

HISTÓRIA PÚBLICA:

operações historiográficas no tempo presente

Volume 1: Pensar



Organizadores:

Fagno da Silva Soares

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Gilson Pôrto Jr.



Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa do livro intitulado "História Pública: operações historiográficas no tempo presente - Volume 1: Pensar. Organizadores: Fagno da Silva Soares, Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Gilson Pôrto Jr., publicado pela Observatório Edições. A capa possui fundo em tom bege claro e exibe uma ilustração impactante ao centro, com um personagem masculino em posição de reflexão — referência visual clara à escultura O Pensador, de Auguste Rodin. Esse personagem, no entanto, é reinterpretado artisticamente: seu corpo é formado por escamas azul-esverdeadas translúcidas, com aspecto semelhante ao de cristal, mármore ou vidro quebradiço. Ele está sentado sobre um bloco retangular marrom, com a cabeça inclinada sobre o punho direito apoiado no joelho, e o cotovelo esquerdo repousando sobre a coxa, numa postura de profunda contemplação. Ao fundo da figura humana, há uma espiral cromática intensa, com três grandes pinceladas circulares: À esquerda, tons de vermelho e laranja, em movimento ascendente; Ao centro, um disco solar em amarelo-alaranjado; À direita, uma espiral em azul profundo, que envolve parte da figura e cria contraste simbólico com o lado quente da composição. Essas cores parecem emanar da mente ou do corpo da figura, sugerindo uma metáfora visual do pensamento em movimento, atravessado por forças históricas, emocionais e temporais. Na parte superior, em destaque e com letras maiúsculas pretas: "HISTÓRIA PÚBLICA: operações historiográficas no tempo presente". Logo abaixo, em menor destaque, o subtítulo: "Volume 1: Pensar". No rodapé esquerdo, aparecem os nomes dos organizadores, em tipografia menor: Fagno da Silva Soares; Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Gilson Pôrto Jr. No canto inferior direito, está o logotipo da Observatório Edições, com formas geométricas nas cores amarelo, verde-oliva e laranja, remetendo a um livro aberto estilizado. Fim da audiodescrição.

Fagno da Silva Soares
Marta Gouveia de Oliveira Rovai
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

HISTÓRIA PÚBLICA: operações historiográficas no tempo presente - vol. 1: Pensar

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de capa: Adriano Alves.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673

História pública: operações historiográficas no tempo presente – vol. 1: Pensar [recurso eletrônico]. / Organização: Fagno da Silva Soares, Marta Gouveia de Oliveira Rovai Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.
243 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-987788-2-8

1. História pública. 2. Historiografia 3. Historiadores – Formação. 4. Ensino de História I. Soares, Fagno da Silva.. II. Rovai, Marta Gouveia de Oliveira. III. Pôrto Jr., Gilson.

CDD 907.23
CDU 930.2:94
LCC D16.8

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Karileila de Andrade Klinger

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dra. Eliane Marques dos Santos

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

SOARES, Fagno da Silva; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; PÔRTO JR., Gilson; (Orgs.). **HISTÓRIA PÚBLICA: operações historiográficas no tempo presente – vol. 1: Pensar**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 243 p. ISBN 978-65-984499-9-5.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: SOARES, Fagno da Silva; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; PÔRTO JR., Gilson; (Orgs.). **HISTÓRIA PÚBLICA: operações historiográficas no tempo presente – vol. 1: Pensar**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

HISTÓRIA PÚBLICA EM REFLEXÃO: Operações Historiográficas / 9

Fagno da Silva Soares, Marta Gouveia de Oliveira Rovai & Francisco Gilson Rebouças Porto Jr.

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA PÚBLICA: a comunicação e a educação histórica / 19

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: "Professores contra o projeto Escola Sem Partido" - Narrativas em Debate / 43

Juniele Rabelo Almeida, Renan Rubim Caldas

CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: um olhar sobre o filme no livro didático / 67

Rodrigo de Almeida Ferreira

CAPÍTULO 4 - DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: leituras variadas e diferentes maneiras de expressão / 103

Viviane Prado Bezerra, Telma Bessa Sales

CAPÍTULO 5 - PENSANDO A ESCRITA DE SI COMO FONTE DE CONHECIMENTO HISTÓRICO / 129

Simone Pereira da Silva

**CAPÍTULO 6 - O ENSINO DE HISTÓRIA E UM TEXTO EM CONTEXTOS:
uma leitura sobre o livro "História da Liberdade no Brasil" de Viriato
Corrêa / 147**

Vasni de Almeida, Cristiano Gomes Lopes, Dhiogo Rezende Gomes

**CAPÍTULO 7 - SOBRE AS PERGUNTAS QUE PODEMOS FAZER AOS
ARQUIVOS VISUAIS: por uma história pública, comunicação e ensino
/ 175**

Fabiana Bruce Silva

**CAPÍTULO 8 - PIQUIÁ DA CONQUISTA: a vitória dos de baixo contra
os gigantes de ferro / 197**

Francisco das Chagas Sousa, Eduardo Vacovski, Fagno da Silva
Soares

ÍNDICE REMISSIVO / 233

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 235

HISTÓRIA PÚBLICA EM REFLEXÃO: Operações Historiográficas

Fagno da Silva Soares,
Marta Gouveia de Oliveira Rovai &
Francisco Gilson Rebouças Porto Jr.

"Public History is the employment of historians and the historical method outside of academia: in museums and archives, in historic preservation, in government and private institutions, and in various forms of popular media."

Robert Kelley, *The Public Historian*, 1978.

A obra **História Pública: Operações Historiográficas no Tempo Presente — Volume 1: Pensar**, vem a público apresentando um conjunto de vozes plurais que, desde diferentes regiões, suportes e experiências, compartilham o compromisso ético, pedagógico e epistemológico com uma História viva, dialógica e comprometida com os desafios do presente. Neste contexto, pretende-se contribuir para a ampliação e consolidação das reflexões teórico-práticas em torno da História Pública no Brasil, visando a difusão do conhecimento histórico para além da produção acadêmica, atingindo outros espaços/configurações de produção, divulgação e

circulação do saber a outros públicos de ampla audiência. Cabe aos profissionais da contemporaneidade o desafio de filigranar o conceito, o campo, o gerenciamento, os trajetos, os modos, os temas, os problemas e os impactos da História Pública¹ e seus desdobramentos, interfaces e ubiquidades possíveis na formação da consciência histórica, numa perspectiva transdisciplinar. Ao conferirem centralidade às operações historiográficas, isto é, às práticas concretas de construção, mediação e negociação do passado, os textos aqui reunidos estabelecem uma interlocução direta com o engajamento social, expressando, assim, a idiosincrasia *sine qua non* da História Pública à brasileira.

Esta obra inaugura o primeiro volume de uma série de dois volumes (1. Pensar e 2. Fazer) que tem como objetivo refletir criticamente sobre o lugar da História da Pública na cena historiográfica brasileira. Ao reunir textos que articulam reflexões e experiências que tensionam os limites entre a historiografia acadêmica, a comunicação histórica e as práticas sociais de produção do passado, cujo mote figura no panorama que se espraia sob uma miríade caleidoscópica de abordagens teórico-metodológicas e empírico-conceituais, por pesquisadores de diferentes campos e canteiros do saber e de diversas partes do Brasil. Este Volume 1, não deseja ser um mapeamento, mas porta o intento de representar um microcosmo da diversidade temática, intentando dar mostras da atual polifonia sobre História Pública, ao apresentar-

¹Sobre a História Pública, vide as principais publicações já realizadas na forma de livro no Brasil: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta (Orgs.). **Introdução da História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. / MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. / ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). **História Pública em Debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. Adensamos com: CORRÊA, Ricardo Santhiago. **História pública como prática e campo de reflexões: debates, trajetórias e experiências no Brasil**, relatório de pesquisa de PNPD, PPGH-UFF, Niterói, 2015.

lhes um consórcio de contribuições com a diversidade institucional de autores e de membros nacionais e internacionais. Reúnem um conjunto de pesquisas que perscrutam temáticas interdisciplinares, mas tendo em comum a ancoragem no amplo espectro da História Pública. Os artigos aqui apresentados interseccionam dimensões da história para o público e da história com o público. Para além disso, revelam estudos que esquadrinham os usos do passado e no/do presente na perspectiva da História Pública e suas reverberações socioculturais e políticas, a partir de diferentes linguagens como a cinematográfica, iconográfica, literária e midiática.

Destarte, objetiva-se constituir nesta coletânea arquitetura em 8 capítulos, um espaço de acolhimento e partilha de reflexões, que se alinha a um campo em consolidação no Brasil, onde nomes como *Marta Rova*², *Juniele Almeida*³, *Ana Maria Mauad*⁴ e *Ricardo Santhiago*⁵ têm contribuído para pensar a História Pública como uma práxis plural, dialógica, comprometida com a formação cidadã, a escuta das vozes silenciadas e a democratização da memória. Ao pensar as operações historiográficas no tempo presente, os autores e autoras aqui reunidos revelam que a História Pública é, antes de tudo, uma ética da escuta e da presença. Um fazer que não se limita

²"A História Pública não se limita à divulgação da história, mas implica repensar a função social do historiador e a construção de sentidos históricos em espaços plurais" (*ROVAI, 2020, p. 33*).

³"A História Pública refere-se a formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico em espaços não acadêmicos, envolvendo diferentes sujeitos sociais e saberes plurais, e tem como horizonte a ampliação do acesso ao passado e à crítica sobre os seus usos no presente" (*ALMEIDA, 2017, p. 02*).

⁴"A História Pública pressupõe uma atitude historiográfica que desloca o historiador da posição de narrador autorizado para a de um mediador entre distintas narrativas, saberes e formas de expressão do passado" (*MAUAD, 2020*).

⁵"*História Pública não é (ou não deve ser) uma história 'popularizada' ou 'facilitada', mas uma história em diálogo: feita com o público, para o público, pelo público, sobre o público*" (*SANTHIAGO, 2012, p.06*).

à academia, mas que se enraíza nas ruas, nas salas de aula, nos arquivos, nas telas, nos testemunhos e nas lutas cotidianas de sujeitos que constroem o tempo histórico com suas palavras, silêncios, memórias e gestos. Ao pensar e fazer História Pública, os autores e autoras deste volume operam com múltiplos saberes e técnicas, revisitando o ofício do historiador em tempos de disputas narrativas, revisionismos e apagamentos. Com isso, está coletânea se configura como uma importante contribuição para os debates atuais em torno do papel social da história, dos usos públicos do passado e da construção compartilhada do conhecimento histórico no Brasil contemporâneo. Importa salientar que esta publicação emerge do esforço de preservação, sistematização e ampliação dos estudos originalmente divulgadas na Revista Observatório, veículo vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino vinculado a Universidade Federal do Tocantins OPAJE/UFT e ao Grupo de Pesquisa em Democracia e Gestão Social/ GEDGS da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

É com especial enlevo e reconhecimento crítico que apresentamos o capítulo inaugural desta obra, intitulado **"História Pública: a comunicação e a educação histórica"**, assinado pela pesquisadora *Marta Gouveia de Oliveira Rovai*. Trata-se de uma contribuição seminal que estabelece as bases conceituais e metodológicas da coletânea, ao articular de forma sofisticada dois campos em franca expansão no Brasil: a História Pública e a Educação Histórica. Neste ensaio, Rovai propõe uma reflexão densa e comprometida sobre os modos de narrar, comunicar e ensinar a história, tensionando o papel do historiador como agente mediador entre o conhecimento acadêmico e os múltiplos regimes de memória que circulam socialmente. Ao deslocar o foco da simples divulgação para a produção partilhada de sentidos históricos, a autora enfatiza a centralidade da escuta, da alteridade e do compromisso ético-formativo como pilares de uma práxis

historiográfica que busca dialogar com diferentes públicos em espaços plurais. Com clareza analítica e sensibilidade pedagógica, o capítulo inaugura esta coletânea afirmando a História Pública não apenas como um campo disciplinar, mas como uma atitude historiográfica voltada à construção democrática do saber histórico.

Na sequência, o Capítulo 2 intitulado **"História Pública e Educação Democrática: 'Professores contra o projeto Escola Sem Partido' – Narrativas em Debate"**, de *Juniele Rabêlo Almeida e Renan Rubim Caldas*, destaca a prática docente como um potente espaço de resistência e construção coletiva da memória. A partir da análise das narrativas produzidas por professores que se insurgem contra tentativas de silenciamento ideológico nas escolas públicas, os autores revelam como o ensino de História configura-se como um campo decisivo de disputas políticas, éticas e epistemológicas. O texto enfatiza, com contundência, que a História Pública não pode desvincular-se do compromisso democrático, que pressupõe a valorização da pluralidade de vozes e a garantia irrestrita da liberdade de expressão no ambiente educacional.

De modo equipolente, o terceiro capítulo, intitulado **"História Pública e Ensino de História: um olhar sobre o filme no livro didático"**, de *Rodrigo de Almeida Ferreira*, problematiza a crescente incorporação das linguagens audiovisuais nas práticas pedagógicas contemporâneas. O autor realiza uma análise crítica do papel do cinema inserido nos livros didáticos, identificando-o como um recurso narrativo e sensível para a abordagem da história. Destaca-se, nesse contexto, os deslocamentos epistemológicos e formativos que tais representações provocam na constituição da consciência histórica dos estudantes. Assim, a articulação entre cinema, ensino e História Pública configura-se como um terreno fecundo para investigações acadêmicas e para a inovação pedagógica, apontando para possibilidades ampliadas de engajamento crítico com o passado.

A discussão em torno do ensino da ditadura civil-militar ganha relevo no Capítulo 4 **"Ditadura Civil-Militar no Brasil e o Ensino de História: leituras variadas e diferentes maneiras de expressão"**, de *Viviane Prado Bezerra* e *Telma Bessa Sales*. As autoras realizam uma análise criteriosa de diversos materiais didáticos e estratégias pedagógicas empregadas no tratamento do passado autoritário brasileiro, destacando os desafios e as potencialidades implicados na construção de narrativas históricas que deem conta da complexidade e das disputas em torno desse período. O capítulo evidencia a centralidade do ensino de História como espaço de elaboração da memória social, da formação cidadã e da resistência às tentativas de apagamento e revisionismo. Ao fazê-lo, contribui de maneira significativa para os debates contemporâneos sobre políticas educacionais, práticas de ensino e democratização do acesso ao conhecimento histórico.

No capítulo 5, intitulado **"Pensando a Escrita de Si como Fonte de Conhecimento Histórico"**, *Simone Pereira da Silva* desloca o foco analítico para o campo das subjetividades e das experiências individuais. A autora propõe uma reflexão instigante sobre o estatuto epistemológico das autobiografias, memórias e narrativas de si enquanto fontes legítimas e fecundas para a investigação historiográfica. Ao articular os campos da História Pública, da História Oral e das escritas de si, o capítulo tensiona os limites da historiografia tradicional, questionando os critérios de legitimidade do saber histórico e reivindicando o valor cognitivo das experiências vividas. Nesse movimento, a autora reafirma o potencial epistêmico da memória individual e da subjetividade como dimensões constitutivas do tempo histórico e do trabalho do historiador.

A relação entre história, literatura e ensino é explorada de forma particularmente instigante no Capítulo 6 **"O Ensino de História e um Texto em Contextos: uma leitura sobre o livro 'História da Liberdade no Brasil', de Viriato Corrêa"**, de *Vasni de Almeida*, *Cristiano Gomes Lopes* e *Dhiogo Rezende Gomes*. Os autores

analisam criticamente o uso de uma obra literária como recurso pedagógico, refletindo sobre os limites, tensões e possibilidades que a literatura oferece como dispositivo formativo no ensino de História. A proposta metodológica articula história e ficção como linguagens complementares na formação da consciência histórica, reconhecendo o valor pedagógico da **imaginação narrativa** na construção de sentidos sobre o passado. Ao deslocar a literatura do lugar de simples ilustração para o de instrumento heurístico, o capítulo contribui para repensar práticas de ensino mais criativas, críticas e sensíveis à complexidade das temporalidades históricas.

Avançando nas reflexões desenvolvidas ao longo da obra, o Capítulo 7, intitulado **‘Sobre as Perguntas que Podemos Fazer aos Arquivos Visuais: por uma História Pública, comunicação e ensino’**, de *Fabiana Bruce Silva*, aprofunda os desafios interpretativos associados à leitura e ao uso das imagens no processo de ensino-aprendizagem da História. A autora propõe uma abordagem crítica dos arquivos visuais, compreendendo a imagem não como mera ilustração do texto histórico, mas como uma construção historiográfica autônoma, dotada de densidade semântica, política e pedagógica. Nesse contexto, a História Pública se entrelaça à visualidade, exigindo dos historiadores e educadores novas ferramentas metodológicas e hermenêuticas capazes de operar com a memória visual no espaço público contemporâneo. O capítulo afirma, assim, o potencial epistêmico das imagens na constituição do conhecimento histórico, contribuindo para uma práxis historiográfica sensível aos múltiplos regimes de visibilidade e significação do passado.

Á guisa de conclusão, o capítulo 8, intitulado **“Piquiá da Conquista: a vitória dos de baixo contra os gigantes de ferro”**, de *Francisco das Chagas Sousa, Eduardo Vacovski e Fagno da Silva Soares*, encerra a presente coletânea com uma poderosa incursão empírica que conjuga densidade simbólica, compromisso ético e contundência política. A partir da reconstrução da trajetória de

resistência de uma comunidade profundamente impactada por violações ambientais e sistemáticas infrações aos Direitos Humanos, os autores iluminam as formas pelas quais a História Pública se converte em instrumento de denúncia, luta e visibilização das experiências subalternizadas. O capítulo articula sensibilidade crítica à escuta atenta dos sujeitos históricos, revelando a potência transformadora de uma história feita com, pelos e para os de baixo. Ao posicionarem-se como intelectuais aliados na tessitura de narrativas contra-hegemônicas, os autores reafirmam o lugar da História Pública como práxis insurgente e comprometida com a justiça social, a reparação histórica e o reconhecimento das múltiplas formas de violência invisibilizadas pelo discurso oficial.

Destarte, sejam todas e todos cordialmente acolhidos à leitura desta caleidoscópica reflexão coletiva intitulada **História Pública: Operações Historiográficas no Tempo Presente. Volume 1: Pensar**, que se oferece como uma caixa de ressonâncias com o público, para o público, pelo público e sobre o público, nos termos pensados por Ricardo Santhiago. Desejamos que as provocações, inquietações, experiências e sugestões aqui reunidas possam instigar novos modos de conceber o trabalho historiográfico em diálogo com as urgências do presente. Que este volume, como parte de um processo em construção, contribua para ampliar os horizontes da História Pública como campo de ação crítica, intelectual e política. Este dossiê é, sobretudo, um convite à escuta e à partilha, e a isso, decididamente, se propõe.

Saudações históricas. Evoé!

"[...] a história pública pode ser entendida em quatro generosas dimensões, passíveis de entrecruzamentos e interpretações: história para o público, história com o público,

história feita pelo público e história e público”.

Ricardo Santhiago

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). **História Pública em Debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta (Orgs.). **Introdução da História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo. História pública e usos do passado: o desafio do presente. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 23, pp. 1–18, 2017.

CORRÊA, Ricardo Santhiago. **História pública como prática e campo de reflexões**: debates, trajetórias e experiências no Brasil, relatório de pesquisa de PNPD, PPGH-UFF, Niterói, 2015.

CORRÊA, Ricardo Santhiago. História pública: sentidos e caminhos de um campo em construção. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, pp. 01–19, 2012.

KELLEY, Robert. **Public history: its origins, nature, and prospects**. The Public Historian, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 16–28, 1978.

MAUAD, Ana Maria. História pública e história oral: entre a escuta e a narrativa. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.).

História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2020. pp. 217–234.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública, comunicação e educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira et al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** 2. ed. Curitiba: Appris, 2020. pp. 27–44.

HISTÓRIA PÚBLICA: a comunicação e a educação histórica

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Apresentação

Este capítulo tem como objetivo fazer uma apresentação do debate em torno do conceito de História Pública, tão presente na Academia nos últimos anos, e suas relações com as novas tecnologias. Não se trata de uma nova área de estudo, mas uma expressão para designar novas formas de se pensar a elaboração, o acesso e a publicização de concepções em vigor na Academia sob a designação de "educação histórica".

Entende-se aqui que a História Pública pode ser um conjunto de práticas que nasce do diálogo com os profissionais da comunicação, num trabalho interdisciplinar preocupado com as políticas de conservação, restauração, exposição e visitação dos "lugares da memória" (tradicionais ou virtuais), de produção e difusão de conhecimento acadêmico e de saberes advindos da experiência coletiva.

Nesse sentido, sua prática ressignifica formas de lidar com o passado e a cultura e configura-se como “educação histórica”, entendendo-a a partir da definição de Jorn Husen, como capaz de fornecer aos mais variados grupos e indivíduos as ferramentas que lhes permitam comunicar e acessar os mais diferentes conhecimentos e a diversidade cultural, compreendendo o passado e as experiências humanas como construções capazes de orientá-los no tempo.

O que se pretende aqui é promover uma reflexão sobre a importância da divulgação científica da história, levando a Academia a dialogar com a escola e com as mais diferentes comunidades, por meio da constituição de documentários, filmes de caráter histórico, vídeos escolares produzidos com celulares, livros romanceados, programas televisivos e *internet*. Além disso, atentar para os perigos que a publicização da história e da cultura pode provocar, quando profissionais utilizam meios de comunicação para fazer usos do passado e impactar a sociedade a partir da lógica exclusivamente mercadológica.

Uma nova forma de se pensar a história e a comunicação: a História Pública

Nas últimas décadas, uma temática tem tomado conta dos debates acadêmicos em torno das relações entre conhecimento histórico e suas relações com novos saberes e as novas mídias. Em especial, esta discussão tem se configurado na preocupação com um novo conceito que envolve muitos profissionais, para além dos historiadores: a chamada História Pública.

Não se trata de uma nova disciplina, mas de um conjunto de práticas, uma nova posição da história diante da amplidão do mundo e das formas de se difundir o conhecimento, seja do ponto de vista da educação formal ou não. O conceito de História Pública não é tão recente. A preocupação com a narrativa que valorizasse e desse visibilidade à cultura popular, aqui entendida como as diversas

experiências dos dominados, ou também chamado de “os de baixo”, “os subalternos”, já era preocupação de certos historiadores da chamada Nova História, mas cada vez mais passou a ser pensada como uma pesquisa-ação. Nos anos de 1960 e 1970, historiadores ingleses, como Raphael Samuel, demonstraram preocupação com os usos do passado para fins políticos e sociais. A História como ciência e a educação histórica, muitas vezes manipuladas por uma versão única, e congeladas no tempo pelo registro de alguns grupos privilegiados, poderiam se voltar para a ideia de justiça social se entendida de forma mais dinâmica e tensa.

A opção pela publicização de narrativas de grupos excluídos vinha ao encontro de movimentos de caráter social e político que estavam mais evidentes naquele período, como a organização de negros, mulheres e trabalhadores, não apenas na Inglaterra. A crença de que o conhecimento e a valorização das memórias e histórias desses grupos pudessem reforçar identidades e fortalecer suas demandas se espalhou por países como Itália, Austrália e Estados Unidos, apenas para citar alguns. Exemplo de como a História poderia dialogar com novas áreas e se fortalecer por meio da comunicação foi a criação do *History Workshop Journal*, em 1976, que teve origem a partir de uma série de oficinas organizadas desde 1967, em Oxford. Raphael Samuel, que se tornou uma das principais referências da História Pública, defendia que a história deveria extrapolar os espaços acadêmicos e deveria ser ensinada a um público cada vez mais amplo, utilizando-se de novas mídias. Programas de televisão voltados ao debate sobre lutas sociais, conflitos políticos, culturas e identidades, como *La storia siamo noi*, programa produzido pela RAI italiana, ou *History Channel*, na Inglaterra, são outros exemplos de como os meios de comunicação podem popularizar a história. Na rádio francesa *France Culture*, o historiador Jacques Le Goff coordenava o programa “As segundas-feiras da História”, desde 1968, democratizando os debates sobre a história francesa.

Nos Estados Unidos, as demandas sociais juntaram-se ao debate sobre novas tecnologias e o uso público da História. A partir das novas mídias, pensar sobre o conceito de público, de produção e formas de divulgação de conhecimento, sem perder seu caráter científico, foi a grande preocupação: o que significava fazer História Pública para um público amplo e diverso, para além da Academia e dos espaços formais de educação, como as escolas? Como garantir o acesso à informação para comunidades diversas, sem banalizar a cultura como mera curiosidade? Como construir ambientes de reflexão, utilizando meios como a televisão, o cinema, a fotografia, a *internet*? Como redirecionar as lógicas dos museus, qualificar a criação, a gestão e a conservação de arquivos e centros de memória de forma mais democrática? Como comprometer práticas responsáveis com o conhecimento em editoras, jornais, revistas, organizações governamentais e não governamentais, além da própria sala de aula?

Mais do que o interesse em se escrever uma “nova História”, a elaboração, o registro e a divulgação misturavam-se às agendas de movimentos sociais e culturais, orientando-se pela necessidade de se verem reconhecidos e legitimados. Em países da América Latina, como o Brasil, esse processo, apesar de mais lento e resistente, não foi muito diferente. A demanda pela escuta e divulgação de testemunhos das vítimas de violência política, com os processos de transição democrática, após anos de governos autoritários, assim como o crescimento de movimentos reivindicatórios de caráter de gênero, étnico e de reparação colocaram cada vez mais a importância dos usos do passado e de sua mediação responsável pelos meios de comunicação. Falar de popularização das memórias e histórias não significou, em nenhum aspecto, a eliminação da ciência histórica, mas o estímulo a reflexões sobre a atuação dos intelectuais e profissionais técnicos junto a comunidades diferenciadas, numa ação interdisciplinar capaz de construir a

educação histórica, conceituada por Jorn Rusen como aquela capaz de gerar a consciência e a formação histórica:

todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. (RUSEN, 2001, p. 48)

Nesse sentido, ampliar a ideia da educação histórica para além das escolas e universidades seria uma forma de colaborar para que qualquer sujeito desenvolvesse o pensamento histórico, ou seja, pensasse sua cultura como construção no tempo e no espaço e se inserisse nessas dimensões, tendo preparo para interpretar sua experiência e de outros e agir sobre sua cultura, de forma tal que

pudesse orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo, no sentido de também antecipar o futuro (RUSEN, 2001, p. 57).

As preocupações que envolvem essa reflexão sobre as relações entre a produção histórica e historiográfica e a comunicação como forma de educação, passam pela necessidade de se colocar o conhecimento acadêmico e comunitário na arena pública a serviço da cultura entendida como campo de conflitos e circularidades; lidar com um público diverso e com as mídias; refletir sobre com os sujeitos sobre sua própria experiência no tempo, levando em conta suas vontades, práticas e discursos múltiplos. Evocando a importância da História Pública, Sara Albieri afirma que

A expressão "história pública" pode ser entendida de várias maneiras. De imediato, ela evoca a ideia de acesso irrestrito, isto é, de um conhecimento histórico franqueado a todos. Especialmente em nossos dias, entende-se que clausuras serão abertas e que informações, antes censuradas ou veladas, doravante ocuparão espaços de domínio público. (ALBIERI, 2011, p.19)

Deve-se salientar que fazer história pública não é só ensinar e divulgar determinado conhecimento. Pressupõe pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos, além de enorme vontade de trocar experiências e aprender com elas. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material e imaterial ou nas experiências sociais diversas ao longo da história, mas em como contribuir para que cada indivíduo ou comunidade possa pensar e entender sua própria história, a relação intrínseca entre passado, presente e futuro.

A comunicação como processo dialógico educacional

Na obra *Introdução à História Pública* (2011), Juniele Almeida e Marta Rovai defendem a história pública como

uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de "abrir portas e não de construir muros", nas palavras de Benjamin Filene. (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.7)

Experiências diversas dão mostra de como o debate sobre História Pública continua a render frutos e pode ser ampliado e enriquecido, "extrapolando muros". O trabalho nas escolas, por exemplo, pode se expandir, popularizando o conhecimento por meios do contato com arquivos e acervos (tradicionais ou digitais), visita a museus aliando aprendizado e criatividade, produção e/ou análise de fotografias, de histórias em quadrinhos, de charges, assim como utilizando o cinema, a *internet* e a gravação de músicas ou de histórias orais como formas narrativas mais próximas dos alunos e da comunidade no entorno da escola. Isso tudo sem, no entanto, perder a seriedade e o compromisso com a produção de saberes e a reflexão sobre eles.

Utilizar novas tecnologias (que muitas vezes nem são tão novas assim) em espaços formais, como a sala de aula, não deve ser

entendido, no entanto, como mero “embelezamento” da forma para um conteúdo muitas vezes conservador e elitizado. Nem como mero entretenimento, transformando a educação num processo banalizado e “concorrente” das mídias. A cultura escolar passa por um processo acumulativo de conhecimento que não se configura como mera transposição acadêmica e tecnológica, mas leva em conta a relação entre elas e as vivências de discentes e suas comunidades. Isso significa que o profissional que opta pela História Pública precisa considerar as maneiras de abordagem e os objetivos das ações sobre o que escolhe para observar, debater e difundir.

A cultura produzida dentro e fora dos espaços formais não deve ser transformada em folclore, no sentido da curiosidade ou de saberes congelados e desqualificados, simplesmente para tornar “mais agradável” a aprendizagem. Muito tem se confundido divulgação e popularização do conhecimento e da cultura apenas com disseminação de informações que tragam audiência de um público cada vez maior. Muitas vezes a qualquer custo, inclusive da difamação e da informação irresponsável, sem comprometimento com a ética profissional.

A educação patrimonial, por exemplo, faz parte de uma demanda atual, em torno da valorização da memória dentro e fora das escolas, num mundo marcado pela velocidade do tempo e por interesses mercadológicos. No Brasil, projetos e políticas públicas voltados para o inventário, o conhecimento e o reconhecimento de lugares e práticas culturais populares, de histórias e tradições das comunidades nos quais os alunos se inserem, têm ganhado força.⁶

⁶ “Através da Educação Patrimonial, o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar onde toda a comunidade pode estar envolvida. Pode tornar-se um instrumento a mais no processo de educação que colabore com o despertar de uma consciência crítica e de responsabilidade para com a preservação do patrimônio - em toda sua expressão - e a percepção da relação entre esse com sua identidade pessoal e cultural.”(Queiroz, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania)

Utilizando gravadores, câmeras filmadoras e até mesmo celulares, os estudantes passam a registrar e a publicizar as memórias em torno da cultura material e imaterial, por meio da produção de pequenos vídeos, de registro fotográfico, de rodas de conversa, da criação de *blogs* e *sites*, selecionando aquilo que querem contar e preservar.⁷ A própria criação de acervos digitais, em que se guardam documentos digitalizados – escritos, orais, fílmicos e fotográficos – e onde inscrevem suas impressões, pode implicar no entendimento da noção de herança dos bens materiais e imateriais não como recepção passiva, e sim como seleção, reconstrução e autoaperfeiçoamento constantes.

A socialização de experiências diversas no tempo e a troca de entendimentos sobre os usos do passado produzem um processo de “alfabetização cultural” que possibilita aos indivíduos – dentro e fora da escola – fazer a leitura do mundo que o rodeiam, levando-os à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estão inserido, desejando preservar os bens com os quais identifica sua própria história.

O viés do patrimônio ou a busca por “recontar” a história a partir de várias versões e tecnologias, assim como a procura por garantir o acesso aos envolvidos no processo de produção e de “consumo” dos diferentes saberes, pode possibilitar e estimular a positivação das experiências, num mundo marcado pela perda de referências e pela resiliência ao tempo mercantilizado e padronizador. No entanto, para isso é preciso que os profissionais

⁷ Um projeto de História Pública que merece destaque é intitulado Passados Presentes, desenvolvido pelas historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, da Universidade Federal Fluminense/RJ. Trabalhando com diferentes comunidades de descendentes de escravos, entre 2005 e 2011, as pesquisadoras e os membros das coletividades produziram exposições, livros, um conjunto de vídeos, além do acesso via internet das memórias e das manifestações culturais como o jongo, os calangos, cantigas e poesias cujos significados estendem os sentimentos de pertencimento no tempo. Disponível em www.passadospresentes.com.br

da educação conheçam as inúmeras possibilidades tecnológicas e suas funções, assim como reconheçam a necessidade constante de pesquisa e de aprendizado sobre os conceitos fundamentais para o entendimento daquilo que ensinam (e que aprendem), a fim de que o que se elabora e o que se divulga não caia no exótico e no pitoresco.

Fortes tensões e resistências de comunidades contrárias à introdução e publicização de conteúdos da História na escola e nas redes sociais, como as que encontramos em certos redutos no Brasil, em relação às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e aos estudos de gênero, por exemplo, podem dificultar o processo dialógico, tornando-se grandes desafios para os quais os educadores devem estar preparados. O preconceito social e a falta de conhecimento sobre determinados temas, a passividade do profissionais da educação e da comunicação diante da necessidade da pesquisa podem contribuir para folclorizar e estigmatizar manifestações culturais e comunidades inteiras. A alegorização e a estereotipagem de outras culturas podem tornar problemática a visibilidade de suas contribuições e de seu papel histórico ativo, ora colocando-os como vítimas eternamente submetidas, ora como personagens congelados, objeto de mera curiosidade nas aulas. Nesse sentido, não valerá nada apropriar-se de novas tecnologias para se ensinar se não houver o questionamento constante sobre a escolha de temas e questões que se quer divulgar. Mais do que isso, se não houver a clareza de que o trabalho com a História Pública deve levar em conta o que se entende por público e se o que se desenvolve é um trabalho sobre, para ou com o público. A resposta a essas perguntas direcionam o sentido e o significado dos usos do passado, da interpretação sobre a diversidade cultural e sua relação com as novas tecnologias.

Tratar da história e do patrimônio cultural na escola não deve se restringir a datas comemorativas ou a eventos que, selecionados pelo professor, podem recair no mesmo erro de querer antecipar

significados, sem que os alunos ou os grupos envolvidos tenham participado de forma democrática do debate. Promover rodas de conversas com grupos culturais próximos à escola, por exemplo, pode contribuir para a troca intergeracional, permitindo o conhecimento e o reconhecimento cultural como algo vivo e dinâmico e, portanto, a ser respeitado. Os movimentos de escuta e de palavra convocam as ancestralidades e as razões do tempo presente para a permanência de certas práticas, como festejos, símbolos, adornos, músicas, comportamentos, desenvolvendo a identidade coletiva e a consciência de estar no mundo. Optar por registrar esses momentos significativos – em forma de gravação de áudio ou de vídeo – e pensar coletivamente maneiras de divulgá-los proporciona um grande aprendizado sobre respeito e empatia geracional, além da percepção sobre as permanências e mudanças culturais no tempo.

Os lugares de memória, seja na escola ou fora dela, nascem e vivem do sentimento de que não há herança imposta, pois esta deve ser conhecida para ser reconhecida. Mais do que isso, deve ser vivenciada pelas novas gerações. Não é possível ensinar aos alunos a cultura se ela não for por eles experimentada nem aprender aquilo que não tem significado. Assim é com a história, que deve ser constantemente considerada enquanto estudo, conhecimento, testemunho, educação do olhar, construção relacional e formação de identidade.

A pergunta que deve ser feita na realização das práticas de educação histórica e novas tecnologias é como a academia e a escola podem, em seu interior e a partir de seus pressupostos, colaborar para gerar uma história mais humana e democrática fora delas. Ou, ainda, como podem contribuir para a publicização da história sem reduzi-la à mera curiosidade ou à leitura rasa dos fatos. Um exemplo disso é a transformação dos manuais didáticos em livros de caráter popularesco, atendendo a um mercado de divulgação de biografias, de fatos pitorescos sem a menor análise das obras por parte de

docentes em sala de aula, a criação de *blogs* sem objetivos claros com a popularização de informações, assim como a utilização de entrevistas orais com membros da comunidade ou a escolha de objetos patrimoniais sem o devido debate conceitual com os alunos sobre a importância de comunicar.

O mundo digital: novos modos de educação histórica

Lidar com a educação formal ou informal, utilizando-se de novas midiologias é confrontar-se, inclusive, com novas concepções de tempo, novas audiências (inclusive anônimas), novos embates. É preciso pensar em como tratar a especificidade, por exemplo, do mundo digital, recurso de divulgação de saberes e de experiências, mas submetido ao anonimato, à inconstância de interesses, à transitoriedade e à rapidez com que se insere e com que a notícia, o fato, a opinião, o saber, desaparecem instantaneamente.

Pierre Lévy aponta para um aspecto essencial da *internet* e que altera as relações entre seus usuários e as formas de se produzir e acessar as informações: a suposta redução das distâncias e a facilidade de comunicação. Em certo sentido o chamado ciberespaço teria reduzido o território geográfico permitindo a circulação quase instantânea de informações em escala global. Para Lévy, esse importante processo exigiria a adaptação entre os diversos conhecimentos (inclusive o histórico) e as evoluções tecnológicas a partir das demandas sociais da sociedade contemporânea, não apenas de ordem mercadológica, mas também voltadas ao respeito à alteridade e aos direitos humanos. Evidencia-se cada vez, segundo Pierre Lévy, a formação da chamada “cibercultura”, esse “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Por sua vez, para Serge Noiret, a utilização da internet transformou e ampliou a ideia de público e modificou também as relações temporais. A memória e a história, a cultura erudita e a

popular passaram a circular cada vez mais e se misturar, sendo disponibilizadas para um número maior de pessoas e de forma muito rápida, retirando o monopólio de acesso a certas informações do campo restrito da intelectualidade. O autor desenvolveu o conceito de história pública digital⁸, que não alterou a responsabilidade e o compromisso com o entendimento da história nem acabou com as tradicionais formas de se produzir conhecimento ou constituir arquivos, mas contribuiu para que novos registros fossem feitos e se tornassem acessíveis a um grande público, potencialmente contribuindo para a democratização do debate, saindo dos espaços acadêmicos e trazendo a história para o espaço virtual, mais amplo e mais veloz, em forma do que Noiret chamou de “ego-narrações” em rede (NOIRET, 2015, p.34).

Assim, considerando o que Lèvy e Noiret apontam sobre a *internet*, sabe-se que não apenas o passado pode ser divulgado e compartilhado em rede, mas suas conexões com as demandas do presente e as projeções de futuro podem se constituir na construção de acervos, na organização e sites preocupados com o registro, a preservação e difusão de manifestações, práticas, cultural material, patrimônio imaterial, memórias de luta social e política.

A publicização da história pelos meios digitais também configura novas formas de se elaborar e definir critérios de aceitação ou negação de argumentos e informações, uma vez que devido à sua singularidade múltipla e virtual, assim como ao seu caráter permissivo quanto ao anonimato de autorias, as credibilidades são colocadas em cheque e mais questionadas do que as formas tradicionais de se produzir e divulgar conhecimento. Potencialmente

⁸ A “história digital” (digital history), que disciplina a relação entre as tecnologias de rede e a disciplina história, por meio das plataformas sociais e das mídias sociais, contribuiu, assim, para abrir a um público maior, e também de forma participativa, à “alta cultura” e, nos melhores casos, com a mediação de historiadores profissionais, os historiadores públicos (NOIRET, 2015, p.34).

democrática e ao mesmo tempo perigosa por seu caráter transitório e dinâmico, a *internet* não pode ser trabalhada pelos “historiadores digitais” abrindo mão do domínio específico de certos conhecimentos e habilidades, assim como da responsabilidade em relação ao seu impacto social.

Estes espaços virtuais merecem ainda maior estudo por parte dos historiadores em diálogo com os profissionais da comunicação, quanto às possíveis contribuições e também seus perigos. Estes podem se constituir em recursos para a constituição de uma espécie de saber comunitário, para o estímulo à participação pública na rede, a gestão integrada de conteúdos digitais por parte de quem tenha a possibilidade, o incentivo, o conhecimento e o diálogo para assim proceder. O que Noiret chamou de *crowdsourcing* seria esse processo de trabalho colaborativo em torno de saberes acadêmicos ou comunitários, permitindo que a *web* seja compreendida como história “viva” e “pública”, praticada de forma interativa e não mais restrita ao “formato digitalmente fechado” de historiadores profissionais (NOIRET, 2015, p.35).

Pensar a *internet* como instrumento de circulação intensa de informações históricas e culturais não deve significar dissolver o necessário distanciamento no confronto com o passado. É preciso fazer leituras não anacrônicas nem simplistas sobre as diferentes temporalidades que compõem o processo histórico. Mesmo digitalmente ainda continua sendo importante reunir e gerenciar diferentes documentos, selecionar, mediar, conectar públicos diversos, colocar à disposição os conhecimentos sobre diferentes acontecimentos que afetam o presente, por meio do potencial das tecnologias digitais. Noiret chama de “historiadores públicos digitais” (*digital public historians*) os profissionais que compõem uma nova geração fundamental para promover a mediação na elaboração e divulgação de novos arquivos “inventados” e de novos fóruns de debate, organizados na rede junto com a colaboração ativa

de membros das comunidades não acadêmicas⁹. Estes profissionais não são exclusivamente historiadores, mas intelectuais ou membros de grupos preocupados e preparados em produzir novas formas de se ver, ouvir e sentir as experiências humanas de forma colaborativa. Pierre Lèvy fala na formação de uma inteligência coletiva, via mundo digital:

O que é inteligência coletiva? É uma inteligência distribuída por toda parte, constantemente avaliada, coordenada em tempo real, levando à mobilização efetiva das competências. Nós adicionamos à nossa definição essa ideia essencial: o fundamento e o objetivo da inteligência coletiva é o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (LÈVY, 2004, p. 20)

Essa inteligência coletiva seria construída pelo “enriquecimento mútuo” no ciberespaço, proporcionado pela

⁹ Para exemplificar, gostaria de destacar a criação do site *Memória Massacre Carandiru*, sob a iniciativa do Núcleo de Estudos sobre o Crime a Pena, da FGV Direito SP, em parceria com a Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pósgraduação (Andeph), coordenados pelas pesquisadoras Marta Machado e Maíra Machado. Ali pode-se observar a “inteligência coletiva” na produção de um acervo digital de caráter colaborativo com o público: registros de jornais e revistas, fotografias, testemunhos orais, documentos judiciais, artigos acadêmicos e reflexões são doados e ali disponibilizados para não apenas acessar informações, mas estimular a reflexão sobre o massacre de 111 presos, acontecido em 2001 no Complexo Prisional Carandiru, assim como a situação da criminalidade, da (in)justiça e dos presídios no país. Disponível em www.massacrecarandiru.org.br

socialização de saberes e experiências diversas. No entanto, é preciso entender que toda forma de produção, difusão e acesso de conhecimento esbarra em tensões e disputas políticas, ideológicas, culturais e sociais que se manifestam no cotidiano e perpassam as redes virtuais.

O público para a História Pública: cultura de massa?

Para pensar a concepção de público na realização das ações da História Pública, Renata Schittino, citando Hannah Arendt, afirma que

o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele (...) Conviver no mundo significa essencialmente ter um lugar de coisas interposto entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens” (ARENDT, 2000, p.62 Apud SCHITTINO, 2016, p.40)

O que significa pensar no público e na publicização da história, nesse sentido? Representa o entendimento de se tratar com uma coletividade não homogênea, mas marcada por diversidade e desejos de conhecimento, reconhecimento e de alteridade. Significa, também, a ampliação das potencialidades de narrar, agir, proceder, elaborar, acessar, ser visto e ver o próximo e distante, o semelhante o estranho. O cenário público ao qual a História Pública almeja é “o espaço aberto para a comunicação da diversidade entre diferentes” (SCHITTINO, 2016, p.40).

O trabalho com História Pública e seus públicos exige também pensar as estratégias e relações que se estabelece entre eles. Como chamou a atenção Ricardo Santhiago (2016), trata-se de

falar sobre o público, para ele ou com ele quando se pensa em tornar públicas as experiências humanas? Implica, ainda, no aprofundamento de estudos relativos à construção e conservação de acervos e de linguagens que simpliquem (sem serem reducionistas) o entendimento do que se pretende divulgar. Nesse sentido, além da educação formal na escola ou nos museus, e da virtualidade da *internet*, todos os caminhos de comunicação devem ser pensados com seriedade e responsabilidade. Sobre esse “boom” de divulgação da História e da cultura e o risco de fazê-la sem parâmetros éticos ou conceituais já falou Ricardo Santhiago:

Pelo menos desde a emergência das mídias, inúmeros escritores, jornalistas, cineastas, artistas e outros agentes têm enformado e difundido o verbo, o som e a imagem do passado para audiências não acadêmicas. Com o aguçamento das demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet, as formas adquiridas pelo chamado “espírito público da História” se multiplicaram, pouco ou nada dependendo da instituição de um campo formalizado de debates. (SANTHIAGO, 2016, p.24)

A narrativa fílmica, a literatura, a videohistória, a prática de história oral e as inúmeras articulações visuais, verbais, sonoras e textuais podem contribuir para a socialização da produção do conhecimento histórico, não apenas circunscrito à universidade, mas elaborado, contado e muitas vezes despercebido, ou desvalorizado – até mesmo silenciado – por setores da sociedade entendidos como à margem do próprio processo histórico. No entanto, esses recursos

podem contribuir para o inverso. Muitas vezes, assistimos no Brasil a profissionais da comunicação agindo como marqueteiros ao produzirem obras de caráter popularesco, sem a menor preocupação com a ciência histórica e suas implicações na formação da consciência histórica. A “educação histórica” que apresentam simplifica as noções de cultura popular, confundindo-a ou reduzindo-a à concepção rasa de exotismo, sátira ou de homogeneização¹⁰.

Este tipo de profissional não apresenta a mesma leitura ou preocupações teórico-metodológicas que aqueles voltados a uma História Pública comprometida com a diversidade de pensamento, não se tratando de amaldiçoar ou vangloriar pessoas e grupos no tempo e no espaço e sim inseri-las em seus contextos históricos. Desta forma, algumas produções desviam-se da análise orientada pela ciência histórica e demonstram muito mais interesse em atender o mercado, apresentando o passado e a cultura como mercadorias a serem consumidas como entretenimento. As narrativas históricas apresentadas são produtos da indústria cultural de massa e o público é mero consumidor, sem ser convidado a refletir sobre o que vê ou lê. Interessados muito mais pelas tiragens e disputas editoriais, desqualificam o trabalho acadêmico como “ideológico” em seu sentido mais nocivo.

Indígenas brasileiros, por exemplo, são equiparados aos seus exterminadores, acusados de destruírem a natureza como depredadores naturais; negros são apresentados como portadores de uma história de escravidão africana; povos “pré-colombianos” são responsabilizados pela exploração entre si, justificando a barbárie

¹⁰ Sobre isso ver a coleção de livros produzidos pelo jornalista Leandro Narloch, “Guia Politicamente Incorreto” sobre o Brasil, a América Latina e o Mundo, dentre tantos temas. Cópia de um padrão estadunidense de popularização da história, apresenta suas versões como “a verdade escondida” por trás da história contada por pesquisadores (segundo o autor, marxistas), tornando simplista e bizarra a complexidade dos processos.

histórica e amenizando a necessidade de se refletir sobre diferentes formas de violência sociocultural no processo histórico. Utilizando linguagem acessível, humorística e irônica, algumas obras se rendem ao mercado, vendendo milhares de exemplares, produzindo uma “história pública” irresponsável, reafirmadora de estigmas culturais e, portanto, de péssima qualidade.

O debate em torno da história e sua popularização pelos meios de comunicação não deve ser entendido com a simplificação da cultura, sua redução à curiosidade, ao entretenimento e muito menos à mera constatação de “processos conspiratórios”, reduzindo complexidades sociais, políticas, culturais e econômicas à biografia de alguns personagens jocosos ou maldosos que “manipulam os acontecimentos”.

Já lembrava Nestor Canclini (1997), ao discutir o conceito de hibridismo cultural, que divulgar e popularizar a cultura ou a história não se confunde com reduzi-la à produção em massa e nem, pelo contrário, a exorcizar o mercado e as mídias. Nesse sentido, pensar história pública é admitir a necessidade de uma autoria compartilhada entre autores e comunicadores, entre comunidade e divulgadores e entre cultura popular e acadêmica. É, sobretudo, pensar sobre os meios massivos de comunicação e seu valor enquanto processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos por diferentes setores da sociedade.

Preocupar-se com os usos do passado na comunicação leva, ainda, a pensar sobre os motivos que levam o passado a ser objeto da comunicação, seja ela realizada pela academia, seja pela mídia, por empresas, instituições, ou por comunidades diversas; as estratégias de elaboração do passado e seus usos como verdade, sua circulação e apropriação, além de seus efeitos; como se atua no jogo entre lembrança e esquecimento. Publicizar a história e a cultura que se constrói por meio dela é combater um passado monumentalizado, congelado, distanciado, transformado em algo a

ser admirado ou separado do presente e das pessoas¹¹. Ou apenas consumido como verdadeiro e integral; não dinâmico, expansivo e diverso. É evitar, enfim, os perigos de uma história única.

Considerações finais

A História Pública é um conceito escorregadio por abrigar múltiplas tendências profissionais e acadêmicas e por isso exige responsabilidade na execução de conceitos e ações e compromisso ético com o público que pretende atingir ou com quem pretende trabalhar. A prática da História Pública como “apresentação popular do passado para uma gama de audiências” se relaciona com a forma como adquirimos nosso senso do passado, colaborando para nosso posicionamento sobre o presente e o futuro frente a questões que dizem respeito a problemas sociais, tradições culturais, hábitos, demandas de gênero e de classe e por políticas públicas. Por isso, lidar com essa condição é desenvolver a “consciência de comunicar-se apropriadamente com o público” para além da história como entretenimento e da divulgação de conhecimentos sistematizados pela ciência, buscando meios de mediação e integração de recursos comunicacionais diversos para a valorização de saberes, memórias e práticas.

Ao se desconsiderar a conexão necessária entre cultura, comunicação e educação histórica importam menos as pessoas e mais os objetos, as datas e celebrações, os acontecimentos dos quais

¹¹ Contrapondo-se a produções popularescas e estigmatizadoras, o projeto *Vídeo nas Escolas/Cineastas Indígenas*, desde 1987, vem desenvolvendo uma série de oficinas cinematográficas em diferentes nações indígenas brasileiras, a fim de que os próprios membros das comunidades utilizem as câmeras para registrarem suas histórias, memórias e cultura. A ideia é dar suporte técnico para que os indígenas contem e divulguem seus registros (da forma como quiserem) a um público não indígena, buscando reconhecimento, fortalecimento identitário e quebra de estereótipos. Trata-se de uma educação histórica viva, pública e responsável. Disponível em www.videonasaldeias.org.br

se possa extrair o humor, banalizando, muitas vezes, a própria vida, a noção de direito, a diversidade cultural. Publicizar a cultura e a história, no sentido banalizado do mercado e da indústria cultural, torna-se o mesmo que ser anacrônico, julgar atitudes, reforçar estigmas na tentativa de tornar popular comunidades desconhecidas, invisíveis, marginalizadas, trazendo-as para o cenário público na sua forma mais burlesca. Isso pode acontecer com migrantes, pobres, negros escravizados, indígenas, mulheres, homossexuais e transexuais, quando suas especificidades são satirizadas em livros, filmes, imprensa, televisão, *internet* e até mesmo na escola, em busca de um saber “mais prazeroso”.

O trabalho voltado à História Pública deve promover a ampliação de seu público - entendendo-o como dinâmico, pensante e múltiplo - por meios dos arquivos e museus tradicionais ou virtuais, dos usos de tecnologias como a fotografia, o cinema, a gravação de histórias, a *internet*, ou ainda o debate público em espaços de educação formal, informal ou digital. Mais do que isso, deve contribuir com práticas que possam colaborar para gerar uma história mais humana e democrática. As reflexões teóricas e as experiências em torno desse tema devem sempre ser alimentadas e orientadas por algumas questões importantes: qual é o campo da história pública e quais são os seus atores? A quem cabe a preservação e o controle sobre as informações históricas?

Comunicar as experiências humanas, no entanto, não deve servir ao entretenimento apenas, mas à formação e ao diálogo com as demandas sociais políticas, culturais e sociais, sempre tensas e dinâmicas. Para que esses processos mais democráticos aconteçam é necessário o estabelecimento de pontes entre o conhecimento acadêmico, jornalístico, midiológico, cotidiano, não científico (mas vivido), promovendo a divulgação e o desenvolvimento de uma “história didática” que estimule a formação de uma “consciência histórica” ou uma história mais participativa e colaborativa com a comunidade nos espaços formais, informais ou virtuais, de

informação e educação. Considera-se, assim, a necessidade da não supressão da ciência em favor da história pública popularesca e meramente celebrativa.

Referências

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica In ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. O. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.19-30.

ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. O. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Inteligencia colectiva**: por una antropologia del ciberespacio. Washington, 2004. Disponível em: <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>>. Acesso 12 de novembro de 2016.

NOIRET, Serge. História Pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania. **Revista Museu**. Disponível em

<www.revistamuseu.com.br/artigos>.Acessado em 21 de novembro de 2016.

RÜSEN, JÖRN. **Razão histórica, teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história In MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.40

HISTÓRIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: “Professores contra o projeto Escola Sem Partido” - Narrativas em Debate

Juniele Rabêlo de Almeida
Renan Rubim Caldas

Apresentação

Como dimensionar os sentidos da “História Pública”¹² a partir dos debates que promovem, no tempo presente, a resistência ao programa “Escola Sem Partido” (ESP) e suas narrativas ofensivas

¹² “O espaço da História Pública, já consolidado em países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália, se expandiu nos últimos anos. Para além da divulgação de um conhecimento organizado e sistematizado pela ciência, a História Pública aponta possibilidades para a construção e a difusão do conhecimento histórico de maneira dialógica (entre acadêmicos e não acadêmicos). A expressão História Pública ultrapassa a ideia de acesso e publicização de concepções em vigor na academia. (...) Consideramos, assim, a necessidade da não supressão da ciência histórica em favor da História Pública, reforçando um desejo mútuo de diálogo com as práticas e reflexões não acadêmicas comprometidas com a história” (ALMEIDA, 2016: 52). Sobre as perspectivas da História Pública no Brasil, cf. ALMEIDA, MAUAD, SANTHIAGO, 2016; ALMEIDA; ROVAI, 2012

contra os professores?¹³ Atualmente, no Brasil, estamos vivendo um intenso debate político, educacional e jurídico em torno do programa “Escola Sem Partido”, que tem mobilizado professores, acadêmicos, deputados, senadores, advogados, sindicatos e coletivos em suas discussões e reflexões. Este programa tem sido pauta de debate em diversas audiências públicas na Câmara dos Deputados, já que existem projetos de lei que visam incluir o programa “Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que estão em tramitação na própria Câmara dos Deputados e no Senado Federal ¹⁴. Além disso, o programa está

¹³ Vale conferir o trecho transcrito da fala final do advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, criador do movimento “Escola Sem Partido”, na audiência pública sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido que aconteceu no dia 14/02/2017 na Câmara dos Deputados. Neste trecho, podemos ver claramente que ele compara a figura do professor com a de um estuprador, que “abusa” das suas “vítimas”, que, no caso, são seus próprios alunos: “É um argumento surrado o de que o aluno não é uma folha em branco, de que uma criança de 12 anos sabe perfeitamente dialogar com o professor, com um professor tarimbado, com um militante, que eles estão ali em pé de igualdade. É evidentemente, como disse o professor Jungmann, isso é um argumento de gente sonsa, com todo respeito. E mais, é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos, apelando para a condição pessoal de suas vítimas. [...] É típico dos abusadores que pretendem minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. Digo mais, é um argumento típico também dos estupradores... é um argumento típico dos estupradores, que, alegam em sua defesa, que aquela menina de 12 anos que eles acabaram de violentar não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco.” (NAGIB, Audiência Pública, 14/02/2017).

¹⁴ PL 7180/2014, proposto pelo deputado Erivelton Santana (PSC/BA), que inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Apensados: PL 867/2015, proposto pelo deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), que pretende incluir o “Programa Escola Sem Partido” entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e PL 5487/2016, proposto pelo deputado Victório Galli (PSC/MT), que institui a proibição de

em tramitação em diversas câmaras municipais e estaduais do país¹⁵, e já foi aprovado em dois municípios (Santa Cruz do Monte Castelo-PR e Picuí-PB) e no estado de Alagoas (Lei 7.800/2016, que institui o programa “Escola Livre”).

Diante desse cenário, busca-se um duplo objetivo: Problematicar as principais narrativas públicas do programa “Escola Sem Partido” (ESP) e da resistência impulsionada pelo movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido” (PCESP); Dimensionar, no entrecruzamento História Pública e Educação, a importância da observação das questões socialmente vivas para educação democrática em história (valorização dos debates públicos que ultrapassam espaços escolares e acadêmicos), bem como a relevância da “história construída *com* o público”¹⁶ - diálogos com os diversos ativismos contemporâneos.

O presente texto é fruto de uma experiência em História Pública¹⁷. Discute-se o movimento “Professores Contra a Escola sem

orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Outros projetos de lei: PL 193/2016, proposto pelo senador Magno Malta (PR-ES), que tramita no Senado Federal, e que também pretende incluir o “Programa Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PL 2731/2015, proposto pelo deputado Eros Biondini (PTB-MG), que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, para dispor sobre a proibição do uso da “ideologia de gênero” (sic) na educação nacional; PL 1411/2015, proposto pelo deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), que tramita na Câmara dos Deputados, e tipifica o crime de assédio ideológico por parte dos professores e dá outras providências.

¹⁵ No Rio de Janeiro, por exemplo: PL 2974/2014, proposto pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ), que cria o “Programa Escola Sem Partido” no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. PL 867/2014, proposto pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ), que cria o “Programa Escola Sem Partido” no âmbito do Município do Rio de Janeiro.

¹⁶ Sobre “história construída *com* o público” e “construção compartilhada da História Pública”, cf. SANTHIAGO, 2016; FRISCH, 1990.

¹⁷ Trata-se da construção do *Acervo PCESP* vinculado a pesquisa *Trajetória de vida e prática docente em História: narrativas em movimento – do*

Partido” por meio do trabalho resultante da parceria dos autores com o próprio movimento (construção do *Acervo PCESP*) – em um processo de “autoridade compartilhada”¹⁸ para ampliação deste debate público na história do tempo presente¹⁹. Assume-se, aqui, a importância da liberdade e autonomia docentes contra o projeto “Escola Sem Partido”. Tal projeto afirma a existência da “doutrinação ideológica” por parte dos professores e, dessa forma, busca sufocar os debates públicos – sobre racismo, homofobia, machismo, noticiário político etc – ao rotulá-los como os principais responsáveis pela suposta “doutrinação” dentro de sala de aula.

Narrativas públicas

Criado em 2004, o ESP se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.”²⁰ O advogado Miguel Nagib afirma que o motivo que o levou a criar o movimento foi o relato de sua filha, que após uma aula de História na escola, chegou em casa dizendo que o professor tinha comparado Che Guevara a São Francisco de Assis.²¹ A partir disso, no entendimento do ESP, as

“Escola Sem Partido” a “Educação Democrática” de Renan Rubim Caldas – PPGH-UFF (sob orientação de Juniele Rabêlo de Almeida). Busca-se a seleção e catalogação de materiais para o acervo de narrativas públicas (que serão disponibilizadas em uma plataforma digital) sobre o movimento PCESP – uma parceria com o Prof. Dr. Fernando Penna (FE-UFF) – articulador do movimento *Professores contra a Escola Sem Partido*.

¹⁸ A discussão sobre “autoridade compartilhada” é apresentada por FRISCH, 1990.

¹⁹ Sobre a história do tempo presente, ver: AREND e MACEDO, 2009; DELGADO e FERREIRA, 2013; FERREIRA e AMADO, 1996;

²⁰ Cf. QUEM SOMOS. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso (18/02/2017)

²¹ Cf. ENTREVISTA com Miguel Nagib. *Blog “Conexão Conservadora”*. Disponível em:

<http://conexaoconservadora.blogspot.com.br/2011/11/conexao-conservadora-6-miguel-nagib.html>. Acesso (18/02/2017)

escolas atualmente, tanto públicas quanto privadas, estão sendo “vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas”²², e os professores são colocados como os principais responsáveis pela “doutrinação política e ideológica” dentro de sala de aula.

Esse diagnóstico da doutrinação, defendido pelos criadores e simpatizantes do movimento, tem como base de sustentação dois pilares discursivos que aparecem como centrais nos debates públicos. O primeiro pilar refere-se à relação entre o professor e os alunos dentro de sala de aula. De um lado, os defensores do movimento partem do pressuposto de que os alunos formam uma “audiência passiva e cativa” frente ao professor. De outro, entendem que o professor “abusa da sua liberdade de ensinar” e não respeita a “liberdade de consciência e de crença dos alunos”. Desse modo, os alunos são “vítimas do abuso intelectual e da autoridade do professor”, e o professor, nesse caso, é considerado, então, um “sequestrador intelectual” dos seus próprios alunos ²³.

O segundo pilar de sustentação, e intimamente relacionado ao primeiro, refere-se à proibição do debate sobre os acontecimentos políticos do mundo público em sala de aula, e à proibição da discussão de ideias e valores relativos às questões socialmente vivas do tempo presente e que envolve a problematização do racismo, da homofobia, do machismo, etc.

O movimento ESP afirma que o professor não possui e não deve ter liberdade de expressão dentro de sala, e sim que possui a sua liberdade de ensinar ou liberdade de cátedra. Segundo Nagib, há uma distinção entre as duas liberdades. A liberdade de expressão

²²Cf. APRESENTAÇÃO. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao>. Acesso (18/02/2017)

²³Cf. SÍNDROME de Estocolmo. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>. Acesso (18/02/2017)

é a “liberdade que o indivíduo tem de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto”, ou seja, suas opiniões relativas aos assuntos do cotidiano da vida pública. Já a liberdade de ensinar ou de cátedra, é a liberdade que o professor tem para tratar apenas do conteúdo de sua disciplina e nada além disso. Portanto, já que os alunos são uma “audiência cativa” dentro de sala de aula e são obrigados a estar ali, o professor não pode se expressar e emitir suas opiniões sobre temas que estão fora do domínio da sua disciplina²⁴.

Na seção “Flagrando o doutrinador”, no site oficial do movimento, que tem como objetivo “alertar” aos alunos que estão sendo “vítimas” da “doutrinação” de seus professores, isso fica mais claro. O professor é considerado “doutrinador” quando “se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”; e “alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc”.²⁵

Desse modo, para o movimento ESP, o professor não pode conversar com seus alunos sobre as questões pertinentes ao mundo público e nem sobre a participação dos mesmos na realidade política em que eles vivem. O professor tem que ser neutro e não pode apresentar nenhum juízo de valor nas suas aulas quando for abordar os conteúdos das disciplinas²⁶. Ele é visto apenas como um transmissor do conhecimento, objetivo, bruto, que é dissociado e não dialoga com a realidade do aluno.

Ligado a isso, o movimento defende a afixação de cartazes em sala de aula contendo seis “deveres do professor” e, dentre esses, vale destacar: “o professor respeitará o direito dos pais a que seus

²⁴Cf. LIBERDADE de ensinar não se confunde com a liberdade de expressão. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2016-jun-24/miguel-nagib-liberdade-ensinar-nao-confunde-expressao>. Acesso (18/02/2017)

²⁵Cf. FLAGRANDO o doutrinador. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso (18/02/2017)

²⁶Cf. OBJETIVOS. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/objetivos>. Acesso (18/02/2017)

filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções²⁷. Nesse ponto, sob os lemas de “não mexam com nossas crianças” e “meus filhos, minhas regras”²⁸, os defensores do movimento ESP afirmam que os valores de ordem familiar tem que ter precedência sobre a educação escolar no que diz respeito ao tema da educação moral, sexual e religiosa²⁹. Ou seja, o professor não é um educador, ele apenas é um instrutor da disciplina, e não poderá abordar questões que possam entrar em conflito com a educação que os alunos recebem em casa. Por isso, o movimento é contra qualquer discussão que o professor possa fazer em sala de aula sobre questões relacionadas, por exemplo, a gênero e sexualidade. Para o ESP, os professores “fazem a cabeça” e “manipulam” os alunos quando problematizam a questão de gênero como uma construção social e histórica e quando tratam do preconceito à mulher, aos homossexuais, e à comunidade LGBT como um todo. Segundo eles, os alunos estariam sendo “vítimas da ideologia de gênero”³⁰.

Fala do Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos, professor da Faculdade de Educação da UNB e vice-presidente do Escola Sem Partido, na Audiência Pública sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido, que aconteceu no dia 07/02/2017 na Câmara dos Deputados. Ver: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58780&codReuniao=45974#videoTitulo>. Acesso (18/02/2017)

²⁷ Cf. DEVERES do professor. *Site oficial “Escola Sem Partido”*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>. Acesso (18/02/2017)

²⁸ Cf. PERFIL público do Miguel Nagib. *Rede social Facebook*. <https://www.facebook.com/miguel.nagib.9?fref=ts>. Acesso (18/02/2017)

²⁹ Cf. PROJETOS de lei e outras proposições. **PL 867/2015**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso (19/02/2017).

³⁰ Miguel Nagib, em sua fala na audiência pública sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido no dia 14/02/2017, condenou o Núcleo de Identidades

Essas afirmações tem gerado muitas polêmicas no debate público atual e muitas críticas de diversos grupos opositores. Um desses grupos opositores, e talvez o grupo que mais tem se destacado no confronto direto com o movimento ESP, é o movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido” (PCESP). Esse movimento foi criado no primeiro semestre de 2015, e começou como uma página na rede social *Facebook* de reunião e divulgação de notícias relativas aos avanços do movimento ESP. No site do PCESP eles se apresentam como:

um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento [ESP] que tramitam em várias casas legislativas do país. Para combater este retrocesso buscamos na página e neste blog informar e produzir conteúdo de análise e reflexão sobre o crescimento e organização do ESP, visando fundamentar nossos argumentos para

de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina por ter criado um concurso de cartazes que visa combater a homo-lesbo-transfobia na sociedade. Esses cartazes foram feitos por alunos do ensino fundamental e médio. Na sua apresentação durante a audiência Nagib mostra alguns dos cartazes feitos e, pelo fato dos cartazes mostrarem diferentes configurações de famílias e de relações afetivas, diz que há pais que discordam desses valores e novamente condena os professores que abordam esses temas na escola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58813&codReuniao=46280#videoTitulo>. Acesso (18/02/2017)

desconstruir o apoio que eles conquistaram nos últimos anos.³¹

É válido destacar, nesse momento, a nossa posição engajada nesse movimento de oposição aos projetos de lei do ESP. Inseridos no debate em torno da História Pública, nos afirmamos como pesquisadores que compartilham das ideias e das narrativas mobilizadas pelo PCESP, e pretendemos realizar um trabalho de pesquisa histórica feito *com* o público, ou seja, junto com o movimento PCESP, no sentido de uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central.

O PCESP é um grupo que defende a liberdade de expressão e a liberdade de educar dos professores, baseado numa relação dialógica de ensino-aprendizagem entre o docente e os seus alunos. Ao contrário dos discursos do ESP, essa liberdade, segundo o PCESP, é fundamental para construção de um senso crítico por parte dos alunos e, principalmente, para estimular uma consciência cidadã, o respeito à pluralidade de valores, de ideias e de comportamentos, e a valorização da democracia³².

Os membros do PCESP produziram artigos acadêmicos que problematizam e criticam as afirmações defendidas pelo ESP, ao evidenciar a vinculação política, ideológica e partidária que existe por trás do movimento, apesar do termo “sem partido” negar tal vínculo.

³¹ Cf. SOBRE O PCESP. **Blog “Professores Contra o Escola Sem Partido”**. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso (18/02/2017)

³² Cf. EM DEFESA da liberdade de expressão dos professores. **Blog “Professores Contra o Escola Sem Partido”**. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/07/07/em-defesa-da-liberdade-de-expressao-dos-professores/>. Acesso (18/02/2017)

Um dos criadores e membros do PCESP, o Prof. Dr. Fernando Penna, professor da Faculdade de Educação da UFF, escreveu um artigo inaugural chamado “O ódio aos professores”. Nesse artigo, Penna analisa dois procedimentos discursivos articulados e utilizados pelo ESP e pelo seus defensores no ataque aos professores: a utilização de termos que não possuem uma definição precisa e que são vagos, como os termos “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”, e que isso já apresentaria um indicativo da inconstitucionalidade do projeto de lei; e a desqualificação de professores (principalmente os que se opõem ao ESP e aos projetos de lei), da escola e de algumas referências teóricas usadas no campo da educação por meio, não de argumentos racionais e fundamentados, mas sim,

através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças à crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar essa generalização indevida (PENNA, 2016: 95)

Penna também analisa, nesse texto, alguns discursos proferidos pelo próprio criador do ESP em seu perfil público no *Facebook*, no qual compartilha uma imagem mostrando um suposto vampiro em um caixão e acompanhada do seguinte comentário: “conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira, com a ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados” (PENNA, 2016a: 96). Em uma outra imagem, agora compartilhada na página oficial do ESP no *Facebook*, os alunos são

representados em uma esteira rolante e entram numa máquina vermelha e com o símbolo do PT com o pensamento “vou estudar, trabalhar, ralar e vencer na vida por mérito próprio” e saem com o pensamento “quero minha bolsa militante, quero minha cota, é culpa da elite branca retrógrada, fora meritocracia” (PENNA, 2016a: 97). Por essas narrativas, percebemos a contradição do ESP ao defender uma postura isenta de preferência ideológica, posto que os sentidos das imagens revelam ideologias e vinculações políticas existentes por trás do movimento liderado por Nagib.

Em um outro texto, chamado “A ideologia do Escola Sem Partido”³³ de autoria da professora Renata Aquino e também membro do PCESP, é evidenciado que Miguel Nagib foi articulista do Instituto Millenium³⁴, onde ele tinha uma coluna de artigos publicados e, entre os textos atribuídos a ele, está “Por uma escola que promova os valores do Millenium”. O site, infelizmente, retirou as publicações relacionadas a Nagib, mas isso possui um significado importante.

A partir disso, o movimento PCESP identifica uma contradição no próprio discurso do ESP: ao mesmo tempo que os seus criadores defendem que os professores precisam ser “neutros”, e não podem ter liberdade de expressão dentro de sala de aula para falar de ideias e valores relacionados à dimensão política do mundo público, e relacionados às questões socialmente vivas, esses mesmos

³³ Cf. A IDEOLOGIA do Escola Sem Partido. *Blog “Professores Contra o Escola Sem Partido”*. Disponível em <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com> Acesso (18/02/2017)

³⁴ Segundo o próprio site, “O Instituto Millenium (Imil) é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária com sede no Rio de Janeiro. Formado por intelectuais e empresários, o think tank promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo.” Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso (18/02/2017)

criadores afirmam que é preciso promover valores como propriedade privada, responsabilidade individual, economia de mercado, meritocracia e limites institucionais à ação do governo nas escolas³⁵.

Em sua fala na audiência pública sobre o PL7180/2014 no dia 07/02/2017, o professor Fernando Penna analisa e problematiza os diversos projetos de lei que tem como base o programa "Escola Sem Partido" e traz à tona um parecer do Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que considerou inconstitucional a lei "Escola Livre" (Lei 7.800/2016 baseada no programa "Escola Sem Partido")³⁶ aprovada em Alagoas. Segundo Penna, esse parecer pode servir também para afirmar a inconstitucionalidade dos PLs em tramitação em âmbito federal.³⁷

Desse modo, como professores preocupados com a ameaça a uma educação emancipadora, o PCESP afirma a necessidade e a urgência de problematizarmos o projeto de escolarização defendido pelo movimento ESP e os projetos de lei a ele associados em tramitação nas casas legislativas. É preciso intensificar a discussão

³⁵ Ver palestra do Profº. Drº Fernando Penna em que analisa o Escola Sem Partido como um defensor do modelo de mercado para as escolas. **Escola sem Partido como Chave de Leitura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hipkLleDA_o. Acesso (18/02/2017)

³⁶ Segundo Rodrigo Janot, "O propósito perseguido pelo legislador alagoano, de limitar o conteúdo da manifestação docente no ambiente escolar, não se compatibiliza com os princípios constitucionais e legais atinentes à educação nacional, os quais determinam gestão democrática e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, não a proscrição de manifestações que possam vir a ser consideradas por parte de pais como contrárias às suas convicções morais, religiosas, políticas ou ideológica". *Janot diz que lei de AL que proíbe opinião de professor é inconstitucional.* Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/20/janot-diz-que-lei-de-al-que-proibe-opiniao-de-professor-e-inconstitucional.htm>. Acesso (18/02/2017)

³⁷ Cf. PENNA, Fernando. **Fernando Penna na Audiência Pública sobre o "escola sem partido"** (Câmara dos Deputados -07/02/2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsG8j1kkRow>. Acesso (18/02/2017).

sobre esses temas nos espaços públicos (nas salas de aula, nas escolas, nas câmaras legislativas, nas universidades, nas redes sociais, etc.) e dar ênfase às questões políticas e socialmente vivas do tempo presente, e que são pertinentes ao mundo comum que compartilhamos³⁸.

A realidade dentro e fora de sala de aula é plural, heterogênea, com sujeitos/agentes históricos que possuem diferentes trajetórias de vida, diferentes configurações de famílias, com valores e ideias distintas entre si. Os alunos precisam aprender a conviver com a diferença e com a pluralidade no mundo público (BIESTA, 2013; PENNA, 2016b). A sala de aula é um exemplo dessa convivência, característica de uma educação democrática.

A construção do acervo do movimento *Professores contra a Escola Sem Partido*

Observa-se, a partir das narrativas públicas dos movimentos, que o abusivo programa Escola Sem Partido pretende o cerceamento não apenas da prática educativa do professor, mas, também, do livre pensar – fundamental para as experiências de História Pública e cidadania. O ESP objetiva o sufocamento dos profícuos debates públicos, expressos entre diferentes valores, ações e narrativas políticas latentes na história do tempo presente. No horizonte dos saberes dos diversos movimentos sociais e comunidades de sentido, as práticas de História Pública são ameaçadas pelo ESP – ao negar a necessidade das interpretações dialógicas sobre o conhecimento histórico (produzido e compartilhado) e os seus públicos. Acredita-se, em meio à “guerra

³⁸ Sobre a importância do estudo das questões políticas e socialmente vivas do tempo presente no mundo comum, cf. ARENDT, 2007; PENNA e SILVA, 2016.

de narrativas”³⁹, na importância do “trabalho de memória”⁴⁰ sobre o movimento de resistência PCESP – a ser realizado pelos próprios integrantes (professores, pesquisadores e comunidade) com o propósito de fortalecimento do movimento.

A História Pública, no Brasil, emerge das reflexões sobre a função social da história, a partir da construção de argumentos para fomentar debates e políticas públicas. A construção do *Acervo Professores contra a Escola Sem Partido* (contendo textos acadêmicos e não acadêmicos produzidos pelos integrantes do movimento PCESP e pelos integrantes do movimento ESP, entrevistas, reportagens publicadas na imprensa, registros audiovisuais – palestras proferidas por membros de ambos os movimentos; audiências públicas sobre o ESP; *hangouts* realizados por membros defensores do ESP ⁴¹, mesas em congressos e aulas públicas; Projetos de Lei baseados no ESP, em tramitação no Rio de Janeiro e em âmbito federal; fotografias, projetos, panfletos, cartazes, caricaturas, manifestos, cartas, petições online etc.) permite

³⁹ Christian Laville (1999) utiliza o termo *guerra das narrativas* ao discutir o interesse, a vigilância e as intervenções suscitadas pelos discursos sobre o ensino de história. Em uma guerra de narrativas, o ensino de história transita entre premissas de instrução e o propósito da educação para a cidadania.

⁴⁰ “Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 4).

⁴¹ Hangout é um termo utilizado para se referir a um vídeo conferência, gravado ao vivo, com a participação de diferentes convidados para debater um tema específico. Nesse caso, a plataforma mais utilizada para transmissão e divulgação é o *Youtube*.

mapear o pensamento e as práticas desses *sujeitos coletivos*⁴², referentes as estratégias de ação e a organização do movimento. Vivenciam-se, a partir da construção de um acervo, aspectos da coprodução do saber histórico, principalmente ao selecionar materiais que fomentam os argumentos de resistência desse coletivo (PCESP) - em um espaço de "autoridade compartilhada".

A construção desse acervo indica diferentes posicionamentos sobre o processo de consolidação do movimento PCESP – no que se refere às oportunidades políticas para as ações coletivas e às dimensões estratégicas e simbólicas para legitimação dos valores sócio-político da educação democrática. O material catalogado trata do conjunto de argumentos e estratégias de ação do movimento PCESP, com a repetição das narrativas bem-sucedidas aliadas às novas demandas – a partir de recursos materiais e conceituais que esse grupo de resistência tinha à disposição para atender aos interesses dos novos contextos e espaços sociais. Dessa forma, observamos que as narrativas públicas do PCESP contemplam expectativas para o futuro – evitar o avanço do programa Escola Sem Partido.

O acervo contempla materiais referentes às ocupações realizadas pelo PCESP (para aulas públicas, recolhimento de assinaturas para abaixo assinados, petições online, intervenções artísticas dentre outras) – ocupações que aumentaram o poder de mobilização; promovendo a difusão das ações coletivas e a solidariedade entre os participantes. As ocupações promovidas pelo PCESP, por outro lado, ao facilitarem a transmissão de determinadas ações (apreendidas e adaptadas) facilitaram, também, o "olhar" dos adeptos do ESP, que rapidamente tentaram (sem sucesso argumentativo), responder às manifestações contra o programa, principalmente nas redes sociais.

⁴² É no espaço político de dissensos que se configura o processo de reconhecimento e diferenciação do sujeito coletivo (TOURAINÉ, 1996).

O trabalho de História Pública presente na construção do *Acervo PCESP*, pressupõe reflexões práticas de responsabilidade político-social com a educação democrática. Aliás, as dimensões da análise dos “públicos da história” são pensadas, a todo momento, pelos integrantes do PCESP – bem como práticas de engajamento para expressão dessas ideias. Destaca-se, aqui, a presença do prof. Fernando Penna e de outros membros do movimento nos debates públicos realizados nas esferas legislativas, acadêmicas, midiáticas dentre outros espaços. Nesse sentido, a construção e observação do acervo permite problematizar: o papel dos integrantes do movimento PCESP no espaço público (especialmente nas casas legislativas); a importância dos sites, blogs, redes sociais e vídeos da internet (youtube) para construção e divulgação das ações coletivas e dos debates políticos; o impacto das ocupações públicas para consolidação da resistência ao programa ESP.

Acredita-se que a organização das narrativas políticas do PCESP, por meio da criação do acervo, sistematiza as estratégias para a atuação dos seus integrantes no espaço público – por meio de fóruns permanentes para barrar os avanços do programa ESP. E, ao mesmo tempo, afirmar os princípios educacionais, garantidos no texto constitucional, pelos quais professores se mobilizam e lutam para estabelecê-los na prática. Evidenciam-se, assim, estratégias de luta e de resistência para a consolidação da educação democrática.

O entrecruzamento “experiência, memória e narrativa” do PCESP fornece elementos para a construção de uma História Pública do próprio movimento. Afinal, os integrantes do PCESP são produtores das “narrativas do sujeito coletivo PCESP”. O próprio movimento constrói vestígios, marcas e emblemas para História Pública – entendida como uma prática e uma escrita, capaz de se configurar como um conhecimento compartilhado para construção de uma sociedade cidadã.

Considerações finais

Buscou-se em meio a “guerra de narrativas” para afirmação de uma educação democrática, observar o movimento *Professores contra a Escola Sem Partido*. E, ainda, identificar e analisar os princípios políticos dos discursos proferidos pelo ESP e pelo PCESP, bem como as suas estratégias de ação política. Tais objetivos desvelam o processo de construção do *Acervo PCESP* como uma experiência de História Pública engajada – diante dos abusos do Programa Escola Sem Partido.

Tem-se percebido o avanço significativo de uma “onda conservadora”⁴³ tanto na dimensão política quanto na dimensão educacional, já que ambas as dimensões se encontram intimamente relacionadas. O jogo político que resultou no golpe contra Dilma Rousseff⁴⁴, a votação e a aprovação da PEC 55 (no Senado Federal), foram alguns desses principais eventos políticos que marcaram o conflito de poder no país. Vale frisar que uma das expressões dessa “onda” é o próprio crescimento do ESP, que existe desde 2004, mas que tomou grandes proporções a partir de 2014, quando começou a ser referenciado para projetos de lei ainda em tramitação em diversas câmaras municipais, estaduais e na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Já em julho de 2016 dois acontecimentos importantes vieram à tona: o primeiro, no dia 06, diz respeito a adesão de diversas associações científicas e profissionais, sindicatos, fóruns, faculdades, departamentos e institutos, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e movimentos sociais à carta aberta ao Senado Federal, intitulada “Em Defesa da Liberdade de Expressão em Sala de Aula”, redigida pelo Prof. Fernando de Araújo Penna.⁴⁵ Esta carta foi escrita

⁴³ Cf. DEMIER e HOEVELLER, 2016. Ver também: MANNHEIM, 1981; HIRSCHMAN, 1992

⁴⁴ Sobre o golpe contra a presidência da república em 2016, cf. MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016.

⁴⁵ Cf. LISTA de assinaturas e adesões:

para uma apresentação na audiência pública no Senado Federal (07/07/2016), mas cancelada um dia antes pelo senador Cristovam Buarque. Seu conteúdo da carta repudia o programa ESP e também o PL 867/2015, já citado a cima.

O segundo acontecimento importante ocorreu no dia 13 de julho de 2016 com o lançamento da “Frente Nacional contra o Projeto ‘Escola sem Partido’”, que reúne centrais sindicais, sindicatos, entidades nacionais, partidos políticos, movimentos sociais, estudantis e coletivos.⁴⁶ Consideramos aqui, portanto, que esses momentos da história recente são importantes marcos no processo de debate em torno do ESP, que desde maio de 2014 vem crescendo e gerando mobilizações e disputas entre grupo sociais e políticos em âmbito municipal, estadual e nacional.

As discussões sobre História Pública fomentaram um trabalho de “história feito *com* o público”, ou seja, junto com o movimento PCESP, no sentido de uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central. Os debates públicos na história do tempo presente descortinam a efervescência dos conflitos políticos e educacionais atuais. Nesse sentido a história do PCESP contribui para dimensionar, no tempo presente, as disputas, os dilemas e as perspectivas para o projeto político-educacional democrático que se pretende no Brasil.

<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/07/11/em-defesa-lista-atualizada-de-assinaturas/>. Acesso em: 13/02/2017

⁴⁶Cf. FRENTE NACIONAL contra o Projeto ‘Escola sem Partido’. Disponível em:

http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1648:2016-07-13-02-42-36&catid=1:latest-news&Itemid=75.

Acesso em: 13/02/2017

Fontes

A IDEOLOGIA do Escola Sem Partido. *Blog "Professores Contra o Escola Sem Partido"*. Disponível em <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com> Acesso (18/02/2017)

APRESENTAÇÃO. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao>. Acesso (18/02/2017)

DEVERES do professor. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>. Acesso (18/02/2017)

EM DEFESA da liberdade de expressão dos professores. *Blog "Professores Contra o Escola Sem Partido"*. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/07/07/em-defesa-da-liberdade-de-expressao-dos-professores/>. Acesso (18/02/2017)

ENTREVISTA com Miguel Nagib. *Blog "Conexão Conservadora"*. Disponível em: <http://conexaoconservadora.blogspot.com.br/2011/11/conexao-conservadora-6-miguel-nagib.html>. Acesso (18/02/2017)

FLAGRANDO o doutrinador. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso (18/02/2017)

JANOT DIZ que lei de AL que proíbe opinião de professor é inconstitucional. *Uol Educação*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/20/janot-diz-que-lei->

de-al-que-proibe-opiniao-de-professor-e-inconstitucional.htm. Acesso (18/02/2017)

LIBERDADE de ensinar não se confunde com a liberdade de expressão. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2016-jun-24/miguel-nagib-liberdade-ensinar-nao-confunde-expressao>. Acesso (18/02/2017)

MATOS, Bráulio Tarcísio Porto de. **Audiência Pública sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58780&codReuniao=45974#videoTitulo>. Acesso (18/02/2017)

NAGIB, Miguel. **Audiência Pública sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58813&codReuniao=46280#videoTitulo>. Acesso (18/02/2017)

OBJETIVOS. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/objetivos>. Acesso (18/02/2017)

PENNA, Fernando. **Escola sem Partido como Chave de Leitura**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hipkLleDA_o. Acesso (18/02/2017)

PENNA, Fernando. **Fernando Penna na Audiência Pública sobre o "escola sem partido"** (Câmara dos Deputados - 07/02/2017).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsG8j1kkRow>. Acesso (18/02/2017)

PERFIL público do Miguel Nagib. **Rede social Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/miguel.nagib.9?fref=ts>. Acesso (18/02/2017)

PROJETOS de lei e outras proposições. **PL 867/2015**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso (19/02/2017)

QUEM SOMOS. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso (18/02/2017)

QUEM SOMOS. *Site oficial "Instituto Millenium"*. Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso (18/02/2017)

SÍNDROME de Estocolmo. *Site oficial "Escola Sem Partido"*. Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>. Acesso (18/02/2017)

SOBRE O PCESP. *Blog "Professores Contra o Escola Sem Partido"*. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso (18/02/2017)

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Ed: Letra e Voz, 2016.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fabio. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201– 216, jan./jun. 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 - 2013.

FERREIRA, Marieta Moraes, AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History**. Albany: State University of New York Press, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **A contribuição de Alain Touraine para a produção do conhecimento na sociologia urbana: sujeitos coletivos e multiculturalidade**. São Paulo: Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas**: debates e ilusões em torno do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n. 38, 1999, p. 125-138.

LIDDINGTON, Jill; DITCHFIELD, Simon. **Public History: A Critical Bibliography. Oral History**. Vol. 33, Representing the Past. Spring, 2005.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (cord.) **Historiadores pela democracia**. São Paulo: Alameda, 2016.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

PENNA, Fernando; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a História Pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Ed: Letra e Voz, 2016.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016a.

_____. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO,

Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bomfim. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Ed: Letra e Voz, 2016.

TOURAINE, Alain. **O que é a democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

A LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Rodrigo de Almeida Ferreira

Como pensar a relação entre a história pública e educação em História? Procuramos, a partir deste questionamento, dimensionar questões relacionadas aos filmes com temática histórica que permitem diálogos com a disciplina escolar, enfatizando os materiais de apoio aos alunos e professores. Nossas reflexões buscam dimensionar a inserção do uso do filme nas aulas de História por meio dos livros didáticos publicados a partir da década de 1970.

Diante das possibilidades reflexivas e dos limites impostos a um artigo, alguns esclarecimentos sobre escolhas e procedimentos são pertinentes. Certamente, consideramos relevante a discussão sobre o que vem a ser história pública, todavia não é esse o nosso

caminho principal⁴⁷. Na mesma linha, não mergulharemos nas problematizações sobre as interseções entre história pública e cinema, embora não nos furtamos a abordagens cruciais a elas.

A relação entre os filmes com temática histórica e o ensino da disciplina é pensada aqui na especificidade da sua incorporação nos materiais didáticos. Para isso, consideramos dois títulos fílmicos produzidos no final da década de 1970 e que têm como temática a história da escravidão na América portuguesa, mais precisamente em Minas Gerais. São eles: *Xica da Silva*, dirigido por Cacá Diegues; e *Chico Rei*, dirigido por Walter Lima Júnior; lançados em 1976 e 1985, respectivamente. As análises destacam como os livros didáticos do período do lançamento dos filmes, e nos anos subsequentes, incorporaram a narrativa fílmica da história⁴⁸.

Os livros didáticos, nossa principal fonte para análise, foram selecionados no recorte temporal de 1978 a 2006. O marco inicial considerou que possíveis reflexões sobre o filme de Diegues só seriam redigidas em 1977 e incorporadas no ano seguinte. Já o ano final – 2006 – considerou o período de dez anos após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/96), o que poderia permitir identificar alterações e/ou permanências decorrentes da nova legislação educacional para o Ensino Básico.

⁴⁷ Entre as publicações; cf.: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. Letra e Voz, 2016; ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta (Org). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e voz, 2011. Para periódicos que dedicaram dossiês ao tema; cf.: *Revista Estudos Históricos*, n.54, Rio de Janeiro, FGV, jul./dez. 2014; *Revista Transversos*, v.7, n.7, Rio de Janeiro, UERJ, set./2016; *Revista Tempo e Argumento*, v.8, n.19, Florianópolis, UFSC, set./dez. 2016.

⁴⁸ Essa discussão foi realizada em pesquisa de doutoramento; cf.: FERREIRA, 2014.

A pesquisa foi realizada no acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (LIVRES-FE/USP). No primeiro momento, foram levantados 1.248 (mil duzentos e quarenta e oito) títulos. A partir daí, foram estabelecidos três intervalos temporais: 1º) 1978-1985; 2º) 1986-1996; 3º) 1997-2006; que abarcaram livros do ensino fundamental e médio – ou 1º e 2º grau, como denominado até a promulgação da atual LDB. Dentro desses novos parâmetros de temporalidade e níveis de ensino, foram analisados os materiais que traziam referências aos filmes supracitados, totalizando 314 (trezentos e quatorze) títulos/edições, assim distribuídos: 83 (oitenta e três) livros didáticos para o 1º período; 113 (cento e treze) para o 2º período; e 118 (cento e dezoito) para o 3º período.

Problematizamos a prática do ensino de história na interface com o uso do filme na sala de aula, linguagem que se popularizou na escola em meados da década de 1980. Assumimos como parâmetro o livro didático, outra importante ferramenta para o cotidiano escolar. É nesse diálogo que propomos pensar a história pública e o ensino de História.

História Pública: a indefinição de uma prática

Questões sobre a História Pública têm apresentado instigantes reflexões desde que o debate sistematizado sobre o tema tem se estabelecido no Brasil, inclusive com a organização de interessados na Rede Brasileira de História Pública (RBHP). Nos três simpósios internacionais ocorridos no país (Universidade de São Paulo/São Paulo, 2012; Universidade Federal Fluminense/Niterói, 2014; Universidade Regional do Cariri/Cariri, 2016), constatamos a ampliação do número de participantes, assim como a permanência de algumas dúvidas quanto a definição do termo.

A preocupação com a delimitação conceitual da história pública não é exclusividade brasileira, sendo identificada também em países que há mais tempo a têm discutido, como nos Estados

Unidos e na Inglaterra. A esse respeito reiteramos nosso alinhamento à percepção de que a história pública continua a ser História; a mais antiga de todas as histórias, como pondera Jill Liddington (2011:34). De fato, não se trata de inédita metodologia de pesquisa ou de tratamento de fontes.

Mas, então, o que justifica a organização de eventos com a participação de acadêmicos e não-acadêmicos, publicações e dossiês temáticos sobre o assunto? Destacamos, entre os elementos que balizam a ideia de história pública: ampliação dos públicos; divulgação; produção compartilhada; e circulação do conhecimento histórico.

A dimensão pública da História, desse modo, é uma preocupação central, ainda que tais balizas também possam ser reconhecidas nas pesquisas acadêmicas. Podemos relacionar o crescimento da importância comunicacional do conhecimento histórico ao contexto de renovações das linguagens e suportes de arquivamento e acesso, desde a década de 1970 – sobremaneira ao audiovisual e a popularização da internet e das redes sociais.

Outra dimensão deste movimento reside no reconhecimento de que o saber histórico é dialógico, circulante. A produção em história pública contribui, assim, para problematizar a concepção corrente de que a “História verdadeira” é aquela produzida nas Faculdades de História. Trata-se de reconhecer outros campos de produção e significação do conhecimento histórico, como a literatura, o cinema, a educação. Um esforço, pois, para ouvir e trabalhar conjuntamente com outras áreas de saberes e dialogar com múltiplas formas de comunicar os resultados. Algo que necessita romper hierarquias, sem, contudo, negar ou desqualificar o ofício dos historiadores ou de outras áreas envolvidas na pesquisa, produção e comunicação. Confluímos ao entendimento da história pública, como uma área de estudo e ação no entrecruzamento da:

história feita para o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e história e público (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016:28)

Conforme salientamos, entretanto, não é nosso objetivo aqui mergulhar nos princípios da história pública. Para Liddington (2011:50), o ponto central é “menos sobre quem ou o que, e muito mais sobre como. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo”. Ou seja, parece-nos mais produtivo pensar o processo da história pública na relação cotidiana de produção do significado histórico. Essas observações preliminares, portanto, ajudam a compreender como estamos a pensá-la na sua relação com o ensino da disciplina histórica, especialmente pela linguagem fílmica e sua apropriação pelos livros didáticos.

A sala de aula: lugar por excelência da História Pública

“Eu sempre fiz história pública, só não sabia o nome” (SANTHIAGO, 2016:25). Seja nos referidos simpósios (USP, UFF, URCA), ou em outros eventos, essa tem sido uma expressão recorrente entre professores após entrarem em contato com os debates sobre o assunto. O que pode ter favorecido essa percepção? Apesar da inexistência de uma pesquisa para responder a indagação, a sociabilidade estabelecida nesses eventos nos leva a uma hipótese: o docente reconhece na sua prática profissional, na dinâmica da educação do conhecimento histórico com os alunos, os referidos elementos balizadores da história pública. Na educação histórica

escolar se opera a divulgação, a ampliação dos públicos e a circulação do conhecimento histórico com bastante intensidade e amplitude.

A seleção do tema, a apresentação do conteúdo, o desenvolvimento da reflexão, faz da aula um momento especial em que estudantes entram em contato com o passado/presente e se repensam enquanto sociedade.

Sem adentrar ao complexo campo do currículo, observamos que a organização escolar dos conteúdos integram escolhas políticas, econômicas, sociais, assim como a própria organização da escola, seu tempo, sua arquitetura. A seleção de conteúdos termina por eleger um saber a ser ensinado e outro que, nem sempre por razões explícitas, é silenciado. Entretanto, sabemos que a sala de aula desenvolve dinâmicas próprias. Mesmo limitada por diretrizes e processos avaliativos externos, é recorrente enfatizar, mais ou menos, um determinado assunto ou mesmo abordar temas não obrigatórios, seja por escolha do docente ou por reivindicação do alunado.

Ao compreendermos a História enquanto processo, para além de datas e personalidades, ampliamos suas possibilidades no ensino. Lembramos a lição de Lucien Febvre de que a reflexão histórica se volta aos acontecimentos do passado a partir dos questionamentos feitos no presente. Desse modo, o ensino da disciplina frequentemente transita por uma “ponte temporal”, na qual passado e presente se cruzam e se comunicam. Uma aula sobre o processo de abolição da escravidão, por exemplo, está imbricada à importância da relação contemporânea entre o Estado e o racismo, do estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas, à falácia da democracia racial, às políticas de cotas raciais.

A história ensinada nessas primeiras décadas do século XXI rompeu o modelo do professor detentor do saber a ser transmitido ao estudante como “educação bancária” (FREIRE, 1981). A dinâmica na sala de aula faz do processo ensino-aprendizagem um momento

rico e plural. As trocas se fazem entre os saberes: profissional; acadêmico; estudantil (atrelado à família); histórico circulante (literatura, filmes, novelas, museus etc). Enfim, nessa vivência aparecem os locais de experiência do professor, do aluno, da comunidade escolar, da sociedade. A sala de aula, portanto, se estabelece como um espaço para a história pública.

Considerando a “educação através de saberes” (CHERVEL, 1990; MONTEIRO, 2013), a complexidade do ensino-aprendizagem exige do professor domínio teórico e metodológico da sua área de saber para garantir a experiência da aprendizagem. Trata-se d’o que ensinar, e do como ensinar, em uma operação definida pela autora como mediação didática/cultural:

Abordamos esse processo como ‘relação’ pois é constituído com base nas experiências vivenciadas por historiadores e professores, e porque produz experiências no seu auditório [estudantes]. Daí afirmarmos que esse processo é mediação cultural ao se desenvolver no currículo entendido como ‘lugar de fronteira’, no qual sentidos são produzidos com base nas articulações entre enunciados proferidos por docentes e alunos, e apresentados em livros e outros materiais didáticos. (MONTEIRO, 2013:31)

Não obstante as variadas possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da aula de História, ainda permanecem resquícios do momento da constituição da escola contemporânea, no século XIX. Nesta escola, assim como nas demais disciplinas, o professor de História deveria ser capaz de sistematizar o conhecimento elaborado nas universidades em linguagem acessível para a educação básica dos alunos. Posteriormente definido por Yves Chevallard (1995) como “transposição didática”, tecemos uma breve reflexão decorrente deste procedimento pedagógico para pensar seu impacto no entendimento na relação sala de aula/história pública.

A proposição de Chevallard teve grande aceitação no campo educacional, do mesmo modo que convive com revisões e

contestações. Por exemplo, a crítica ao excessivo espaço do saber acadêmico na concepção da transposição didática (CHERVEL, 1990), o que termina por considerar a universidade, a escola e a sociedade como esferas sujeitas a sobreposição. Alinhamo-nos às críticas de que muitos saberes práticos, ou mesmo não-escolar, se inserem primeiro na sociedade e na escola, para então serem sistematizados como área do ensino superior. Ademais, se o professor adepto da transposição didática considerar somente o deslocamento do saber erudito para o público da educação básica, ele pode incorrer em demasiada simplificação, reducionismo, anacronismo e mesmo levar ao erro de interpretação histórica.

Os professores que atuam na educação básica não estão ali produzindo conhecimento novo a ser validado pelos seus pares com base na utilização correta e adequada de referenciais teórico-metodológicos. No contexto escolar, realizam um trabalho de articulação entre saberes oriundos da produção científica e saberes dos alunos, seus próprios saberes e aqueles que circulam na sociedade, de modo a tornar possível sua compreensão, ou seja, uma reelaboração de forma que os sentidos atribuídos pelos alunos – e que dependem dos sentidos atribuídos pelos professores ao saber ensinado – se aproximem dos significados validados. (MONTEIRO, 2013:31)

A transposição didática nos coloca, ainda, o problema da hierarquização do saber. Ao considerar a produção realizada nas faculdades de História a fonte legítima (ou a mais correta) desse conhecimento, que deve ser operada por procedimentos didáticos de transposição voltada à educação básica, implica em reconhecer a gênese da hierarquia entre saber acadêmico versus saber escolar ou popular.

Consequentemente, isso implica na desvalorização dos saberes locais, tradições populares, memórias e outras abordagens da História não operadas por historiadores de ofício. Recordamos que a história pública propõe uma prática contrária, ou seja, busca

valorizar outros saberes referentes ao conhecimento histórico, ainda que não tenham sido realizados exclusivamente por um historiador. A produção realizada em variadas áreas, seja individualmente ou em parceria, deve ser problematizada pela promoção do diálogo entre esses saberes; não pelo rebaixamento, pela desconsideração, pela anulação. Reconhecer esses significados é compreender o *modus operandi* de cada área profissional; sem que o historiador se anule ou seja ameaçado. As memórias, as tradições, a subjetividade relativa ao passado/presente também constrói significados históricos; mesmo que não tenham sido processados pela metodologia acadêmica ou que contradigam pesquisas mais elaboradas realizadas pelos historiadores. Desconsiderá-los em nome de uma tradição de autoridade termina por prejudicar a multiplicidade de interpretações e a polifonia inerentes à sociedade.

A sala de aula como prática de história pública contribui, portanto, para a ruptura de posições herméticas relativas à História. E, sobremaneira, desenvolve discussões e promove a circularidade do conhecimento histórico considerando múltiplas possibilidades. Pensar e produzir no viés inter/transdisciplinar favorece, em certa medida, diminuição da sensação de afastamento entre universidade e sociedade, como reclamam diversos grupos sociais – inclusive professores do ensino básico. Quer dizer, não manter os portões universitários como barreiras de um pretenso palácio de ouro do conhecimento, mas área de livre circulação para a população.

É saudável uma sociedade em que universidade e população se reconheçam com menos estranhamento. Em última instância, o escalonamento entre saber erudito versus saber popular mantém o preconceito de que o bacharel é um profissional melhor capacitado do que o licenciado. Ainda que dificilmente admitida, tal superposição é facilmente sentida nos corredores das faculdades de História, nas escolas e na sociedade. Ela alimenta a incômoda percepção de que o professor de História, embora tenha cursado uma faculdade, em muitos casos se especializado e pós-graduado,

não se/seja reconhece/reconhecido como historiador ou permanece a crença de que seu conhecimento é inferior ao do historiador-pesquisador.

Mas, não é nessa distância que acreditamos. Entendemos a escola como espaço por excelência da construção do diálogo, do respeito às diferenças, do convencimento por argumentos, evidências, razoabilidade. Uma construção dialógica entre sujeitos, objetos e fontes, nas dimensões de passado, presente e futuro:

Neste sentido, o Ensino de História, tal como a História Pública, pode ser pensado como espaço/tempo de fronteira (...). Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, enfim, rompendo polarizações e produzindo um movimento que vivencia a diferença, habitando o entrelugar. (ANDRADE; ANDRADE, 2016:183)

A recorrente identificação dos professores como praticantes inconscientes da história pública no exercício da sua profissão colabora, também, para redimensionar o lócus da História. Não é incomum associar a história pública a uma história informal, realizada por não historiadores. Ou seja, fora da academia e da própria escola.

Entretanto, conforme vimos, não é bem assim. Espaços tradicionais de saber, como as universidades e a escola, permanecem essenciais para a qualificação do conhecimento histórico. A história pública valoriza a multiplicidade de significados produzidos em narrativas veiculadas em distintos suportes – acadêmicos, cinematográficos, museológicos, musicais etc. E entende como profícua a ampla circulação dessas narrativas, pois os diálogos – que pressupõem reafirmações, complementaridade, contradições, ineditismos – constroem e (res)significam o conhecimento histórico. A historiografia mantém sua referência, assim como as memórias, as

tradições populares, as elaborações da história no âmbito escolar também têm seus valores reconhecidos. Desde que problematizadas, essa polifonia traz contribuições à compreensão do passado/presente.

O cinema como história pública

O conhecimento histórico pode circular de várias maneiras. Revistas têm divulgado trabalhos acadêmicos de História desde o final do século XIX. Thaís Fonseca observa que no século XX houve a tendência de criação de revistas científicas pelos próprios centros produtores de pesquisa. Por outro lado, a expansão do mercado editorial permitiu que publicações mais populares ocupassem bancas de revistas. Ainda assim, permaneceram ruídos na comunicação entre a produção acadêmica e o grande público, pois a tentativa de publicar resultados de teses não era bem vista até meados dos anos 1980. Segundo a autora, a mudança ocorre com a maior preocupação dos historiadores na divulgação de seus trabalhos:

Esse movimento pode ter sido influenciado por práticas já correntes na Europa onde, já algum tempo, os historiadores e sua produção apareciam em espaços e meios de comunicação fora da academia, na televisão, em jornais e revistas de grande circulação. Não se pode deixar de mencionar, também, a estreita relação dessa mudança com os movimentos de renovação na historiografia brasileira, responsáveis pela expansão da pesquisa para novas abordagens e novos horizontes temáticos, muitos deles bastantes atraentes aos olhos do público leigo. (FONSECA, 2016:186)

Renovações metodológicas para a educação em História têm levado a diversificação de fontes no cotidiano da sala de aula. Revistas, jornais, iconografia, música, filmes, enredos carnavalescos, jogos eletrônicos, conteúdos da internet, por exemplo, fazem parte do como ensinar – e aprender – entre professores e alunos. Dessas fontes, vejamos como o cinema e os filmes com temáticas históricas têm sido incorporados na didática da disciplina, especialmente na interface com a história pública.

Inegavelmente, o cinema se tornou uma referência cultural no século XX. Desde seu invento, diretores buscaram inspiração na História. O inverso, contudo, não seguiu a mesma celeridade, haja vista a resistência entre historiadores em considerar o produto cinematográfico como fonte de pesquisa⁴⁹.

Para o professorado do ensino básico, a dificuldade em incorporar o filme no seu trabalho ia além das questões teórico-metodológicas que afligiam os pesquisadores em sua relação com as fontes. Ela era concreta, material, diante da quase nulidade de escolas em condições de projetar um filme. E, ainda que houvesse o equipamento necessário, seriam reais as dificuldades para obtenção dos rolos filmicos e os custos da operação.

No início da década de 1980, as escolas passaram a receber o cinema em suas dependências graças ao desenvolvimento das fitas cassetes e seus aparelhos reprodutores. No Brasil, administrações públicas passaram investir no aparelhamento das escolas com televisões, vídeos cassetes e videotecas, bem como na capacitação dos professores.

A popularização dos aparelhos domésticos para assistir aos filmes foi acompanhada pelo aumento das reflexões do uso

⁴⁹ O debate se intensifica a partir da década de 1960, com destaque para propulsor o artigo *O Filme: uma contra-análise da sociedade?*, publicado por Marc Ferro na coleção *História: novos objetos, novos problemas, novos métodos*, organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, em 1974.

educativo dos filmes. E isso não é uma coincidência⁵⁰. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (PCN's), publicados em 1997-98 como uma referência de adequação do ensino a nova LDB, enfatizavam o filme como destacada fonte para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, por exemplo.

O potencial do cinema para a história ou o cinema-história tem sido bastante pesquisado. Como reflexo, nos dias atuais, nos cursos de licenciatura, não é tão complicado encontrar disciplinas sobre a relação cinema-história-educação. Todavia, como avaliar esse potencial enquanto história pública? Em que medida se estabelece essa interface?

De início observamos que a produção cinematográfica é dependente de saberes e compartilhamentos. Conhecida como sétima arte, o cinema requer o trabalho em equipe, considerando as especificidades de cada profissional: diretor, roteirista, cinegrafista, atores, figurinistas, cenógrafos, iluminadores, fotógrafos etc. É, portanto, um exemplo de trabalho de grupo, ainda que, para um bom resultado, seja necessária a liderança, geralmente a cargo do diretor. Nesse sentido, há um paralelo em o *modus operandi* do

⁵⁰ A discussão do cinema educativo acompanha o desenvolvimento do cinema, especialmente nas décadas de 1920-30, quando A União Cinematográfica Educativa (LUCE), criada na Itália Fascista (1924), inspirou ações semelhantes em outros países. No Brasil, em 1931, dois livros reverberaram o debate que intelectuais e educadores desenvolviam por meio da imprensa, revistas e projetos de políticos: *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano, em coautoria com Francisco Venâncio Filho; e *Cinema contra cinema*, de Joaquim Canuto de Almeida. Naquele contexto, o governo Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE, 1937), a mais longa experiência nesse sentido. Não obstante, a popularização da exibição dos filmes em sala de aula a partir da década de 1980, compreensivamente fez com que a prática didática estimulasse reflexões teórico-metodológicas sobre ela. Para o cinema educativo, cf.: MORETTIN, 1995; 2013; ROSA, 2013; SÁ, 1967; 1976; SIMIS, 2015.

cinema e um pilar da história pública: o compartilhamento. Mas não é a semelhança a razão para pensarmos a relação cinema/história pública.

Conforme salientamos, a História sempre foi acionada por roteiristas e diretores para realizarem seus trabalhos. A vida cotidiana, as memórias, as histórias subterrâneas, outras interpretações de determinados acontecimentos frequentemente despertam a curiosidade e chegam a grande tela, afinal:

Os realizadores de cinema – que também formam parte da sociedade - se “alimentam” desta para extrair temas para seus novos filmes e com tais influenciam – sendo, por sua vez, influenciados pelo contexto – e conformam, de algum modo, a sociedade. (LERA, 2007:30 – tradução livre.)

Esse movimento reflete o enlace da História para a identidade e organização da sociedade. O interesse pela filmagem de um tema pode passar pelo interesse comercial, mas não se pode negligenciar que, muitas vezes, o filme é realizado na busca por respostas e contradições do presente, pela discordância às narrativas construídas, para registrar algo que se valoriza e/ou corre o risco de desaparecer.

Segundo Caparrós Lera, esse movimento não é unidirecional, centrado no realizador do filme. Mas, também, das pessoas que acessam aquela narrativa cinematográfica da história. Esse processo coloca em circulação os conhecimentos históricos em variadas narrativas e formatos, que podem passar da produção acadêmica, memórias sociais, individuais, festejos locais, arquitetura, culinária, fotografias e até outros filmes. Enfim, variados registros que são mobilizados, sem necessariamente haver uma hierarquia entre eles.

No filme *Chico Rei*, por exemplo, as principais fontes inspiradoras para a construção do roteiro e guia do diretor são mencionadas em cartelas⁵¹. Duas delas aparecem logo no início do filme: a primeira explica a dinâmica do comércio de homens escravizados na África para o Brasil; na segunda lemos:

Baseado no argumento de Mário Prata
Na tradição oral mineira
Na poesia de Cecília Meireles
E na memória do negro brasileiro

Uma terceira cartela, exibida no final do filme, indica as “fontes essenciais de consulta”, composta por seis obras bibliográficas de referência sobre o escravismo, o negro e *Chico Rei*⁵².

O filme com temática histórica, mais do que colocar em circulação narrativas existentes, pode contribuir para (re)significar. Por vezes, são temas ainda inéditos no tratamento acadêmico. E mesmo se o filme reitera versões já conhecidas, a temática histórica narrada favorece o levantamento de questões. Por isso, mesmo quando o filme contradiga a historiografia mais recente,

⁵¹ Recurso que consiste em exibir informações escritas na tela. Foi recorrente durante o cinema silencioso como mediador da narrativa. Sua persistência hoje mantém a intenção inicial de informar o espectador, sendo frequentes no início de filmes com temática histórica para contextualizar temporal e espacialmente a História; e no final como explicação dos desdobramentos da trama e dos personagens representados.

⁵² Os títulos referenciados, na ordem em que são exibidos na cartela, são: *História da escravidão*, de Maurílio Gouveia; *Os africanos no Brasil*, de Nina Rodrigues; *O escravismo colonial*, de Jacob Gorender; *O negro na civilização brasileira*, de Arthur Ramos; *As religiões africanas no Brasil*, de Roger Bastide; *Chico Rei*, de Agripa Vasconcelos; *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon.

percebemos aí um bom momento para levantar questões sobre a História, ao invés de apenas indicar os equívocos da representação fílmica.

O uso do filme para a discussão e compreensão dos processos históricos, entretanto, não é tarefa simples, haja vista a característica do cinema que traz em si uma gama de elementos ideológicos, do campo estético, da cultura, da história, do lazer. Marcos Napolitano (2005) ressalva que há uma tendência em polarizar o cinema-história ou pelo viés realista ou subjetivista. Neste, os filmes são criticados pela subjetividade inerente a linguagem fílmica. Naquele, os filmes são encarados como parâmetros da recriação histórica, como uma representação parcial do passado, levando os elementos de reconstituição de época, por exemplo, a terem maior relevância do que a reflexão sobre o processo histórico.

Concordamos com Napolitano que cerrar posição em uma dessas trincheiras restringe o uso educativo do cinema-história. Um caminho possível para ultrapassar a barreira é explorar a diversidade da linguagem fílmica como fonte e objeto para o conhecimento histórico, destacando seus elementos narrativos, de conteúdo de História, analisando-a a partir das representações sócio-históricas produzidas.

Com todo o risco de ruídos, são possíveis os diálogos entre o cinema e a História e a educação do conhecimento histórico. Respeitando os limites da comparação, reconhecemos um paralelo entre a construção fílmica e o planejamento de uma aula. Há semelhanças em ambos os processos, por exemplo, quanto a escolha do tema, a elaboração das hipóteses, a pesquisa e a escolha de fontes, ao desenvolvimento do argumento. Etapas que são articuladas e resultam em uma narrativa sobre a história no suporte do filme e na prática ensino-aprendizagem na escola.

Os filmes com temática histórica, dada sua dimensão de história pública, são pertinentes para a educação mesmo fora do

ambiente escolar. É certo que, neste caso, a dinâmica e o processo são outros, pois dependem da articulação de saberes pessoais do espectador e sua disposição para refletir a partir dos estímulos fílmicos. Mas é na sala de aula, onde o filme é adotado como uma prática educativa, mediante recortes e objetivos específicos, que nos interessa neste momento: como os filmes entraram nas aulas de história?

O cinema na sala de aula: o suporte livros didáticos

Estudo dos casos Xica da Silva e Chico Rei

Vimos que o cinema entrou no cotidiano da pesquisa histórica a partir década de 1960, mas na sala de aula sua inserção ocorreu cerca de 20 anos depois, tanto pela exibição nas modernas salas de videocassete como pelos livros didáticos. É inegável a centralidade do livro didático na escolarização básica, bem como a permanência de sua importância, não obstante a difusão de outros recursos pedagógicos. Essas “ferramentas pedagógicas”, além do conteúdo técnico, elegem elementos a serem transmitidos às gerações mais jovens, reflexo de seleções culturais repassadas por esses meios de comunicação cuja eficácia está na importância de suas formas de difusão (CHOPPIN, 2004). O livro didático, portanto, ultrapassa a educação de conteúdos curriculares.

A compreensão do livro como um espaço de relações não permite que se fale sobre “o texto” em abstrato, como existente fora dos objetos escritos que permitem uma leitura, mas de um objeto que resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro [...] a produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica, que limitam, restringem e condicionam esta produção”. (GASPARELLO, 2004:23)

A complexidade dos livros didáticos, cujos interesses envolvem projetos políticos, sociais e econômicos, o tornou para alguns profissionais um elemento sacralizado; para outros

educadores, um mal necessário ou a ser evitado. No campo da História, o incômodo maior com esses materiais recai na permanência do ensino memorialista e de baixa criticidade do processo histórico. A História organizada com ênfase na cronologia, nos acontecimentos de natureza política e na heroificação de personagens é refletida na concepção de ensino e avaliação conhecida como “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2003).

Mas, se o material continuou a ser referência para o estudante em seu cotidiano escolar, a criticidade do saber/fazer docente tem qualificado o uso do livro didático. Mesmo que muitos títulos ainda deixem a desejar, é perceptível a modernização na produção editorial, transformação em sua linguagem e adequação às renovadas práticas educacionais. Exemplificam a tentativa de reescrita desses manuais escolares ao contexto do século XXI: a organização por eixos temáticos, a valorização das fontes para análise do processo histórico, a ênfase na significação histórica e desenvolvimento da crítica, os diálogos com a produção cultural (cinema, música, arte, quadrinhos, literatura), a incorporação dos recursos da internet, a inter e transdisciplinaridade.

Os estudos sobre o livro didático no ensino de História têm crescido consideravelmente desde o trabalho pioneiro de Bittencourt (1993): cerca de 50 pesquisas naquele período para aproximadamente 800 realizadas entre 2001-11 (MUNAKATA, 2012). Ressalvamos a distância entre a forma como as referências ao filme são apresentadas nos livros (comentários, análises, sugestões de trabalho etc) e a incorporação de fato daquele filme como trabalho didático. Essa avaliação depende de pesquisas sobre a prática docente/discente e o uso do filme nesse processo. Algo não só pertinente como necessário e que contribuirá para os estudos das práticas e do uso do livro didático no ensino da disciplina. Limitamo-nos, todavia, à análise do material existente no acervo LIVRES-FE/USP que circulou nas escolas entre 1978 e 2006.

O foco da análise recaiu em dois filmes. *Xica da Silva*, dirigido por Cacá Diegues e lançado em 1976, se tornou um grande sucesso comercial do cinema brasileiro. O filme traz a trajetória da escrava Francisca da Silva, por quem se apaixonou João Fernandes de Oliveira, o Contratador dos Diamantes, ao chegar a sede do Distrito Diamantino (arraial do Tejuco, atual Diamantina) para explorar os negócios das pedras preciosas. Xica foi alforriada durante o romance, que gerou uma dezena de filhos (descendência não abordada no filme). A relação só foi interrompida com a convocação real para o retorno do Contratador a Portugal, após tumultos na administração. Durante as quase duas décadas juntos, contudo, a união escandalizou a sociedade colonial pela exposição da relação inter-racial entre uma das mais elevadas autoridades portuguesas com uma ex-escrava e a conduta pouco reservada de Chica. O filme gerou polêmicas, especialmente entre setores dos movimentos negros e feministas que acusaram o diretor de explorar uma imagem da mulher negra como objeto sexual, reforçando negativamente estereótipos na História do país.

O outro filme é *Chico Rei: uma história de liberdade*, dirigido por Walter Lima Júnior, que possui uma conturbada história de produção. Contemplado na inédita linha de crédito da Embrafilme Filmes Históricos (1977), foi planejado para ser uma série televisiva com 13 episódios, mais um longa-metragem com o material filmado. Os problemas começaram com a ruptura da parceria com os produtores alemães (Provobis). Falta de recursos e batalhas judiciais quase impediram o lançamento do filme, ocorrido somente em 1985.

Para o conhecimento histórico, o filme de Walter Lima Júnior procurou reconstruir a trajetória mítica de Galanga, nobre africano escravizado pelos portugueses e transportado para o Brasil. Rebatizado como Chico, foi parar em Vila Rica (atual Ouro Preto), onde foi posteriormente alforriado pelo senhor que o comprou. Livre, continuou a trabalhar na mina do seu ex-senhor, revertendo o

ouro extraído, somado a parte extraviada por outros escravos, para alforriar os cativos. Com a ajuda da irmandade do Rosário dos Homens Pretos, comprou a Mina da Encardideira, intensificando a libertação de escravos. A lembrança do seu passado e sua ascendência na sociabilidade entre os negros lhe valeram a alcunha de Chico Rei.

Historicamente, os dois filmes se passam no mesmo contexto: o século XVIII. Em especial, trazem como protagonistas personagens negros, que são apresentados como resistência à escravidão, encontrando formas não apenas de viver nas condições adversas como tentar se beneficiar delas. Outras questões emergem desses títulos, como as relações de trabalho, de poder, de corrupção, de preconceito, de religiosidade, de sexo. Forma-se, assim, a tessitura de aspectos que permitem o debate sobre o processo histórico e social do período da América Portuguesa. Ressaltamos que, no momento do lançamento de ambos os filmes, a historiografia brasileira se abria às renovações metodológicas da história sociocultural, aplicando novas abordagens sobre muitos desses temas.

As construções narrativas sobre Chica da Silva e Chico Rei também percorrem caminhos similares. Ambas são correntes na tradição popular e permaneceram como expressão cultural. Antes de chegarem ao cinema, foram temas da literatura, poesia e carnaval – com muitas coincidências.

No final do século XIX, a ex-escrava do Tejuco foi registrada pejorativamente nas Memórias do Distrito Diamantino, de Joaquim Felício dos Santos, tio-avô de João Felício dos Santos, co-roteirista da trama para a telona. Chico Rei apareceu no livro de Diogo Vasconcellos (1999) *História Antiga de Minas*, em 1904. Na poesia, Cecília Meireles (1965) dedicou cantos específicos aos protagonistas negros em seu *Romanceiro da Inconfidência* (1953). Em 1966, o romancista Agripa Vasconcelos lançou a coleção em seis volumes *Saga do País das Gerais*, dedicando um título para cada um dos

referidos personagens negros (VASCONCELLOS, 1966). Por fim, a escola de samba carioca Acadêmicos do Salgueiro desenvolveu seu enredo carnavalesco a partir das histórias de Chica da Silva (1963) e de Chico Rei (1964), sagrando-se campeã e vice-campeã, respectivamente.

Apesar das coincidências, uma diferença entre essas narrativas chama atenção. A vida de Chica da Silva está documentada, sendo, por isso, considerada uma personagem histórica. Ao contrário de Chico Rei, inscrito na memória popular e encarado como lenda, tal qual referenciou Walter Lima Júnior no início do seu filme. Voltaremos a essa diferença, após abordamos a relação entre os filmes e os livros didáticos.

Conforme indicamos, os parâmetros de seleção foram estabelecidos considerando três recortes temporais: 1º) 1978-1985; 2º) 1986-1996; 3º) 1997-2006. Suprimimos da pesquisa títulos voltados para história geral e escolhemos um ano para referências com mais de uma edição. Considerando os novos filtros:

Período	1º) 78/85 F	1º) 78/85 M	1º) Total	2º) 86/9 F	2º) 86/9 M	2º) Total	3º) 97/0 F	3º) 97/0 M	3º) Total	Subto tal F	Subto tal M	Tot al
F=Fundamental M=Médio												
Livros	61	21	82	83	30	113	100	18	118	244	69	313
Referência	3	6	9	11	10	21	20	4	24	34	20	54
Relação %	4.9	28.5	10.9	13.2	33.3	18.5	20	22	20.3	13.9	28.9	17.2

Tabela 1: Referência a Chica da Silva e Chico Rei em livros didáticos para o ensino fundamental e médio 1978-2006 – Acervo: LIVRES - FE/USP.

A relação de ocorrências de referências relativas aos personagens Chica da Silva e Chico Rei nos livros didáticos apresenta

progressivo aumento (10.9%, 18.2% e 20.3%, respectivamente), com média de 17.2% para todo o recorte temporal. Uma primeira análise pode indicar baixo índice de menções dos filmes na totalidade dos livros. Porém, ressaltamos que os contextos da escravidão e da colonização, nos quais as tramas filmicas se desenvolvem, são específicos para um determinado ano da escolarização, enquanto o material selecionável compõe uma coleção didática voltada a todo ensino fundamental. Desse modo, esse índice em relação ao cômputo global tende a subir caso excluíssemos os demais volumes da coleção.

Proporcionalmente, o material voltado ao ensino médio (2º grau) apresentou maior incidência: praticamente o dobro em relação ao ensino fundamental. Dentre os períodos, o mais recente se distinguiu por revelar quase uma equiparação de ocorrências entre os níveis. O 3º período também se diferenciou por apresentar a maior taxa percentual de indicações para a faixa do ensino fundamental.

Considerando as recorrências de menções nos livros, estabelecemos algumas categorias, que por vezes se sobrepõem. Para Xica da Silva, definimos seis critérios: 1º) Filme - para referências diretas à película; 2º) Fonte – há menção às obras de referência sobre a protagonista; 3º) Diálogo com historiografia – quando dialoga com a produção historiográfica sobre Chica da Silva e seu contexto; 4º) Iconografia – remete a reprodução iconográfica sobre Chica da Silva e seu período; 5º) Extração de Diamantes – o contratador e o romance, considerando destaques dados tanto à economia diamantífera, quanto ao romance entre João Fernandes e a ex-escrava; 6º) Elementos de ostentação – que enfatiza o lado exótico da sua história, como riqueza, joias, mucamas, navio.

Período/tema	Filme e Xica da Silva	Fontes sobre Chica da Silva	Diálogo com a historiografia	Iconografia	Extração de diamantes contratado e o romance	Elementos de ostentação de Chica (navio, mucamas...)
1º) 78/85 Fundamental	1	-	-	2	2	-
1º) 78/85 Médio	1	2	1	3	4	-
2º) 86/96 Fundamental	-	1	1	3	8	1
2º) 86-96 Médio	1	1	5	2	5	-
3º) 97-06 Fundamental	12	5	3	-	13	3
3º) 97-06 Médio	2	1	1	1	1	1
Total	17	10	11	11	33	5

Tabela 2: Categorias temáticas referentes a Chica da Silva abordadas nos livros didáticos – Acervo: LIVRES-FE/USP.

As mesmas categorias foram utilizadas para as análises referentes ao Chico Rei, com exceção do critério Iconografia, por não ter sido constatado nenhum cruzamento nesse sentido; e dos critérios 5º e 6º por serem específicos da história de Chica da Silva.

Período/tema	Filme Chico Rei	Fontes sobre Chico Rei	Diálogo com a historiografia
1º) 78/85 Fundamental	-	-	-
1º) 78/85 Médio	-	1	1
2º) 86/96 Fundamental	2	-	1
2º) 86-96	-	-	4

Médio			
3º) 97-06 Fundamental	4	-	4
3º) 97-06 Médio	1	-	-
Total	7	1	10

Tabela 3: Categorias temáticas referentes a Chico Rei abordadas nos livros didáticos – Acervo: LIVRES-FE/USP.

Atribuímos o maior diálogo entre os livros e o cinema no período final como decorrência da valorização entre os professores do uso do audiovisual em suas aulas. Por raciocínio inverso, esperávamos menor incidência para o 1º período, pois era incipiente a discussão do uso metodológico do filme para o aprendizado escolar durante a transição para a década de 1980. De fato, confirmamos neste recorte a menor taxa de referências para o ensino fundamental.

Nesse aspecto, surpreendeu-nos uma indicação direta a Xica da Silva no livro de Álvaro de Alencar, voltado para a 5ª série (atual 6º ano), de 1983. O material reproduz um frame do filme, assim legendado: “Lavagem de diamantes, cena de Xica da Silva, filme que narra a vida de uma escrava liberta e seu romance com um alto funcionário da Intendência dos Diamantes” (ALENCAR, 1983:73).

No texto há preocupação em explicar a singularidade da extração diamantífera, cuja lógica administrativa conferia exclusividade ao contratador, alijando a população local da riqueza. Pedagogicamente, a figura permite a visualização do modo de trabalho nas Minas setecentistas, estimulando a discussão sobre a exploração colonial e do escravismo. O romance do contratador com Chica da Silva também é abordado, ainda que a legenda realce a conquista da liberdade da ex-escrava. Destacamos, ainda, a equivocada identificação da função do contratador.

No caso de Xica da Silva, foi recorrente nas publicações apresentá-lo como contestação à condição de colônia, sendo a Demarcação Diamantina o exemplo maior dos abusos do Estado e de seus interesses fiscais. Ainda na chave da denúncia à violência do escravismo, aos castigos e às más condições de vida, recorre-se a iconografia reproduzida de Carlos Julião (século XVIII), Rugendas e Debret (século XIX).

Porém, percebemos nas novas edições a tendência em supervalorizar a relação privada entre o senhor e a ex-escrava e a extravagância com que Chica foi representada. Alguns livros apresentaram argumentos frágeis ao abordar o contexto sócio-histórico da protagonista:

Chica, quando ia à igreja coberta de tecidos de seda importada e de joias de ouro e de diamantes, fazia-se acompanhar de uma comitiva de 12 mulatas suntuosamente vestidas. Tanto luxo e ostentação deviam provocar o ódio das famílias brancas, profundamente racistas, cujo descontentamento se tornava maior porque à Chica da Silva estava reservado o lugar mais importante da igreja (AQUINO, 1991:102).

Sobressai no excerto a canônica sequência fílmica em que a atriz Zezé Motta interpreta a ex-escrava em seu passeio pelas ruas do arraial a ostentar sua carta de alforria. Todavia, logo em seguida, o autor afirma justamente o contrário da continuidade da cena dirigida por Diegues: o veto à entrada de Chica à igreja, permitida somente aos livres e brancos; não apenas livres.

Comparada a Xica da Silva, a menor incidência de referências a Chico Rei nos livros didáticos parece ser explicada pelo aspecto

pitoresco romance e o sucesso – não menos polêmico – do filme de Diegues, somado à peculiaridade da administração da região diamantina. Consideramos, ainda, a baixa circulação do filme de Walter Lima Jr. devido aos problemas de finalização, restringindo seu conhecimento pelo grande público.

O 2º período parece confirmar o exotismo e polêmica como fatores para a maior inserção de Chica da Silva nas aulas de história, conforme sugere o aumento de referências inscritas no parâmetro analítico sobre sua vida e romance com o contratador.

Ainda no 2º período, quando se analisa a categoria historiografia, temos um índice percentual próximo: Chico Rei atinge 50% e Xica da Silva 54.5%. Podemos dizer que os autores recorrem ao exemplo de Chico Rei para fomentar uma discussão a respeito da escravidão, quilombo e alforria menos suscetível a polêmicas, como as decorrentes dos excessos das representações de Xica da Silva – identificáveis nas fontes literárias, mas potencializadas após a exibição do filme e da novela exibida pela TV Manchete, em 1996/97. Ambos os personagens continuam a ser abordados no conteúdo referente à colonização, por vezes tensionando não só o filme, mas também a historiografia, como o caso da alforria negociada. No livro *História: passado e presente*, ao trabalhar a violência da escravidão, as autoras utilizam a iconografia (Debret), um excerto de lei setecentista e apresentam um box com a lenda de Chico Rei. Embora não citem especificamente o filme, a narrativa é bem imagética ao recuperar os elementos que explicam o processo de liberdade obtida pelo líder negro e como ele agiu para libertar os demais. Contudo, discordando da produção historiográfica que demonstrava novos dados e análises para estudos sobre o escravismo, as autoras negam a alforria na capitania de Minas, especialmente, entre os homens (CARMO; COUTO, 1997:174).

Enquanto referências às fontes nos livros didáticos se acentuam após a LDB/96, menções à historiografia ocorrem desde os anos 1980. Neste caso, a incidência foi mais comum no ensino

médio e dentro do 2º recorte temporal de análise. Situação invertida no 3º período, quando predominam referências a historiografia nas publicações para o ensino fundamental. Levantamos duas hipóteses para esse cenário: 1ª) a percepção de que leituras de maior complexidade, de viés acadêmico, eram mais adequadas aos alunos do ensino médio; 2ª) aproxima a historiografia e a educação histórica, estabelecendo um ensino que problematiza conceitos e o processo histórico também nas faixas etárias mais novas. Observamos que a segunda hipótese não invalida a primeira, mas assinala um movimento de renovações no campo da metodologia do ensino, expressos na documentação reguladora para a educação após 1996 (LDB e PCN's).

Nesse sentido, destacam-se alguns temas, como a problematização das fontes literárias e cinematográficas para os anacronismos na representação de Chica da Silva. Ou o questionamento da alforria como tática de luta pela liberdade, com alguns autores considerando o aquilombamento a única maneira de se tornar realmente livre.

Em ambos os períodos, a menção aos filmes funciona como estímulo a reflexão com a historiografia. Um exemplo da preocupação com a pesquisa acadêmica na orientação do ofício docente foi encontrado no livro História da sociedade brasileira (2º grau), inscrito no 1º período de análise. Na seção "Guia do Professor" a orientação passa pela crítica à condição de colônia e ao racismo como herança do escravismo. Os argumentos são reforçados por indicações de leitura para aprofundamento do tema: Charles Boxer e a coleção História Geral da Civilização Brasileira, organizada por Sérgio Buarque de Holanda. Na parte voltada ao aluno, destaca-se a opressão ao trabalho escravo e a resistência.

A presença negra na civilização que nascia nas Gerais aparece em tipos lendários como Chica da Silva, a "Chica que Manda", e Chico

Rei, o negro liberto que comprava cartas de alforria para seus irmãos de cor. Mas segregação continua: surgem igrejas e irmandades religiosas só para pretos. (ALENCAR, 1985:20)

A produção de materiais didáticos procurou absorver as políticas educacionais e orientações pedagógicas da década de 1990. Os materiais contavam, ainda, com a renovação das pesquisas acadêmicas produzida por novas gerações de historiadores e renovadas práticas de ensino, que valorizavam fontes e recursos como o audiovisual. Revelando esse impacto, constatamos expressivo aumento de referências aos filmes Xica da Silva e Chico Rei a partir de 1996 – período que concentra menções nos livros didáticos.

A estrutura de alguns livros passou a dedicar atenção ao filme como sugestão e referência de discussão, algumas publicações até desenvolveram ícones apropriados como se demarcassem uma seção de indicações. Sugerir bibliografia complementar também se tornou recorrente. Contudo, às vezes, eram indicados títulos historiográficos complexos, considerando-se a faixa etária para quem se destina o livro⁵³.

⁵³ O livro *Brasil: uma história em construção* (Macedo, 1996), por exemplo, sugere os filmes *Chico Rei*, *Ganga Zumba* e *Quilombo* (Cacá Diegues, 1964; 1984) para o tema do escravismo. Contudo, indica aos alunos do ensino fundamental leituras densas e comuns na graduação em História, como Eugene Genovese e Thomas Skidmore. Para a temática da mulher, os filmes apresentados também são questionáveis à faixa etária: *Mulher índia* (Eliane Bandeira, 1985), *A cor púrpura* (Steven Spielberg, 1985), *Inocência* (Walter Lima Jr., 1983), além de *Xica da Silva*; (MACEDO, 1996:102; 127).

A apresentação do filme também requer mais cuidado em sua produção (editoras e autores). A exibição fílmica com fins educativos requer um plano de trabalho que oriente o aluno a atingir a finalidade daquela atividade (Napolitano, 2008). Acreditamos que o bom plano se inicia com informações claras do que será exibido, o que implica uma sinopse mais completa do que a comercial do filme. Contudo, não é isso que predominou – às vezes, nem mesmo a sinopse acompanha o título fílmico (PANAZZO; VAZ, 2005:80).

É conhecida a crítica que o cinema-história recebe pela liberdade poética e pelos possíveis equívocos históricos decorrentes de suas representações (realismo x subjetivismo). No caso de Xica da Silva, a direção caricatural com tons carnavalescos o contrapõe a densidade dramática de Chico Rei. Isto favorece uma inversão na percepção pelo espectador da inscrição desses personagens no processo histórico. Apesar da documentação referente a Chica da Silva e o imaginário construtor da lenda de Chico Rei, não é incomum que o filme de Cacá Diegues seja considerado menos História se comparado ao realizado por Walter Lima Jr.

Na educação escolar, o peso da crítica polarizada no realismo x subjetivismo é assaz acentuado. Ainda assim, resistências foram superadas. A produção editorial e os professores consideram, cada vez mais, a pertinência do uso metodológico do filme. Destacamos o papel articulador do cinema para a circularidade do conhecimento histórico, já que retoma, em sua produção, narrativas e saberes sobre o tema e reelabora narrativas que estimulam o debate e o aprendizado, tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. O uso dos filmes na educação favorece a problematização das interpretações históricas.

Considerações

“Eu fazia história pública e não sabia” revela o reconhecimento da sala de aula como espaço propício para o seu desenvolvimento enquanto prática profissional, sobremaneira por

proporcionar: ampliação do público, divulgação do saber, colaboração/compartilhamento e circularidade do conhecimento. Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma mediação didática, narrativas e suportes variados estabelecem diálogos para a significação da História, considerando suas dimensões de passado e de presente.

A proximidade entre educação e história pública se acentua na interface com o cinema-história. O filme com temática histórica se revela uma importante prática de ampliação e divulgação do público ao mobilizar diversos suportes para produzir uma narrativa cinematográfica da História, ressignificando aquele saber circulante. Para pensar o uso do filme na educação escolar, analisamos a inserção das narrativas fílmicas nos livros didáticos, que talvez seja o maior divulgador do conhecimento histórico, haja vista seu extensivo papel na formação geracional. Apesar da centralidade deste material na educação, seu uso requer cuidados, pois é um manual educativo inscrito entre interesses políticos e econômicos. Não obstante, é possível trabalhar com ele por meio de análises críticas que permitam perceber processos de construção de memórias e suas representações.

Os filmes Xica da Silva (1976) e Chico Rei (1985) foram tomados como referência para identificar a linguagem fílmica como procedimento didático. Consultamos livros didáticos entre 1978 e 2006, contemplando a chegada da discussão às escolas, seu acolhimento e a adequação às novas diretrizes educacionais (LDB/96). Referências aos filmes nos livros didáticos se intensificam a partir de meados da década de 1980, sendo amplamente incorporadas na década seguinte. Vemos nessa cronologia o reflexo da popularização da tecnologia, as políticas educacionais e a renovação das pesquisas e práticas de ensino.

As semelhanças da construção narrativa de Xica da Silva e Chico Rei e o mesmo contexto histórico no qual são ambientados permitiram algumas chaves analíticas para dimensionarmos o

diálogo entre filme e livro didático. Nesse sentido, a historiografia foi bastante mobilizada, mas nem sempre houve concordância do autor com as novas pesquisas.

Percebemos, também, a influência do filme sobre o autor. O lado extravagante de Xica da Silva, por exemplo, passou a predominar sobre as indicações relacionadas ao conteúdo. Por outro lado, a narrativa dramática de Chico Rei estimulava debates com a historiografia.

Os livros mais recentes incorporaram os recursos audiovisuais para o ensino da disciplina. Contudo, muitos ainda abordam o filme na dicotomia realismo x subjetividade. Ou, então, parecem cumprir uma obrigação editorial, sem aprofundar as possibilidades da narrativa fílmica para a construção do conhecimento histórico. Alguns, sequer trazem a sinopse do título indicado.

Apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da história ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem alguns problemas para entrar na escola. (...) A maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às fabulas em si, e não discute outros aspectos que compreendem a experiência do cinema. (NAPOLITANO, 2008:7)

Significar historicamente um filme na sala de aula é um processo que não considera, apenas, o conhecimento histórico circulante. Deve levar em conta, também, a operação do pensamento histórico desenvolvido intelectualmente no cotidiano escolar e na produção de pesquisas acadêmicas. É um processo de educação do olhar, que deve ultrapassar os limites do conteúdo formal e incentivar questões suscitadas também pelo filme.

Fontes

Filmes

CHICO REI. LIMA Jr., Walter. Embrafilme, 1985. 1 fita VHS (115 min), son., color.

XICA DA SILVA. DIEGUES, Carlos. Embrafilme e Unifilms, 1976. 1 fita VHS (117 min), son., color.

Livros Didáticos

ALENCAR, Álvaro Duarte. **História do Brasil**: evolução econômica, política e social (5ª série). 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

ALENCAR, Francisco; et.al. **História da sociedade brasileira** (2º grau). 3.ed. 1985.

AQUINO, Rubim; et.al. **Fazendo a história**: as sociedades americanas e a Europa na época moderna. 3.ed. São Paulo: Editora do Livro Técnico, 1991.

CARMO, Sonia Irene S. do; COUTO, Eliane. **História passado presente**: Brasil colônia (1º grau). 2.ed. São Paulo: Atual, 1997.

MACEDO, José Rivair. **Brasil**: uma história em construção. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Navegando pela História** (7ª série). São Paulo: Quinteto Editorial, 2005.

VICENTINO, Cláudio. **Viver a História**: 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

Referências

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema**: bases para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1931.

ANDRADE, Everardo; ANDRADE, Nívea. Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. Letra e Voz, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese. FFLCH/USP, Universidade de São Paulo, 1993.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, São Paulo, set./dez.2004, p.549-566.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Cinema, História Pública e Educação**: circularidade do conhecimento histórico em Xica da Silva (1976) e Chico Rei (1985). Tese. UFMG, Belo Horizonte, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ensino de História, mídia e história pública. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. Letra e Voz, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade**. São Paulo: Iglu, 2004.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs). **História**: novos problemas, novas abordagens, novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LERA, José Maria Caparrós. **Guia del espectador de cine**. Madrid. Alianza Editorial, 2007.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In.: ALMEIDA, Juniele; ROVAL, Marta. (Org). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e voz, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1965.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v.2, n.3, São Paulo: USP, jun.2013, p.19-42.

MORETTIN, Eduardo. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Revista Comunicação e Educação**, n.4, São Paulo, set./dez.1995, p.13-19.

MORETTIN, Eduardo. **Humberto Mauro, cinema, história**. São Paulo: Alameda, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. O livro: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.12, n.3, Campinas, p.179-197, set./dez. 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In.: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia de. (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROSA, Cristina Souza da. **O cinema educativo através dos discursos de Mussolini e Vargas**. Mnemocine, Campinas, 2008.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema: presença na educação**. Rio de Janeiro: 1976.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Letra e Voz, 2016.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO Fº, Francisco. **Cinema e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2015.

VASCONCELOS, Agripa. **Chica que manda**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.

VASCONCELOS, Agripa. **Chico Rei**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.

VASCONCELOS, Diogo de. **História Antiga de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: Leituras variadas e diferentes maneiras de expressão

Viviane Prado Bezerra
Telma Bessa Sales

O diálogo entre as diversas áreas do conhecimento vem se tornando uma prática cada vez mais considerada no cotidiano do pensar a História, rompendo as fronteiras e combatendo a fragmentação do saber. Continua, portanto, como um grande desafio, a integração dos conteúdos e metodologias de disciplinas no sentido de se trabalhar conjuntamente determinado tema buscando a construção coletiva e autonomia dos alunos e professores.

Com esta dimensão o texto abaixo reflete sobre uma iniciativa de produzir conhecimento a partir do diálogo entre História e Antropologia Visual, por meio da elaboração de um documentário intitulado “Eu quero ver”, temperado com a discussão de uma história pública com temática atual e pertinente, leia-se

ditadura civil militar, dentro do campo de atuação de professores de História.

É importante não esquecer o legado que temos das discussões historiográficas da Escola dos *Annales*. Segundo Peter Burke em seu livro, *A Escola dos Annales*, "a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo as três gerações foi expandir o campo da história por diversas áreas " (BURKE, 1997, p. 126).

O maior enriquecimento das discussões, a ampliação dos horizontes e a troca de informações são no mínimo implicações que ocorrem na prática interdisciplinar. O referido autor assinala que:

O grupo ampliou o território da história abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e do desenvolvimento de novos métodos para explorá-los. Estão também associadas à colaboração com outras ciências ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes das ciências sociais (BURKE 1997 p. 126).

Esta ligação entre os saberes e em especial, a compreensão desta forma de ver a História, torna possível o reconhecimento de uma História crítica para superar as dificuldades enfrentadas desde o nível pessoal, ao de ordem estrutural ou do próprio processo de ensino aprendizagem, incluindo métodos de ensino, recursos, o

programa da disciplina (conteúdos), e toda série de questões institucionais presentes.

Nesta perspectiva, o professor tem uma concepção que uma história crítica é construída coletivamente, na formação dentro e fora da escola, uma educação interdisciplinar, libertadora e com intervenção social. Este professor entende que a interdisciplinaridade é um processo de trocas de conteúdos entre professor – aluno, e que “no projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FONSECA, 2008, p. 106).

Com uma prática que não gera o isolamento, mas uma ação coletiva nas lutas políticas cotidianas, o professor vive numa luta incessante pela valorização de sua profissão (inclusive nos dias atuais, como o governo Temer, em que vimos ser aprovados projetos de lei de flexibilização e perda de direitos trabalhistas conquistados), mais ainda: sabe que seu alcance vai além dos ‘muros acadêmicos’, além de sua área do saber, e cresce com as parcerias, com relações interativas e diferentes fontes de experiências.

Vale destacar o que assinala (FAZENDA, 1999 P. 31) ao lembrar que:

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional

no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito.

São muitas nuances da ação cotidiana do professor para abordar neste artigo, porém no tocante a chamada de artigos para a edição deste Dossiê que propõe reflexões sobre a nossa história e de que maneiras podemos contá-las e apresentar novas interpretações, é que abordamos assuntos como histórias e memórias de professores na ditadura civil militar brasileira, ouvindo inclusive os jovens professores na atualidade.

Também abordamos a ideia de novas metodologias e novas posturas frente aos desafios de viver num mundo de informações instantâneas e novas linguagens. Respeitando o próprio texto dessa Revista percebemos este teor:

...Estudos que esquadrinhem os usos do passado e no/do presente na perspectiva da história pública e suas reverberações socioculturais e políticas a partir diferentes linguagens como a cinematográfica, iconográfica, literária, museológica e/ou midiática. Neste contexto, pretende-se contribuir na ampliação e consolidação das reflexões teórico-práticas acerca da história pública no Brasil e suas aproximações com as tecnologias digitais, visando à difusão do conhecimento histórico para além da produção acadêmica, atingido outros espaços/configurações de produção,

divulgação e circulação do saber a outros públicos de ampla audiência.

E assim vamos pensar sobre um período da nossa história e dedicamos um especial olhar, aberto, flexível, com múltiplas inter-relações considerando a produção de uma linguagem fílmica a partir da ação do laboratório atuante que é o LABOME. O Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas – LABOME da Universidade Vale do Acaraú (UVA), está vinculado ao Centro de Ciências Humanas e promove a difusão de pesquisas que estão sendo desenvolvidas por professores através da linguagem visual, articulando filmes (documentários), fotografia, artes plásticas, instalações e desenhos. Consegue pautar os acervos orais de pesquisas registradas e catalogadas disponibilizadas para toda a universidade.

Este laboratório faz transcrição, catalogação e armazenamento das narrativas que podem ser acessadas por todos e, são revisitadas para o programa VISUALIDADES⁵⁴ que busca “promover novos usos ao arquivo de documentos textuais, orais e visuais já existentes, produzindo obras visuais que possam ser úteis para pensar o tempo e o espaço vivido; contribuir para a criação de uma política pública de produção de obras visuais.

O laboratório acima referido, em certa medida, vem contribuindo com a socialização de narrativas, se constituindo também como espaço de visibilidade das pesquisas em novas

⁵⁴ O Visualidades é um evento resultante de programa de extensão capitaneado pelo Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (Labome) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que envolve atividades de formação e divulgação científica de trabalhos de pesquisa que expressem com suporte visual os seus resultados. Desde 2011 conta com apoio do edital PROEXT do Ministério da Educação - MEC. Quatro linguagens são articuladas e expostas anualmente para comunidade de Sobral: fotografia, documentário, desenho e artes plásticas. In: http://www.uvanet.br/hotsite_visualidades/apresentacao.php. Acesso: 25/03/2017.

linguagens. Há um reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade, da importância destes acervos, são diversas experiências de variados sujeitos sociais, registrados através de narrativas orais, valorizadas e sistematizadas para disponibilizar ao público em geral.

Estes espaços como o LABOME atuam de forma simultânea na produção de conceitos e métodos específicos, alargando, assim, o universo da produção histórica nacional e a compreensão dos processos desta metodologia de pesquisa. Apresentam uma seriedade e sistematização das narrativas e fontes historiográficas, que há anos vêm ajudando alunos e a todos interessados, nos depoimentos, nas histórias de vida de milhares de personagens importantes para se compreender a nossa história. São catalogadas, organizadas e revelam a pluralidade de memórias que são, às vezes, divergentes, complementares, diferentes, e essa é uma das riquezas das fontes orais.

Com as iniciativas deste laboratório o professor é chamado a ir além de ser um 'repassador de conteúdo', torna palatável e concretamente possível ir além da transmissão de conhecimentos, e instiga o professor a repensar, atualizar suas próprias concepções teóricas e metodológicas, com releituras e novas interpretações, sem, no entanto, abrir mão de uma concepção de história crítica, em movimento e em construção permanente. Como afirma FONSECA 2008 p. 56 :

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós.

É exatamente nesta linha de pensamento que nos aproximamos da antropologia visual e fizemos o documentário “Eu quero ver”. A História é um espaço complexo e com uma atuação em diálogo com outras disciplinas se torna ainda mais um caminho longo e que estamos perseguindo. Como não recuperar uma crítica aos historiadores realizada nos anos de 2003, por MENESES, 2003, p. 20

...a História, como disciplina, continua à margem dos esforços realizados no campo das demais ciências humanas e sociais, no que se refere não só a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade ... [há um desconhecimento da problemática teórico conceitual relativa ao fenômeno da representação, em geral, à natureza da imagem visual, em particular e à visualidade, como um todo; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica].

Muitos anos se passaram após esta discussão e debates acalorados vêm se desenvolvendo no intuito de aproximar as linguagens e porque não, ter uma produção comum pois o cinema, o audiovisual, as fotografias, a educação e a arte em suas múltiplas facetas têm sido apropriados por historiadores tanto como objetos de estudo, como metodologias alternativas de divulgação de suas pesquisas históricas caracterizando-se como importantes linguagens de produção e circulação do conhecimento histórico para um público não especializado.

Nesse sentido, com o intuito de refletir e pôr em debate a história do Brasil recente e o seu momento político atual realizamos o documentário “Eu quero ver” que busca dialogar com as

temporalidades históricas. O documentário traz depoimentos de professores que vivenciaram o tempo da ditadura militar e de jovens professores que enfrentam o desafio de debater sobre o conteúdo da ditadura nas salas de aulas de hoje. Apresenta um corte geracional numa clara tentativa de problematizar o momento político atual sem perder de vista as experiências vivenciadas em nosso passado recente. Portanto, dialoga tanto com a metodologia de História Oral, e a linguagem fílmica como também, com a linha de proposição da História Pública.

Para a elaboração de tal documentário há o reconhecimento da necessidade de preparação deste material educativo, porque embora tenhamos familiaridade e usemos os recursos audiovisuais na educação, ainda há muito o que pensar e nossa proposta seria envolver todos no processo de produção do vídeo que se desenrola em algumas etapas tais como: a) Pré-produção: consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo produzido. Essa etapa abrange todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial, as filmagens, até a produção final com a edição. b) Produção: nesta etapa são realizadas as filmagens das cenas que compõem o vídeo, entrevistas, fotos etc. c) Pós-Produção: nesta última etapa todas as atividades até então realizadas são organizadas para se realizar a edição e finalização do vídeo. Essas etapas podemos perceber nos escritos de Kindem e Musburger(1997) apud Vargas, Rocha e Freire (2007, p. 2).

Sabemos também que a produção de documentário vem constituindo-se como uma ferramenta apta a ser inserida no contexto educacional, Vargas, Rocha e Freire (2007, p. 2) discutem tais questões:

A produção de vídeos digitais voltados para a aprendizagem aponta para diversos benefícios educacionais, sendo estes: desenvolvimento do pensamento crítico;

promoção da expressão e da comunicação; favorecimento de uma visão interdisciplinar; integração de diferentes capacidades e inteligências; e valorização do trabalho em grupo.

O processo ensino-aprendizagem só pode analisado como uma unidade, são faces de uma mesma moeda. Sabemos que a educação vai além dos “muros acadêmicos” e as emoções e afetividades devem ser consideradas neste processo. Jovens dinâmicos, com sede de tudo, querem experimentar, conhecer, viver dentro e fora da Universidade! Nosso mestre maior Paulo Freire (1996, p.77) nos lembrava: “me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”. Nesta dimensão é possível que o professor envolva os educandos a terem curiosidade de querer fazer e aprender, e que é tempo de nos desprendermos do tradicionalismo arcaico que muitos ainda vivem e praticam.

Considerando a rapidez e a velocidade das informações conjunturais que somos ‘bombardeados’ ao longo do dia nos perguntamos: Como envolver os alunos no cotidiano de aulas? Como ser um professor diferente? De que maneira motivar os alunos nas discussões políticas sobre temas caros como corrupção, ética, cartel, monopólio, democracia, etc.... Não há receitas, nem modelos, mas nesta construção coletiva do saber importa considerar a lição de Paulo Freire (1996, p. 96):

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e

vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Em vários espaços como praças, comunidades, escolas, ruas vimos estes assuntos da ética, corrupção serem discutidos, falados, ou simplesmente censurados, mas não há como negar que estes temas estão presentes no dia a dia de toda a sociedade, permeiam todas as classes, não há como ignorar que além da divisão do país em torno desses temas, vemos uma participação expressiva da juventude nas ruas em nome da liberdade e ética na política.

Ao longo dos anos de 2015 e 2016, o Brasil vivenciou um momento de grande efervescência política, com diversas manifestações que tomaram as ruas, com representantes tanto da direita, quanto da esquerda, que reivindicavam ardorosamente, nos seus respectivos campos de atuação político-ideológica a saída ou a permanência da presidenta Dilma Rousseff e do Partido dos Trabalhadores – PT do governo.

Somando-se a tais manifestações, o discurso de uma mídia sensacionalista, bem como, a ação de uma justiça seletiva, claramente atrelada aos interesses conservadores, vinculados aos grupos mais reacionários do Congresso Nacional fizeram com que se desencadeasse o processo de Impeachment que destituiu a presidenta Dilma do cargo, sendo assumido por seu vice, Michel Temer, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB. Dito de outra forma, o Brasil vivenciou mais um golpe político na sua história recente. Tal momento diz respeito ao golpe político, jurídico e midiático de 2016 e torna-se inevitável suas co-relações com a conjuntura de 1964 e os anos de chumbo que o Brasil vivenciou.

Em decorrência desse fato, há claramente uma comparação do dito golpe, com o golpe civil-militar de 1964. Muitas análises de políticos e de intelectuais de esquerda, de militantes dos movimentos sociais, de coletivos juvenis engajados politicamente

inundaram as redes sociais e outros canais de participação política trazendo comparações entre as conjunturas de 1964 e de 2016. Observa-se, então, um esforço exaustivo em se balizar as semelhanças e diferenças entre o golpe de outrora, que instituiu a ditadura militar no Brasil, se estendendo por 21 anos, e o golpe “branco” que segue em curso nos dias atuais, com ameaças concretas aos diversos direitos trabalhistas, civis e sociais, até então, garantidos ao povo brasileiro.

Tais acontecimentos trouxeram à baila um grande debate entre historiadores, cientistas sociais e professores das diversas áreas das humanidades sobre o tema da ditadura militar. Ou seja, a presença de diversos cartazes e discursos inflamados enaltecendo os tempos da ditadura militar durante as manifestações pró-Impeachment demonstrou o quanto esse episódio da história do Brasil recente parece ser desconhecido em sua real face pela população brasileira, sobretudo por grande parte da juventude.

Faz-se urgente que pesquisadores, professores, alunos, militantes de movimentos sociais e coletivos, todos que estejam comprometidos com o ideal de democracia e de liberdades política e civil se tornem esclarecedores dos perigos de uma ditadura. Nesse sentido, a professora Valéria nos chama a atenção para a necessidade de melhor conhecer e compreender o “período de vigência do autoritarismo no Brasil”:

Um período que aparentemente é ... bastante discutido. Uma idéia, às vezes, de que há muita produção já sobre esse período. O que não é verdade. Há muito ainda o que se discutir. É... o tema precisa ser mais discutido, precisa ser aprofundado até para esclarecer muitas questões, que de um modo geral, a

sociedade brasileira parece que ainda não entendeu.⁵⁵

Fazendo um paralelo com o momento político atual, tem sido muito comum a análise do protagonismo juvenil nas manifestações de rua e nas mídias, sendo tomado como um elemento impulsionador das pressões políticas e sociais que o Brasil vem vivenciando, pelo menos, desde os protestos de 2013, que ficaram conhecidos como “jornadas de junho”.⁵⁶ Numa conjuntura democrática, porém, permeada de contradições políticas, sociais, étnicas e de gênero, a juventude toma as ruas numa metáfora clara com o gigante que acordou. Na perspectiva do professor Nicolau Bussons: “A juventude tem dado outra resposta e apresentado alguns ensinamentos pro velho movimento sindical, pro velho movimento partidário... as ocupações das escolas é uma referência disso, 2013 também foi uma referência disso.”⁵⁷

Por esse caminho, o professor Raimundo Nonato ressalta os novos mecanismos que a juventude vem utilizando para se manifestar politicamente. Se no passado Militar, com todo sistema de comunicação censurado, foi preciso pegar em armas para derrotar o inimigo. Atualmente, com grande acesso à informação, proporcionado pela força da internet, a juventude se expressa,

⁵⁵ Valéria Alves, professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Arquivo LABOME. Data:01 de agosto de 2016 .

⁵⁶ Os protestos no Brasil em 2013, também conhecidos como Manifestações dos 20 centavos, Manifestações de Junho ou Jornadas de Junho, foram várias manifestações populares por todo o país que inicialmente surgiram para contestar os aumentos nas tarifas de transporte público, principalmente, nas principais capitais. São as maiores mobilizações no país desde as manifestações pelo impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello em 1992.

⁵⁷ Nicolau Bussons, professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Arquivo LABOME. Data:01 de agosto de 2016 .

denuncia, escracha, (re)inventando formas legítimas de participação política e cidadã.

Agora, comparando uma coisa do regime militar com hoje, uma coisa que me chama muita atenção e que, naquela época também foi importante é a participação da juventude, né? Eu acho que na luta política, tanto em 64, nós temos uma participação da juventude, um fechamento dessa participação e o que levou alguns a optar pela luta armada. E hoje nós temos, em 2016, uma participação muito grande da juventude nas diversas manifestações: os escrachos, a cusparada on line, a presença do Levante da Juventude. É com isso que eu fico alegre, né?!⁵⁸

O vanguardismo, o inconformismo e o questionamento aparecem nas narrativas dos entrevistados como uma marca característica da própria juventude. A militância estudantil de outrora contra a ditadura, guardadas as proporções, passa a ser comparada à militância de diversos jovens que hoje estão inseridos em coletivos e movimentos sociais de atuação nacional, como o referido Levante Popular da Juventude⁵⁹, bastante conhecido, tanto pela classe estudantil secundarista, quanto pela universitária. Tem sido muito comum nas manifestações atuais, a juventude participante apontar cartazes e palavras de ordem que denotem suas vinculações com uma ou outra dessas organizações.

Desse modo, percebe-se que a efervescência política do momento atual está presente nos espaços oficiais governamentais,

⁵⁸ Entrevista realizada com Raimuno Nonato de Souza. Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Arquivo LABOME. Data: 22 de julho de 2016.

⁵⁹ Para maiores informações acessar o site: <http://levante.org.br>

como também, nos espaços não oficiais, como nas ruas, nas mídias sociais, nas universidades e escolas. Os professores das áreas de humanidades estão sendo chamados pelos próprios alunos a se posicionar, refletir e explicar em suas aulas o Brasil do passado e do presente. Assim, observamos na narrativa do jovem professor da rede básica de educação, Davi Borges, fazendo um paralelo entre a juventude de 1964 e a atual.

A juventude de 64, uma juventude consciente, eles entram na chamada marginalidade porquê? Por que, justamente, eles rompem com características do governo... Eles têm vontade de falar e serem ouvidos, por isso eles vão para a luta armada. Por isso, eles vão para outras entidades não oficiais, não governamentais... E falar isso para um aluno que hoje, através de facebook, através de mídias sociais podem opinar, podem colocar sua opinião, é diferente. Porque é uma liberdade que os nossos alunos têm que em 64, com o golpe militar, a juventude não tinha.⁶⁰

Outro enfoque bastante pertinente que aparece no documentário “Eu quero ver” diz respeito às metodologias do ensino de história com as quais os professores entrevistados trabalham os conteúdos sobre o período ditatorial. Tendo em vista que o referido golpe de 2016 vem suscitando cada vez mais a necessidade de refletir sobre outros golpes políticos da História do Brasil, como principalmente, o ocorrido em 1964, os professores estão se

⁶⁰ Entrevista realizada com Davi Broges, professor da rede básica de educação do estado do Ceará, atuante no município de Sobral. Arquivo LABOME. Data: 22 de julho de 2016.

sentindo convidados a abordarem esse tema de maneiras cada vez mais atrativas em suas aulas.

Por esse caminho, o professor Rodrigo Ferreira⁶¹ nos conta de sua experiência docente nas salas de aula do ensino médio, onde cria estratégias para ensinar o conteúdo de história da ditadura militar no Brasil, atraindo a atenção dos alunos, bem como, refletindo sobre a importância do conteúdo de história para se entender nosso presente:

Então, eu sempre começo com esse diálogo com eles: se foi golpe, se foi revolução? Quais as diferenças entre esses conceitos e sempre rola um diálogo muito bacana. E aí fazendo essa comparação entre esses conceitos, a gente não pode fugir né... do tema do golpe, fugir do que está acontecendo no Brasil... Um golpe diferente do golpe de 64 né... é um golpe sem armas. Um golpe chamado de golpe branco, parlamentarista, como queiram chamar, palaciano mas, que ainda assim, é um golpe.⁶²

O relato de jovens professores é valioso para vislumbrarmos o chão da sala de aula, ao passo que são esses jovens que estão na base do ensino fundamental e médio da rede pública de estadual e municipal e que, apesar das muitas dificuldades encontradas no sistema educacional, conseguem desenvolver metodologias inovadoras e dialogar com linguagens atraentes como o cinema,

⁶¹ Entrevista realizada com Rodrigo Ferreira, professor da rede estadual do Estado do Ceará, atuante no município de Cariré. Arquivo LABOME. Data da entrevista: 22 de julho de 2016

⁶² Idem.

documentário e o uso de documentos históricos em sala de aula. Nesse sentido, situamos a narrativa do professor Thiago Rocha:

Eu gosto de trabalhar com músicas, eu gosto de trabalhar com vídeos e eu gosto de trabalhar com um livro que muito mais faz, acredito eu, uma arrecadação dos vários documentos importantes do período, mostrando como foi a repressão a partir do olhar do repressor, que é o livro Brasil Nunca Mais. Então, ler trechos do Brasil Nunca Mais e mostrar para os alunos o quão aquilo é impactante, eu acho que chama a atenção deles. O segundo desafio é mostrar que isso ainda acontece hoje, que nós temos pensamentos conservadores ainda hoje, que temos pessoas defendendo a ditadura hoje.⁶³

Também é válido salientar a experiência docente do professor Cristiano, atuante na rede estadual de ensino, na cidade de Fortaleza, que também busca refeltir sobre o período ditatorial com o intuito de despertar a criticidade de seus alunos, mas também, uma sensibilização dos mesmos para com as atrocidades cometidas no período. O professor convida pessoas que vivenciaram o período de ditadura para compartilhar suas experiências com os alunos do ensino médio. Utilizando um recurso didático muito comum no universo acadêmico, o professor estende para sua sala de aula, a experiência de ouvir e dialogar com as testemunhas desse passado recente.

⁶³ Entrevista com Thiago Rocha, professor da rede básica de ensino do estado do Ceará, atuante na cidade de Sobral. Arquivo LABOME. Data: 22 de julho de 2016.

Conforme o professor explica, são apresentadas aos alunos tanto as versões dos perseguidos pelo regime ditatorial, como também versões do pensamento militar vigente.

No segundo ano, a gente já propôs um pouco mais, uma coisa mais específica. Fazer uma comparação entre uma pessoa que tinha sido torturada... e depoimentos que exaltassem os governos militares. Então, o seguinte, o que a gente notou, inclusive a gente convidou a Rosa da Fonseca para dar depoimento lá na sala e falar um pouco sobre esse período. E em contrapartida, eles analisaram também depoimentos de alguns militares. E o que é mais interessante é que... são as reações né? ... dos alunos, dos estudantes nesse momento.⁶⁴

Nessa metodologia, a partir dos depoimentos ouvidos, professor e alunos passam a refletir sobre tal acontecimento histórico, tendo contato com versões da ditadura que não são contadas pela história oficial do Brasil. Tomar conhecimento da repressão, das diversas formas de torturas vividas e contadas por uma pessoa comum, do seu estado, da sua cidade ajuda aos alunos a pensar que a história da ditadura militar não esteve distante deles, restrita aos grandes centros urbanos do Brasil, mas ao contrário, a repressão alcançou, em maior ou menor medida, todo território nacional.

Outra metodologia relatada pelos professores que compõem o documentário é a utilização de filmes que abordam o período,

⁶⁴ Entrevista realizada com Cristiano, professor da rede básica de educação do estado do Ceará, atuante no município de Fortaleza. Arquivo LABOME. Data: 01 de agosto de 2016.

principalmente, do filme “Batismo de Sangue”, dirigido por Helvécio Hatton, baseado na obra de mesmo nome, de autoria de Frei Betto. A partir de uma linguagem fílmica os alunos podem se aproximar de uma possível representação daquela realidade ditatorial.

Assim, a história da ditadura militar no Brasil precisa ser cada vez mais estudada e publicizada, tanto nos espaços oficiais de ensino, como também, a partir de iniciativas que extrapolem os muros das escolas e universidades. A formação de uma consciência histórica acerca desse período ainda está por ser consolidada e a História Pública pode ser uma forte aliada nesse sentido. O atual momento mostrou o quanto o conhecimento de nossa história é limitado e, por vezes, distorcido.

Portanto, formados numa conjuntura acadêmica pós-ditadura militar, esses jovens professores experimentaram um período de intensa renovação do ensino de História, tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciaturas e bacharelados em História, podendo apreender e se apropriar dos “novos temas, novos problemas, novas abordagens”, que chegavam nos cursos de História das Universidades de norte a sul do Brasil.

Nesse sentido, a conjuntura educacional do anos 1990 trazia como principal debate no âmbito da história o retorno dessa disciplina escolar para os currículos do ensino fundamental, excluindo-se, assim, os estudos sociais, que desde a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei 5.692/71, vinham sendo um arranjo de conteúdos referentes à história e à geografia.

No afã de recolocar a história no seu devido lugar de disciplina autônoma, cabia exatamente pensar sobre: Que História ensinar? Quais memórias preservar? Quais conteúdos e métodos deveriam nortear o professor de história atuante no Brasil redemocratizado? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs de 1997, trazem em seu texto muitas das discussões e demandas desse período. Como lembra Fonseca (2008, p.15):

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como, àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate produzido sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaço de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio.

Tais renovações vivenciadas a partir da década de 1990 se contrapunham diretamente ao passado tenebroso da ditadura em que a educação fora marcada pela Reforma Universitária de 1968 e a Reforma da Educacional de 1971, que impactaram consideravelmente com um conservadorismo e tradicionalismo nos conteúdos e métodos de ensino. Ainda de acordo com Fonseca (2008, p. 17):

Em 1971, o governo Médice completou a configuração do projeto educacional que vinha sendo desenhado desde 1964 e implantado, mais detalhadamente, a partir de 1968. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, proposta pela lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, tem como fundamento o mesmo ideário e os mesmos objetivos que nortearam a reforma universitária. (...)

Portanto, diante de um histórico em que a educação e o ensino de história passaram por deliberado controle político-ideológico, sendo destituídos de sua função social e crítica por longos anos, poder atuar em conjuntura democrática e refletir sobre o passado ditatorial é fundamental para garantia do direito à memória, à educação e à cidadania no Brasil.

No documentário “Eu quero ver” os depoimentos dos professores, como vimos acima, apontam para isso, principalmente nos dias atuais em que estamos vendo ameaçados os nossos direitos civis, trabalhistas, previdenciários e, também, educacionais através de projetos de leis que tramitam no Congresso como a Reforma Trabalhista, Reforma Previdenciária e Reforma do Ensino Médio que marcam o Governo Temer. Nesse sentido, cabe uma reflexão em torno da narrativa do professor Francisco de Sousa, ao situar as inquietações do seu alunado durante as aulas de história:

Alguns dos temas mais questionados pelos alunos, percebo eu, são temas que realmente perduram até hoje. Nós temos muitos alunos do terceiro ano, principalmente, que questionam bastante e tentam realmente entender esse sistema político que nós temos hoje, certo? Tentam realmente questionar e entender porque temos no Brasil que é chamado de “Pátria Educadora” diversas greves dentro do sistema educacional. Nós temos greves nas escolas do estado, nós temos greves nas universidades, nós temos muitas greves. Então, realmente eles tentam entender porque nós temos uma pátria educadora e

nós temos tantas greves assim dentro do sistema de ensino.⁶⁵

Um ponto que atualmente está muito presente na vivência escolar e universitária diz respeito ao movimento grevista de professores. O ano de 2016 assistiu uma explosão de greves docentes por todo o Brasil e juntamente com o movimento docente, a classe estudantil, principalmente, secundarista, encampou essa luta e um fenômeno novo marcou esse momento: as ocupações das escolas. Os estudantes passaram a vivenciar a máxima “ocupar e resistir” numa clara manifestação de consciência do poder da juventude e da força coletiva organizada.

Nesse sentido, as manifestações de ruas, as diversas representações via internet, as ocupações nas escolas são indícios do caos político e social em que submergiu o Brasil com o clima do golpe atual, como também, representam as formas da juventude se expressar e lutar pela garantia dos direitos e da democracia. Nesse sentido, o professor Cristiano, atuante na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, recupera um episódio marcante para seus alunos, que ocuparam a escola e enfrentaram a repressão policial:

A escola que eu dou aula, ela está ocupada. Com relação à greve dos professores, os alunos também estão fazendo movimento secundarista que ocuparam a escola reivindicando melhorias na educação. Semana passada, eles tiveram uma experiência muito próxima da juventude desse período militar, que foi a repressão policial. A polícia entrou na escola e reprimiu,

⁶⁵ Entrevista com Francisco de Souza, professor da rede básica de ensino do estado do Ceará, atuante na cidade de Sobral. Arquivo LABOME. Data: 22 de julho de 2016.

realmente, muitos estudantes que estavam ali, ocupando a escola, ameaçando... Ali, sentiu na pele.⁶⁶

A repressão policial de hoje marca, principalmente, a juventude das periferias do Brasil. Durante o regime militar, os jovens, de periferia ou não, tiveram que conviver com essa repressão, o que era a regra.

Outra forma de repressão também se manifestava no plano da moral, dos bons costumes e, também, dentro das escolas, na disciplina, no conteúdo, no material didático, na autoridade do professor e na obediência do aluno. Altemar Muniz, professor do curso de História da Universidade Estadual do Ceará – UECE rememora seus tempos de escola, ainda nos anos 1980, quando se vivia o final da ditadura, que mesmo com toda pressão política e social que iria marcar o processo de abertura “lenta, segura e gradual”, a escola e o discurso oficial de alguns professores ainda guardavam o vigor do autoritarismo e o receio do comunismo:

Havia uma proibição muito grande dos professores de estudos sociais de falar em política. Eu me lembro que no sétimo ano, houve um movimento nos cinemas, em Fortaleza, naquele período. Aquilo era ano de oitenta, acho que aquilo era ano de oitenta e um, maio ou menos, em que os cinemas retiraram a meia entrada na cidade de Fortaleza e houve uma movimentação dos estudantes que ficavam nas filas do cinema pra pedir meia e, quando recusava,

⁶⁶ Entrevista realizada com Cristiano, professor da rede básica de educação do estado do Ceará, atuante no município de Fortaleza. Arquivo LABOME. Data:01 de agosto de 2016

voltavam pra fila. Então, isso impedia o cinema de ter algum lucro. Aí, baixou polícia, manifestação e tal e, quando uma colega minha falou na sala na frente dessa professora de estudos sociais, isso no sétimo ano, de que ela iria participar, ela deu uma bronca na menina, que isso era coisa de comunista.⁶⁷

O final dos anos 1970 e os anos de 1980 foram marcados pelo processo de abertura política, sendo conduzida pelos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo. Momento de muita efervescência política, com ampla mobilização popular, o que se verificou nas campanhas pela Anistia de 1979, que se queria “ampla, geral e irrestrita” e, pelas Diretas já. Mesmo, com o regime ditatorial ameaçado e denunciado, o processo de transição democrática que se desencadeou não atendeu os apelos da pressão popular, visto que a proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira, que requeria o retorno das eleições diretas, foi rejeitada pelo Congresso, bem como, a Lei de Anistia aprovada ficou muito aquém das reivindicações, pois excluía grande parte dos perseguidos políticos, que estavam enquadrados nos ditos crimes de sangue, ou seja, crimes que envolviam atividades de luta armada e guerrilha.

Fazendo uma reflexão em torno do processo de Anistia ocorrido no Brasil, a professora Carol, atuante na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, traz a metáfora de uma esponja anestésica, ao passo, que a Lei de Anistia serviu para que os militares se redimissem com a sociedade brasileira, ao mesmo tempo, em que essa sociedade esqueceria os crimes do estado ditatorial. Carol enfatiza, portanto, que tanto nossa Anistia, como nossa Comissão

⁶⁷ Entrevista realizada com Altemar da Costa Muniz, professor do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará. – UECE. Arquivo LABOME. Data 01 de agosto de 2016.

Nacional da Verdade, tiveram um caráter de conciliação, diferindo-se dos processos ocorridos em outros países que passaram por experiências de autoritarismos.

Aqui no Brasil não. Como a Lei de Anistia de 1979, ela foi pensada como uma esponja anestésica, o que é isso? Se deu a Lei de Anistia, mas se anistiou todos, menos os crimes de sangue, né? E aí, os crimes de sangue só reverberaram pela esquerda. Todo mundo que pegou em arma, que matou, que sequestrou da esquerda, foi punido e foi punido ainda na época, ainda com a ditadura vigente. Mas, quem torturou, quem sequestrou, quem matou do lado dos militares, não foi processado. A Anistia passou uma esponja, e essa esponja apagou todos esses crimes, mas apagou de forma que a sociedade não se lembrasse mais.⁶⁸

Portanto, o que de fato verificou-se foi uma abertura muito restrita e controlada pelo alto, que transitou entre medidas de avanço e recuo. Para tanto, é interessante pensar o próprio sentido de democracia para os militares. Como ressalta professora Valéria Alves, “Figueiredo promete fazer desse país uma democracia”:

Usando, inclusive, uma afirmação que diz muito bem sobre esse governo. Na posse, Figueiredo anuncia que faria desse país uma democracia e, quem fosse contra, ele prendia

⁶⁸ Entrevista realizada com Carol, professora da rede básica do estado do Ceará, atuando no município de Fortaleza. Arquivo do LABOME. Data: 01 de agosto de 2016.

e arrebentava. Ele diz: ' juro fazer desse país uma democracia e, quem for contra, eu prendo e arrebento'. Então, a gente já tem aí uma característica de que democracia era essa que estava sendo construída.⁶⁹

Nesse sentido, recuperar a experiência do passado ditatorial em todas as suas formas de expressão é proporcionar uma reflexão sobre os horrores de uma ditadura e, em contrapartida, reforçar a ideia de democracia e do Estado de direito. É, pois, corroborar com a abordagem de uma História Pública no sentido de ampliar o debate sobre os temas e conceitos históricos, tão caros para a nossa formação democrática e cidadã. Como ressalta o professor Altemar: "o melhor, apesar de todos os problemas, é a democracia. Pode ser uma coisa limitada... mas qualquer democracia é muito melhor que qualquer ditadura."⁷⁰

Referências

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2008.

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

⁶⁹ Entrevista Valéria Alves, op. Cit.

⁷⁰ Entrevista Altemar Muniz, op. Cit.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, vol 23, nº 45, pp.11-36 São Paulo: Anpuh/Humanitas, 2003.

PENSANDO A ESCRITA DE SI COMO FONTE DE CONHECIMENTO HISTÓRICO

Simone Pereira da Silva

Introdução

Ao longo do trabalho em foco pretende-se desenvolver, entre outras coisas, uma reflexão sobre a escrita de si enquanto fonte de conhecimento histórico. Para tanto, se fará oportuno tomar como ponto de partida as propostas desenvolvidas pelos historiadores Philippe Artières, no texto "Arquivar a própria vida" (1998) e Silvia Hunold, com "Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico" (2008). Ambos os autores trazem discussões pertinentes sobre a importância da construção dos arquivos, e os cuidados que se deve ter ao trabalhar com acervos e registros dessa natureza.

Nesse sentido será feita uma breve discussão acerca da escrita de si de caráter biográfico e genealógico, utilizando-se como base as publicações relacionadas à família Sá Barreto, considerada uma das mais importantes econômica e politicamente da cidade de Barbalha, localizada no Cariri sul cearense.

A genealogia de autoria do doutor em Economia Agrícola Yony Sampaio⁷¹, iluminará as observações aqui propostas. Nesta obra de 713 páginas constam informações valiosas que propiciarão a apreensão da relevância e a utilidade que a referida família dá a tais registros, bem como as ligações estabelecidas entre ela e outras no transcorrer dos anos. Segundo Sampaio, as famílias “[...]” cientes da sua origem “nobre” frequentemente enclausuravam-se em fantástica endogamia [...]” a fim de garantir a preservação dos bens, “[...] controlar a descendência [...]” e a chefia política (1998, p.8).

O arquivo de si, nesse aspecto, torna-se de grande utilidade não só no controle da posteridade e do poderio familiar, mas igualmente da manutenção de privilégios. Estas e outras questões associadas ao valor do arquivo de si, serão abordadas com mais acuidade durante a tentativa de tratar de um assunto que envolve certo grau de complexidade.

Pensando o arquivo de si

No texto “Arquivar a própria vida” o historiador francês Philippe Artières sugere que imaginemos um lugar no qual tivessem todos os arquivos de nossa existência. Nele encontraríamos, certamente, os mais variados vestígios dos momentos vividos. Por outro lado, alguns objetos não integrariam o acervo devido às

⁷¹ Graduado em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1969); mestre em Economia pela University of California System (1973), e em Economia Agrícola pela University of California System (1972); doutor em Economia Agrícola pela University of California System (1973); pós-doutor pela University of Oxford (1976), Universidade de Grenoble (2009) e pela University of Illinois – System (1996). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Pernambuco, Consultor do Banco Mundial e Assessor de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (Disponível em <http://www.escavador.com/sobre/9691374/yony-de-sa-barreto-sampaio>. Acesso em 16 jun. 2016).

seleções feitas no decorrer do tempo, no tocante àquilo que consideramos imprescindível e passível de ser guardado.

Para Artières, entretanto, esta modalidade de “triagem” apresenta uma série de problemas, pois se dá mediante o uso de classificações efêmeras, guiadas por intenções potencialmente ambivalentes que visam construir “[...] uma imagem, para nós e às vezes para os outros [...]” daquilo que se deseja preservar. (1998, p.10)

Ainda nesta direção Artières lembra que é fundamental refletir a respeito da forma como determinado documento foi organizado. Os usos de um dado conjunto de informações em detrimento de outro, os detalhes, as omissões e manipulações são de substancial valia para compreender quem somos ou mesmo quem são os personagens por nós estudados (Ibid., p.10). Noutras palavras, quando se escreve um diário ou texto autobiográfico fazem-se seleções do que convém registrar, de que maneira narrar, em que ordem e com que finalidade.

Em Barbalha, no Cariri sul cearense, é possível encontrar livros e textos com o propósito de lembrar os feitos e valorizar a ancestralidade de algumas famílias, entre estas a Sá Barreto. Ali se pode deparar com vários registros de caráter genealógico, produzidos com a finalidade de evidenciar ou até exaltar a participação da família na formação e desenvolvimento da cidade, garantindo a preservação da memória, da riqueza e do poder político.

No livro “Santo Antonio de Barbalha, sua terra, sua gente”, Sampaio afirma na introdução:

Do conhecimento das famílias e sua interrelação surge a formação e a estrutura social. As relações estabelecidas esclarecem o modo de ser de um povo. Os ramos mais abastados procuram forma de multiplicar ou

pelo menos preservar a riqueza. Quando aliada a riqueza ao mando político veem-se os casamentos entre clãs, unindo chefias políticas de municípios às vezes distantes. O que não era estranho na Europa entre casas reais, principados e estratos ainda mais baixos, ainda permanece atual com casamento entre os abastados, os altos comerciantes, os usineiros. Porém, dada a frequência dos filhos naturais, os arranjos eram mais formais e antecipados, como forma de controlar a descendência. (1998, p.8)

É interessante observar que o autor prima pela descrição dos “clãs” e o seu formato de organização, cujo objetivo centrava-se na conservação do poder naquele momento, e ulteriormente. Um dos mecanismos encontrados mais ao alcance foi o de anotar informações e dados familiares. Atente-se para o que é relatado:

O meu avô tinha notas familiares. Procurava esclarecer algumas relações. Registrava sistematicamente datas de falecimento e nascimento de parentes mais próximos. Mas nunca chegou a preocupar-se com documentos nem a registrar o muito que sabia e guardava com memória assombrosa. Possuía, no entanto, e em algum momento me passou, o caderno genealógico preparado por seu tio Zuca, este sim, um pesquisador de largo alcance, embora de metodologia rudimentar. Segundo relato de ajudantes,

inclusive filhos, visitava parentes mais velhos com o intuito de obter esclarecimentos sobre os ascendentes, registrando minuciosamente ascendentes e descendentes até sua geração. Nascido em 1861, não sei quando começou a interessar-se por genealogia e a entrevistar os mais idosos. [...] E possível ter entrevistado pessoas nascidas no início do século XIX e até no final do século XVIII. Como não deixou rascunhos nem notas sobre as fontes é impossível saber. O fato é que descreveu com relativa precisão o tronco da família Sá Barreto, fornecendo detalhes de fatos dos meados do século XVIII que só a tradição oral poderia perpetuar (a menos de alguma preciosa mas nunca aparecida caderneta de família). (SAMPAIO, 1998, p.7)

A preocupação com a genealogia é uma constante na família Sá Barreto. Isso se pode constatar apenas atentando para o que considerava digno de ser arquivado, a maneira como o fazia, a ausência de consulta em documentos por parte dos mais antigos, a credibilidade das fontes orais tão criteriosamente impressas, e a ausência de notas explicativas sobre as suas fontes de informações. Claro que se deve ter em mente quem era o avô de Sampaio e o tio daquele - Zuca Sampaio -, um e outro fundamentais na contribuição dos primeiros registros.

O avô de Sampaio chamava-se Antônio de Sá Barreto Sampaio Júnior também conhecido como Dr. Júnior, atuou como

médico em Recife e se tornou dono do Sítio e Engenho Tupinambá⁷² na primeira metade do século XX. Ele era parente do Padre Antonio Gomes de Araújo que havia sido professor de História da Faculdade de Filosofia do Crato (futura URCA), um dos fundadores do ICC - Instituto Cultural do Cariri, colaborador em jornais e revistas produzidas no Crato e autor de uma dezena de obras⁷³ publicadas acerca da formação sócio-histórica da região. Já o tio Zuca Sampaio⁷⁴, também conhecido por José de Sá Barreto Sampaio (1861-1940), descendente do Capitão Francisco Magalhães Barreto e Sá,⁷⁵ era um homem muito religioso, atuando por algum tempo como Capitão da Guarda Nacional. Em sociedade com os irmãos⁷⁶ reabrem a Casa Sampaio, também denominada Sampaio &

⁷² Um dos maiores produtores de rapadura do Cariri cearense. Sobre o engenho, consultar: SÁ, Maria Yacê Carleial Feijó. **Os Homens que Faziam o Tupinambá Moer**: experiência e trabalho em engenho de rapadura no Cariri (1945 - 1980). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2007.

⁷³ São elas: "Naturalidade de Bárbara de Alencar" (1953); "Um civilizador do Cariri e outros estudos"; "Padre Pedro Ribeiro da Silva, fundador e primeiro capelão de Juazeiro do Norte" (1955); "Apostolado do Embuste" (1956); "Martins Filho, o Magnífico Reitor da Universidade do Ceará – ascendentes e colaterais" (1961); "1817 no Cariri" (1962); "Aldeamento da Missão do Miranda e Revelações de sua Arqueologia"; Alvorada Glória (1967); "A Cidade de Frei Carlos" (1971) e "Povoamento do Cariri" (1973). (Disponível em <http://blogdosanharol.blogspot.com.br/2010/06/professores-de-historia-homenagearam.html>. Acesso em 20 out. 2016).

⁷⁴ Sobre Zuca, consultar: SOBREIRA, Pe. Azarias. José de Sá Barreto Sampaio – Sertanejo de escol. Proólogo. **Revista do Instituto do Ceará**, 1949.

⁷⁵ Era "grande proprietário do século XVIII, que ficou conhecido por doar terra e capela à *Santo Antonio*, dando origem à povoação de Barbalha" (SÁ, 2007, p.49). Sobre Capitão Francisco Magalhães, consultar (SAMPAIO, 1998) e (PINHEIRO, 1963)

⁷⁶ Yoni Sampaio apresenta informações confusas acerca dos irmãos sócios de Zuca. Em uma passagem diz que "Zuca, iniciou o comércio com Antônio" e Dão (SAMPAIO, 1998, p.216). Em outro, conta que o comércio fora fundado "por Antônio Manoel Sampaio, de 1840 e 1870, a consolidação e expansão efetiva por seu filho Antônio Manoel Sampaio, Tn 6.5.4, de 1870 a 1890, e o apogeu com a entrada de seu sobrinho e genro Antônio de Sá

Irmãos, o maior empreendimento comercial existente entre 1906 e 1914 (SÁ, 2007, p. 61).

Zuca Sampaio, por sua vez, era parente de José Pereira Pinto Callou⁷⁷, renomado e influente líder político responsável pela administração do Engenho Tupinambá, apelidado de Zé Major; pai de Antônio Costa Sampaio (prefeito de Barbalha nos anos de 1967 a 1971) e avô de Fabriano Livônio Sampaio⁷⁸ - engenheiro civil, "oficial do Exército reformado, tendo se formado na Escola Preparatória de Cadetes, em Fortaleza e na Academia de Agulhas Negras, no Rio de Janeiro" (SOUZA, 2000, p.56), e prefeito de Barbalha entre os anos de 1973 e 1977.

Vale ressaltar que Fabriano Sampaio foi um dos responsáveis por instituir o desfile dos grupos de cultura "popular" no dia da Festa do pau da bandeira de Santo Antônio em Barbalha (SILVA, 2011), evento religioso e cultural ocorrido anualmente naquele lugar, que ganhou repercussão nacional e que nos anos de 2013 e 2015, recebeu respectivamente os títulos: *Capital dos Festejos de Santo Antônio* pelo Estado do Ceará e Patrimônio Imaterial do Brasil pelo IPHAN.

Verifica-se, portanto, que se trata de uma família com considerável poder político e econômico, consolidado por várias

Barreto Sampaio e depois sob a mão exclusiva desde, de 1890 a 1914. Em 1914 a Barbalha é invadida por jagunços do Juazeiro e a Casa saqueada. Posteriormente foi reaberta pelos seus sobrinhos Sebastião Manoel de Sampaio, Dão e José de Sá Barreto Sampaio, Zuca" (SAMPAIO, 1998, p.106).⁷⁷ Também era pai do médico, professor, político e empresário Antônio Lyrio Callou (CALLOU, 2002). Maiores informações, consultar: TORRES, Alberto Callou. **José Pereira Pinto Callou: Zé Major – meu avô.** Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2007. No qual o neto que fora juiz de Direito da Justiça do Estado do Ceará, reconstrói suas lembranças a fim de mostrar que seu avô reunia "em sua ímpar personalidade todas as virtudes da nossa terra da nossa gente, podendo ser apontado como modelo de senhor de engenho do seu tempo e de todos os tempos" (TORRES, 2007, p.23).

⁷⁸ Filho de Antônio Costa Sampaio já mencionado.

gerações que zelam pela imagem e permanência do status “nobre” que julgam lhe caber. Para eles,

A política também surge neste emaranhado genealógico. As lideranças aquilatadas pela apoio básico familiar, pela importância das relações estabelecidas com outras famílias. Teria sido diferente na Europa medieval? Liderança e estabelecida pela riqueza, pela unidade familiar, pela força. Os partidos raramente primaram pela coerência ideológica sendo capturados pelos líderes e a eles se identificando: o partido do coronel João Coelho. Querendo ou não os líderes tinham de exercer a política, com maior ou menor equilíbrio, com a distribuição de cargos, que eram poucos e geralmente não remunerados, o que tornava a estrutura menos corrompida que hoje, com a organização dos batalhões da guarda nacional. (SAMPAIO, 1998, p.8)

A política surge nesse íterim como um prolongamento da união entre as famílias as quais lideravam a localidade. O exercício da função mais parecia um dever do que uma escolha, pois como enfatiza o autor, “querendo ou não os líderes tinha que assumir com suas obrigações” que era comandar o povo. Para tanto, a prática de distribuição de cargo entre familiares e amigos era prática comum, apresentando-se para Sampaio como “uma estrutura menos corrompida” do que as de hoje, pois geralmente não eram remuneradas. Neste ponto, o autor mostra indícios que atestam a idoneidade, o preparo e honestidade da família. Qualidades

essenciais e que são esperadas especialmente em uma liderança política.

Neste aspecto, o arquivamento de si reforça laços, trajetórias pessoais, materializa a história e cria identidades, seja para um indivíduo, grupo ou família, ou pode ainda ser concebido como forma de resistência a algo, ou alguém. Ângela de Castro Gomes (2004, p.14) o enquadra numa espécie de “categoria de sinceridade”, ao inferir que este tipo de arquivo reconstitui, numa dada medida, as memórias do autor.

Para Artières, arquivar a própria vida “[...] é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio [...]” e neste sentido, o arquivamento do eu equivale à “prática da construção de si mesmo e de resistência” contra as intempéries provocadas pela ação do tempo (1998, p.11). O que o historiador francês aponta se evidencia nas explicações conferidas por Alberto Callou no seu livro intitulado “José Pereira Pinto Callou: Zé Major – meu avô Zé Major”.

Antes, ponham as lentes da generosidade e vejam o esforço de quem, dentre tantos mais capazes, teve a coragem de pôr no papel fatos, ocorrências e passagens da vida de algum membro da nossa família, mais especificamente de vovô – Zé Major, perpetuando uma memória que se vai perdendo pelo tempo e se apagaria em breve, se essa decisão não houvesse sido tomada. (TORRES, 2007, p.11)

A preocupação em evitar o esquecimento do avô é uma constante no livro de Alberto Callou. Trata-se de uma tentativa consciente de reforçar sentimentos de pertencimento a uma família próspera economicamente e politicamente. Mas também a tentativa de registrar a vida de um homem de grande valor para seus

familiares. Nesse sentido, a “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis” (POLLAK, 1989, p.9).

Para ampliar o raio de compreensão das questões acerca do arquivamento da própria vida, é elementar ater-se ao que Artières propõe sintetizado na exploração de três aspectos: “[...] a injunção social, a prática de arquivamento e a intenção biográfica [...]”, com ênfase na “[...] função e o valor social dos arquivos [...]”, “[...] as maneiras de arquivar a vida [...]” e o “[...] percurso da prática [...]” (1998, p.11).

Valendo-se de suas hipóteses Artières desvela que a prática do arquivamento de si começou a se desenvolver no século XVIII, com a exigência da manutenção de documentos pessoais. Posteriormente, a medicina e o comércio autográfico passaram a valorizá-los imprimindo-lhes notoriedade. Daí o fato de personalidades respeitáveis se interessarem em doá-los às bibliotecas nacionais.

De certa forma, a incessante preocupação em arquivar vestígios da nossa história é resultado da pressão a que todos estamos submetidos, na intenção de dispô-los quando forem solicitados. Eles servem como chave para a inclusão ou exclusão no sistema social. Isso é visível quando se procura um emprego, o *curriculum vitae* nada mais é do que um “[...] inventário dos nossos arquivos domésticos [...]”, uma variedade de “[...] autobiografia resumida [...]”, tal como aponta Artières (Ibid., p. 13).

Além disso, os arquivos pessoais acumulam uma função pedagógica, pois podem ajudar a entender e delimitar o presente, nos preparando para lidar com os desafios do futuro. Mas de que tipo de arquivo convém fazer uso? Que usos serão feitos e em função de quê, ou de quem?

As fotos de família viabilizam a construção de uma narrativa dos acontecimentos de forma transparente, e detalhada. Sobretudo,

se portarem legendas explicativas. Em vista disso é válido afirmar que a imagem pode ser lida como um texto produzido pela lente do fotógrafo, organizado dentro de uma perspectiva cronológica ou na ordem de importância definida pelo proprietário dos registros.

Os diários são igualmente exemplos de arquivo pessoal. Eles permitem a autoanálise do comportamento de quem os escreve, com a finalidade de se evitar cometer os mesmos erros. No tocante à pesquisa, auxilia àquele que se debruça sobre esta categoria de fonte, a captar a maneira como o escritor se percebe e lida com os acontecimentos vivenciados.

Segundo Artières, os diários foram vitais nos estudos do “[...] mundo dos gângsteres, dos ladrões e das prostitutas [...]” levados a cabo, principalmente, pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, na primeira metade do século XX (1998, p. 16).

Os sociólogos induziam as pessoas através de procedimentos e intervenções, a descobrirem as causas de seus comportamentos mediante “confissões científicas”, estas utilizadas amplamente no decurso daquele século com finalidades das mais diversas (ARTIÈRES, 1998, p.17).

Portanto, se a escrita para si transcorre de maneira espontânea e despreocupada, não há similaridade nenhuma quando as memórias são produzidas para que outro(s) tenha(m) acesso. Certas passagens da vida permanecem ocultadas, outras valorizadas. Os recursos narrativos se apresentam sob uma configuração diferente daquela própria da escrita despretensiosa, assim como a demanda que impulsionou o indivíduo a dissertar a respeito de si mesmo.

No caso das obras publicadas, convém ficar atento às mudanças nas reedições. A reescrita também traz informações sobre o autor e o contexto no qual fora produzida, ou pode ser uma forma de oposição e resistência a algo que nem sempre está tão simplesmente evidenciado.

O arquivo de si é, por assim dizer, uma maneira de testemunhar as experiências, de expor sua subjetivação, sua identidade e até resistência. Ele pode ser tomado como fonte ou como elemento integrante de certo grupo de documentos. O tipo de relação que os pesquisadores podem manter neste tocante, é o que irá defini-lo no momento adequado.

Mais também é preciso perceber se “o texto é uma “representação” de seu autor, que o teria construído como forma de materializar uma identidade que quer consolidar” ou se “o autor é uma ‘invenção’ do próprio texto, sendo sua sinceridade/ subjetividade um produto da narrativa que elabora” (GOMES, 2004, p.16).

Além disso, Ângela de Castro Gomes chama atenção para esse tipo de fonte, pois pode levar o historiador a um falso entendimento de que seu conteúdo é coerente, verdadeiro e contínuo. Cria-se muitas vezes um efeito que obscurece as falhas, distorções e incompletudes das informações.

O risco para o pesquisador que se deixa levar por esse feitiço das fontes pode ser trágico, na medida em que seu resultado é o inverso do que é próprio dessas fontes: a verdade como sinceridade o faria acreditar no que diz a fonte como se ela fosse uma expressão do que “verdadeiramente aconteceu”, como se fosse a verdade dos fatos, o que evidentemente não existe em nenhum tipo de documento. (GOMES, 2004, p.15)

Neste contexto, vale indagar qual é a diferença entre fonte e documento. Para Silvia Hunold Lara, documento é tudo aquilo que é produzido pelos indivíduos. Tais registros “[...] constituem o

universo no qual os historiadores escolhem suas fontes de informação sobre o passado [...]” (2008, p.18).

Já as fontes propriamente ditas referem-se aos textos ou registros selecionados pelos historiadores, problematizados com base em uma série de questionamentos a fim de se obter informações.

Para responder às dúvidas que se impõem o historiador precisa adotar procedimentos de coleta e análise das fontes. Numa primeira instância tem-se de fazer um levantamento dos textos produzidos na época estudada, para depois examiná-los. Lara, tanto quanto Artières lembra que se faz necessário estar vigilante para saber quem escreveu o documento, em que contexto e condições se deram a sua produção, a maneira de discorrer e reproduzir a fonte, e os modos que foram assimilados e interpretados.

Ao analisar o documento, algumas questões devem ser ponderadas: O que foi escrito? Como foi escrito? O que motivou aquela produção? Como se processou a sua circulação? Mediante quem? Há manuscritos? Como foi lido e divulgado? (LARA, 2008, p 22)

Estas e outras interrogações são indispensáveis para pensar o trabalho genealógico de Sampaio. O autor empreende um mapeamento precioso da família Sá Barreto existente em Barbalha desde o século XVIII, apontando dados sobre as disputas por herança e as “[...] peculiaridades fundiárias de Barbalha [...]” (SÁ, 2007, p.215), não prescindindo de situações delicadas como adultérios, invasões de propriedade, e até crimes.

A obra é uma publicação primorosa da editora universitária da Universidade Federal de Pernambuco, da qual Sampaio é professor. As poucas edições foram destinadas à família e amigos do autor, não sendo autorizada a sua venda.

A par dessas informações e mediante o seu cruzamento, é possível “[...] contextualizar e compreender o esforço para assinalar a existência [...]” do registro. (LARA, 2008, p.30-31)

Lara alerta, ainda, que é preciso ter cuidado para não acreditar cegamente nos textos, pois eles “[...] contêm exageros, mentiras e invenções em função [...]” das diferentes motivações de seus autores (2008, p.20). Tudo isso pode comprometer drasticamente o trabalho de análise do historiador, à medida que o direciona para interpretações equivocadas sobre o evento estudado.

Logo, se faz prudente identificar que documentos “[...]” foram utilizados pelos historiadores “[...]” que trabalharam certa temática, “[...] e como eles os interrogaram - é parte importante da crítica historiográfica que, no entanto, nem sempre é realizada [...].” (LARA, 2008, p. 23.)

É imperativo que o historiador suscite questionamentos “[...]” sobre o processo de construção de um corpus documental empreendido “[...]” pelos institutos ou outros espaços de pesquisa (Ibid., p. 26). Em alguns casos, como as publicações mais antigas, é comum encontrar citação de documento sem menção nenhuma ao original consultado, o que, muitas vezes, conduz à apropriação da cópia fidedigna do manuscrito sem o ser.

Enfim, Lara insiste para que se busque reconhecer quem é a figura central do documento; qual a relação de quem o produziu com o que é focado; os termos dos quais se valeu aquele que o escreveu (evidencia a percepção do autor); a intencionalidade; o público a que se destina e o objetivo (para que foi construído?) (2008, p. 21)

Respondendo a todas estas problemáticas o texto pode ser considerado como fonte histórica, possibilitando compreender à luz de múltiplos ângulos, o que estava em jogo no período do acontecimento estudado.

Considerações finais

Os usos e as preocupações com o arquivamento de si se deram mediante as novas demandas sociais. Grupos, famílias e indivíduos passaram a registrar, guardar e utilizar diários, biografias,

autobiografias, genealogias, cartas, fotos, cartões-postais, objetos do cotidiano e documentos variados como um suporte na construção da história de si.

Para este trabalho, procurou-se desenvolver uma reflexão acerca da escrita de si de caráter biográfico e genealógico, utilizando-se como base as publicações relacionadas à família Sá Barreto, considerada uma das mais importantes econômica e politicamente da cidade de Barbalha, localizada no Cariri sul cearense.

Dentre os livros e textos que tem o propósito de lembrar os feitos e valorizar a ancestralidade de algumas famílias barbalhenses, destacou-se a genealogia publicada em 1998 pela editora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada "Santo Antonio de Barbalha, sua terra, sua gente: livro 3, a família Sá Barreto" do doutor em Economia Agrícola Yony Sampaio.

Na obra de Sampaio, foi possível constam informações valiosas que propiciam a apreensão da relevância e os usos que a referida família dá a tais registros, bem como as ligações estabelecidas entre ela e outras no transcorrer dos anos. Ali é possível perceber que várias informações são produzidas com a finalidade de evidenciar ou até exaltar a participação da família na formação e desenvolvimento da cidade, garantindo a preservação da memória, da riqueza e do poder político. O que não compromete a riqueza do trabalho por ele desenvolvido, pois possibilita-nos entender os usos que determinados indivíduos e grupos fazem do seu passado.

A genealogia de Yony Sampaio evidencia a importância de tal arquivo no controle da posteridade e do poderio familiar, mas igualmente da manutenção de privilégios. Ela serve como chave para a inclusão ou exclusão no sistema social. E também, possibilita a perceber os riscos que o historiador pode se deparar ao lidar com este tipo de arquivo.

Portanto, perceber as motivações que levaram o autor do arquivo de si a produzir uma obra, a escolher determinada forma de escrita, a priorizar determinado conjunto de informações em detrimento de outro, a se deter em certos detalhes, a incorrer em omissões, manipulações, e de como se deu a circulação e apropriação da obra, são de substancial valia para compreender quem somos ou mesmo quem são os personagens por nós estudados.

Referências

ARAÚJO, (Pe.) Antônio Gomes de. **O povoamento do Cariri**. Crato (CE): Faculdade L. de Filosofia do Crato, 1973. (Estudos e Pesquisas, VI).

ARTIÈRES, Philippe. "Arquivar a própria vida". **Estudos Históricos**, n. 21, 1998, pp. 9-21.

CALLOU, Antônio Marchet. Conotações históricas de Barbalha. **Itaytera**. Crato (CE): Instituto Cultura do Cariri, n. 21, 1977. p. 79-91.

CALLOU, Lyrio. **Barbalha**: Minha vida. Recife, edições bagaço, 2002.

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de si, escrita da história**, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

LARA, Silvia Hunold. **Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico**. *Anos 90*, v. 15, n. 28, 2008, pp. 17-39.

NEVES, Napoleão Tavares. **Barbalha cultural**. Barbalha, 2000.

PINHEIRO, Irineu. **Efemérides do Cariri**. Fortaleza: S. ed., 1963.

_____. **O Cariri:** seu descobrimento, povoamento, costumes. Fortaleza: S. ed., 1950.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

SÁ, Maria Yacê Carleial Feijó. **Os Homens que faziam o Tupinambá moer: experiência e trabalho em engenho de rapadura no Cariri (1945 - 1980).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2007.

SAMPAIO, Yony. **Santo Antonio de Barbalha, sua terra, sua gente:** livro 3, a família Sá Barreto. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

SILVA, Simone Pereira da. **Os Sentidos da (Re)Invenção:** representações e (re)significações simbólicas do reisado de congo em Barbalha - CE (1970-1980). (Mestrado em História e Cultura Histórica). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOBREIRA, Pe. Azarias. José de Sá Barreto Sampaio – Sertanejo de escol. Proólogo. **Revista do Instituto do Ceará**, 1949.

SOUZA, Océlio Teixeira de. **A festa do pau da bandeira de Santo Antônio de Barbalha (CE):** entre o controle e autonomia (1928-1988). Dissertação (Mestrado em História Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

TORRES, Alberto Callou. **José Pereira Pinto Callou:** Zé Major – meu avô. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA E UM TEXTO EM CONTEXTOS: uma leitura sobre o livro "história da liberdade no brasil" de Viriato Corrêa

Vasni de Almeida
Cristiano Gomes Lopes
Dhiogo Rezende Gomes

Introdução

O trabalho do historiador, assim como o ensino de História, necessita do trato direto com as fontes, como ponderam Ferreira e Franco (2013, p. 78), ao afirmarem que “sem fontes, não há História”. A matéria prima da escrita da história são as fontes e a análise crítica que os historiadores fazem das mesmas, extraindo sentidos e construindo narrativas históricas que irão compor o saber histórico e consequentemente, a forma de se ensinar de se aprender História. Ferreira e Franco (2013, p. 85), salientam que:

A produção do conhecimento histórico está diretamente ligada ao olhar que o historiador lança sobre os acontecimentos. Assim, diferente de outras disciplinas que

têm um objeto de análise preestabelecido, para fazer a História não é possível encontrar fatos históricos espalhados na natureza; eles existem conforme a leitura que o pesquisador faz dos seus documentos. É o historiador que, através do seu exercício de crítica, estabelece, julga o valor ou a irrelevância dos acontecimentos para poder classificar os fatos e, a partir disso, elaborar sua narrativa.

Entre as diferentes formas narrativas, podemos destacar a histórica e a literária. Ambas têm suas peculiaridades, seus distanciamentos e suas aproximações. Aproximam-se quando os temas são relativos a fatos e personagens da história e se distanciam nas estruturas e métodos, que no caso da História, lhes dão caráter científico. Quanto à literatura, o texto faz-se ficcional, porém, podendo ser permeado por informações e dados históricos na formação da trama.

A História, que segundo Marc Bloch é a "ciência dos homens no tempo", ocupa-se das fontes e documentos, bem como da relação destes com determinados tempos, espaços e sujeitos históricos. Buscar o passado tal como ele aconteceu estava no centro das preocupações da História metódica alemã do século XIX, que procurava assegurar a possibilidade dos fatos serem revelados pelas fontes em si mesmas. No entanto, esse método foi criticado pela escola dos *Annales*, movimento de caráter historiográfico surgido nas primeiras décadas do século XX. Essa escola abriu espaços para análises de outras fontes que não a escrita e integrou o ofício do historiador cientista diretamente às fontes que não falavam mais sozinhas, assumindo a interferência dos historiadores em suas operações. É Certeau (1982, p. 66) que nos lembra que "A escrita da história se constrói em função de uma instituição", que é carregada

de sentidos e significados onde as subjetividades do historiador estão presentes. Nesse sentido, Rüsen (2007, p. 124) aponta que:

As fontes são, no entanto, a estrada real empírica para se chegar ao cerne do pensamento histórico, do qual o historiador retorna mais sábio do que as fontes podem torná-lo. Esse ganho de eficiência do pensamento histórico, para além da mera crítica das fontes como meio de extrair informações do passado, dá-se na interpretação.

O trabalho com fontes históricas está intrinsecamente relacionado no ato de ensinar e aprender História, pois cada fonte pode produzir inúmeras interpretações e sentidos, dependendo da forma com que alunos e historiadores extraem e reconstroem seus significados históricos. Essas inferências históricas são aqui encaradas como as relações lógicas entre o entendimento histórico dos sujeitos em relação à análise das fontes (FRONZA, 2007).

A História, a partir dos *Annales*, passou a relacionar-se melhor com a questão da temporalidade. Ao relacionar passado e presente, transformou a História em ciência também do presente, devido ao fato de este ser o tempo do qual partem os problemas históricos. Os *Annales*, dessa forma, afetaram a essência do historicismo, que concebia o conhecimento do passado estritamente e exatamente tal qual ocorreu. O passado não pode ser resgatado, mas reconstruído por meio de métodos utilizados por historiadores. Assim,

[...] é fundamental rompermos com esse "mito" inicial, preconcebido, e termos consciência de que nunca poderemos

alcançar ou “tocar” tal passado – visto que essa narrativa retrata um fato de determinado tempo, em contexto econômico, social e político que jamais poderá ser apreendido, senão via reconstrução (ANDRADE, 2005, p.23).

Por ser uma narrativa histórica, a reconstrução está relacionada à compreensão de que a História é um processo que não pode ser entendido como mera recuperação ou resgate do passado. Definitivamente, a história não pode imitar arqueologia, cuja técnica pode reconstituir um vaso produzido por alguma civilização antiga.

Conforme Rüsen (2011, p. 95), a narrativa histórica:

É um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Aqui o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas. [...] A História é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera a incerteza ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido a História. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.

O autor defende que a função da História é dar sentido ao tempo vivido por meio da construção da consciência histórica, termo bastante utilizado nos estudos atuais sobre didática da História e

ensino de História. Por outro lado, a narrativa histórica difere da literária, pois essa não tem necessidade de justificar o processo de elaboração de “verdades históricas”, ficando livre de métodos que confirmem propósitos ou dívidas com a realidade. Andrade (2005, p.23), corrobora que

[...] uma narrativa de cunho literário não tem esse mesmo interesse, esse desejo por chegar perto de um passado para poder existir, ou a fim de justificar-se, uma vez que não irá comprometer-se por tentar reconstruir um passado, na proporção em que sua existência justifica-se em um fato ficcional [...].

Partindo dessas premissas, podemos identificar os diferentes sentidos e interpretações que podem emanar de uma mesma fonte, dependendo é claro, da intencionalidade de quem as utiliza, levando em consideração as influências espaços-temporais, socioculturais vigentes. Assim, ao analisar o livro, *A História da Liberdade no Brasil*, em diferentes contextos temporais, podemos identificar que tanto o discurso quanto à narrativa histórica são repletos de intencionalidades.

Nesse artigo, procuramos apontar as intenções da obra em três momentos distintos: no momento do seu lançamento em 1962; no momento em que serviu de fonte para criação do samba enredo da Escola de Samba Salgueiro, em 1967, e finalmente quando os militares fizeram uso do livro coeditado como manual histórico didático, em 1974. Antes de tratarmos da obra em específico, é importante dar relevo às mudanças pelas quais passaram o ensino de História a partir do período em que os militares assumiram o poder, em 1964.

O ensino de história no contexto histórico da tomada de poder militares e estabelecimento do regime civil-militar (1964-1985).

Segundo Piazza e Priori (2008), o ambiente político educacional do início da década de 1960 se encontrava polarizado. De um lado estava o nacionalismo populista, próximo às ideias socialistas, de outro o conservadorismo moral, defensores do liberalismo econômico. Na trilha das mudanças que ocorriam nos cursos de licenciaturas, o ensino superior recebia forte influência da vertente marxista na produção de conhecimento histórico, que valorizava o pensamento reflexivo em detrimento da simples descrição dos fatos e acontecimentos.

Todavia, com a instauração do regime ditatorial em 1964, houve a diminuição do espaço do ensino de História na escola básica e no ensino superior, bem como restrições aos conteúdos filosóficos. Com os acordos estabelecidos entre os técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os da Agência Internacional de Desenvolvimento, dos Estados Unidos (USAID), foram extintos os cursos de História e Geografia e estabelecido o curso de Estudos Sociais. Nesse curso, ficava explícita a negatividade dos fundamentos filosóficos e a valorização do contexto social. A natureza tecnicista do ensino da nova disciplina reforçava a ideologia do Estado autoritário. O que já era deficitário na formação do professor se tornou ainda pior, pois o controle dos militares sobre os conteúdos ensinados aumentou o descolamento entre a pesquisa realizada nas universidades e o ensino nas escolas de educação básica. As pesquisas das universidades públicas não chegavam ao ensino em sala de aula, amplamente ocupadas por professores formados nas faculdades privadas.

Piazza e Priore (2008) elencam os seguintes dilemas da educação escolar sob o controle dos militares: aumentar a escolaridade básica sem aumentar a oferta de ensino superior; formar mão de obra qualificada com o menor custo possível; educar um trabalhador destituído de crítica segundo a pressão do ideário

da segurança nacional; atender aos interesses dos empresários em educação no que se refere a formação de professores; organizar licenciaturas curtas com carga horária teórica reduzida, inibindo a reflexão crítica.

Nas palavras de Fonseca (2012, p. 18), o governo militar “agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos”, como forma de eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. A tentativa de controle, expressa pela autora, atingiu o ensino de História quando os militares substituíram os cursos de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais e permitiram a abertura desmedida das licenciaturas curtas. Para Fonseca (2012, p. 25), os cursos de Estudos Sociais:

[...] formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Tendo como uma de suas principais características a desvalorização das disciplinas da área das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

A intenção seria descaracterizar o conteúdo político e filosófico dessas disciplinas. Desse modo, o ensino de História, foi sutilmente vinculado “aos princípios norteadores da Educação Moral e Cívica” (FONSECA, 2012, p. 27), com o conceito de moral sendo reduzido às práticas de civismo, com a supervalorização dos grandes vultos nacionais, principalmente nas festividades cívicas do

calendário escolar. A disciplina Estudos Sociais, destituída dos conteúdos reflexivos próprios da História, resumia-se em na mera localização e interpretação de dados e datas com base nos métodos das ciências sócias em sua amplitude, desconsiderando as particularidades da História como ciência (FONSECA, 2012)

Com a Lei 5.692, de 1971 e o ensino de História passou a ser conduzido a partir da imposição do programa pensado na perspectiva tecnicista e autoritária, a saber: o controle dos conteúdos; abordagem linear e factual, ou seja, o retorno ao positivismo; a História passa a ser concebida como uma justificativa do processo político, com o retorno do herói patriota, perdendo, assim, a força da reflexão sobre o sujeito comum (PLAZZA; PRIORE, 2008).

Na década de 1980, quando houve a substituição do governo militar pelo civil, o ensino de História continuou impregnado pelo processo político. Mesmo com a abertura democrática, a História a ser ensinada demorou a encontrar o caminho que a levasse a tratar novamente as questões que envolviam diferentes atores sociais, como as lutas por moradias, terra, direitos trabalhistas, direitos humanos, entre outros.

Na década de 1990, a disciplina de História levou um novo choque com a adoção das propostas neoliberais em educação. Em razão do aumento da carga-horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em função das habilidades necessárias nessas áreas requeridas pelo mercado) suas aulas semanais foram reduzidas, lembra Fonseca (2003, p. 26). Essas foram também as décadas que marcaram o aumento da influência dos pressupostos teóricos e abordagens da “Nova História no Ensino de História”.

Lembremos que a disciplina História voltou a compor o currículo das escolas de 1º. e 2º. graus na segunda metade da década de 1970, quando as mudanças propostas do governo militar para essas etapas de ensino se revelaram verdadeiros fiascos. A influência da “História Nova” se revelou na defesa da não linearidade, na

formação da consciência crítica, na negatividade do marxismo e do positivismo e no combate à cronologia. O caráter filosófico no ensino de História voltou a se manifestar nos chamados “eixos-temáticos” e a construção do mundo do cidadão passou novamente e ter centralidade.

O autor e suas obras.

Vale lembrar que o texto que utilizamos para percorrer as percepções de ensino de História de Viriato Corrêa foi, de forma bastante clara, estudado por Angela de Castro Gomes e Vanessa Matheus Cavalcante, sob o título *História da Liberdade no Brasil, ou quando uma história acaba em samba* (2009), no qual as autoras dão ênfase às qualidades do autor e sua vasta obra. As autoras analisam a obra no contexto das publicações para o ensino da infância no período, por meio de abordagens que exprimem bem os novos procedimentos na escrita da História, que vão além dos paradigmas positivistas ou estruturalistas. Como contribuição a essa temática, estamos interessados em analisar e refletir sobre o uso da mesma obra, tratando-a na perspectiva do ensino de História em momentos e por agentes contextuais distintos, com intencionalidades diferentes.

Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho, nascido em Pirapema-Ma, em 1884, se tornou advogado, foi também político, jornalista e escritor. No ofício das letras, veio a se tornar um dos mais lidos escritores de crônicas históricas e obras de literatura infantil, sagrando-se em 1938, um imortal da Academia Brasileira de Letras, devido ao inquestionável sucesso de seu livro *Cazuza*. Em sua trajetória política, Viriato Corrêa foi Deputado Estadual (1911) e Deputado Federal (1927) pelo Maranhão, chegou a ser preso na Revolução de 1930. Afastou-se da política e intensificou seu potencial literário ao jornalismo e a literatura, escrevendo temas e crônicas históricas, porém, seu maior sucesso foi com obras destinadas ao público infantil (PINTO, 1966).

Cavalcante (2012, p.2), sobre Viriato Corrêa, diz que

Sua obra, como a de muitos intelectuais contemporâneos seus, tem como características marcantes a utilização de temáticas relacionadas ao Brasil e a seus costumes e tradições, sendo sua escrita marcada por uma linguagem simples e didática. Uma “pedagogia da nacionalidade”, como esse estilo de expressão é nomeado por vários estudiosos do período. Em outras palavras, Viriato tinha como diretriz e objetivo explícitos, como seu dever de literato, escrever de forma mais clara possível, a fim de atingir o maior número de pessoas, tendo sempre suas produções temáticas ligadas ao Brasil e à sua história.

A narrativa histórica estava sempre presente em seus escritos e pedagogicamente, alinhava-se ao contexto escolar vigente, tanto que muitas de suas obras acabavam sendo adotadas nas escolas como manuais de história. O autor, e seus livros, entravam nas instituições escolares com consentimento dos órgãos oficiais da educação da época, como o Ministério da Educação. Explorava o lúdico com recursos visuais para tornar seus livros mais atraentes e assim, ensinar História de uma forma mais interessante para as crianças. Justificando sua opção em escrever história para o público infantil, Corrêa (1957, p.11) afirma:

Às crianças só interessa o que é vistoso. [...] Na história, mesmo na da Carochinha, o que lhes fere a imaginação é o lado aparatoso. O aspecto filosófico produz-lhes enfado e

sono. Neste livro, procura-se dar às crianças apenas a superfície vistosa da história brasileira. Nada de filosofia. Nada de profundos aspectos históricos que lhes possam causar bocejos.

Vários foram seus livros infantis que tinham cunho histórico, tais como: *Contos da História do Brasil* (1921); *História do Brasil para crianças* (1934); *Meu Torrão: contos da História Pátria* (1935); *As belas histórias da História do Brasil* (1948) e *História da Liberdade no Brasil* (1962) o qual este artigo trata. Este último livro, em 1967, transformou-se em tema de enredo da Escola de Samba Salgueiro, do Rio de Janeiro, o mesmo ano da morte de Viriato Corrêa, então com 83 anos.

O momento do lançamento da obra, em 1962.

Em 1962, o Brasil se encontrava sob o regime parlamentarista, com João Goulart como presidente em exercício, devido a renúncia de Jânio Quadros em menos de um ano de mandato. Contexto de uma crise política que teve como saída à intervenção militar no cenário político nacional, sendo o país temporariamente presidido por uma junta. O cenário nacional era tenso e em 1963, o povo brasileiro, por meio de um plebiscito, escolheu o modelo presidencialista para reger o país, com Jango assumindo efetivamente seus poderes de chefe de estado e de governo.

Em 1962, nesse contexto conturbado de conspirações que o livro *A História da Liberdade no Brasil* foi publicado pela Editora Civilização Brasileira. O seu teor cívico-patriótico o coloca como pertencente à concepção de "história como mestra da vida". Sua abordagem explícita a história-memória da nação, assentada numa narrativa que sintetiza vários episódios, nos quais a busca da liberdade fez-se o combustível social dos acontecimentos históricos,

ocorridos fora e principalmente dentro do Brasil, até a consolidação da República no final do século XIX.

Figura 1. Capa da 1ª edição em 1962



Disponível em: www.estantevirtual.com.br/b/viriato-correa/historia-da-liberdade-no-brasil/2377214327

Entre 1962 e 1967, houve na história política do Brasil, não somente uma mudança de regime político, da democracia para ditadura, mas de uma conjuntura socioeconômica e cultural que foi sedimentada ao longo dos 21 anos do regime civil-militar. Para uma obra literária cujo tema central é a heroica “liberdade do povo brasileiro”, nada mais paradoxal, se tratando de mais um dos momentos da história do Brasil marcado pela ameaça a democracia e falta de liberdade. A obra se insere não apenas como uma literatura

baseada em fatos e personagens históricos do Brasil, mas como representativa e simbólica do bem que é a liberdade para um povo, um país que na década de 1960 mergulha em tempos sombrios, onde a liberdade existe ficcionalmente, nas letras de um livro ou de um samba.

Corrêa lançou o livro num período de transição entre a democracia oscilante e um período de fechamento do regime e criação de um estado de exceção. Um país instável e em crise, que na transição de JK para Jânio Quadros se locomovia entre o respeito à vontade popular nas urnas e os interesses de forças políticas e econômicas, civis e militares que se opunham às reformas populistas. Os antagonismos internos e externos no contexto da Guerra Fria levaram a remoção de Jango e sua substituição pelos militares Castelo Branco e Costa e Silva (FICO, 2015). O livro de Viriato Corrêa, portanto, veio ao público brasileiro em pleno embate político em torno dos rumos do estado brasileiro. Reis (2014, p.12), define que “Perdeu-se um tipo de República na qual havia uma democracia limitada, mas em processo de ampliação. Ganhou-se uma ditadura que se radicalizaria com o tempo”.

O livro de Viriato Corrêa, foi bem vendido e, portanto, conhecido tanto entre seu público alvo, o infanto-juvenil como também o adulto. A obra tinha elementos universais engendrados ao tema também universal, a “liberdade”, e por isso, flexível a contextos distintos quanto à situação política e os discursos oficiais. A defesa da liberdade poderia ser bandeira tanto dos entusiastas do governo Jango como posteriormente, dos militares. Temos que lembrar que os miliares não queriam se passar como ditadores, mas sim como “defensores da democracia” e contra a possibilidade de uma “ditadura de esquerda”. Sendo assim, emergiram-se justificativas para o golpe, que até hoje compõem a luta de memórias entre “vítimas e algozes” do período ditatorial. Houve mesmo a narrativa de que a ação dos militares se tratou de uma “revolução militar” e não de um movimento golpista. Neste conflito

de memórias, Reis (2014, p.13) aponta que cabe ao historiador, “[...] romper as amarras da ‘história vigiada’, do senso comum e das memórias estabelecidas”.

História da Liberdade no Brasil foi lançado, assim, no contexto de uma democracia instável, em 1962, desdobrando-se em tema de samba enredo no carnaval carioca de 1967, no interior de uma “ditadura escancarada” como define Elio Gaspari (2002). Contou com uma 2ª edição em 1974, no início do processo de abertura da ditadura, que se manteria até a revogação do AI-5 e com a eleição indireta de um presidente civil, em 1985. Há quem entenda que o regime foi finalizado apenas em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Os usos da obra alimentam mais ainda o seu caráter da memória em seu processo de enquadramento histórico diante de referências e evidências (REIS, 2014), onde a liberdade democrática no Brasil não deixa de ser eixo de análise. Assim, o livro de Corrêa, suas leituras e leitores, fizeram-se em “contextos distintos, que evidenciavam práticas de leitura e de apropriação de um mesmo texto por autores políticos bem diversos, para fins muito diferenciados” (GOMES; CAVALCANTE, 2009, p. 129-130).

O momento em que o livro vira tema de enredo de escola de samba.

De 1964 a 1967, o Brasil transitava entre o primeiro presidente militar, Marechal Castelo Branco e o seu sucessor, General Costa e Silva. Desde o golpe, os homens da caserna insistiam que não houvera um golpe, mas uma revolução, apoiando-se na narrativa do não rompimento da democracia, com a tomada do poder sendo justificada pela necessidade de proteção e continuidade do “governo do povo”. Pelas mãos das forças militares se garantiria a Segurança Nacional. É o que trata Rezende (2013, p. 1) quando explana que,

Desde os primeiros momentos após o golpe de 1964, o regime tentava conseguir adesão ao seu projeto de organização social insistindo, arduamente, em que seus desígnios e ações estavam fundados no objetivo de instaurar o que ele denominava de “verdadeira democracia” no país. As pressuposições em torno desta democracia perpassaram todo o regime militar, inclusive nos momentos mais repressores como, por exemplo, de 1968 a 1973.

Nesta transição de contextos, houve um processo de enquadramento, por meio da censura e perseguição política, momento em que os militares transmitiam a população a ideia de que a democracia seguia seu caminho, mudando-se apenas de presidente, de civil para militar. Essa versão calou fundo no brasileiro comum, o “analfabeto político”, bem ilustrado no poema de Bertold Brecht. O cidadão comum estava pretendo acreditar nos discursos das instituições governamentais, ainda mais quando as vozes eram emitidas pelo exército nacional, o mesmo que iniciou o período republicano, em 1889. Todavia, essa não seria a reedição da citação de Aristides Lobo, que José Murilo de Carvalho (1987, p.9), enfocou ao tratar da Proclamação da República - a de que o povo “[...] assistira a tudo bestializado”. Por mais que uma parcela da sociedade tenha dado aval ao golpe e outra pouca tenha compreendido do ocorrido, havia setores sociais que, mesmo sob censura e violência, reagiram ao golpe dado, seja na produção literária ou musical, seja na artística em geral.

Assim, o livro de Viriato Corrêa versava atrativamente sobre liberdade, numa viagem pela história nacional em seus séculos. Em suas narrativas estão presentes a luta pela independência de Portugal, a abolição da escravidão e a proclamação da República.

Viriato Corrêa escreveu, em 15 capítulos, a busca intensa do povo por sua libertação em diversos movimentos, descritos pelo autor como episódios históricos. Para Gomes e Cavalcante,

[...] Cada um deles narra episódios relevantes da história brasileira, na visão do autor, para demonstrar o amor à liberdade e a busca incessante por ela ao longo do tempo. Por essa razão, Viriato Corrêa, com o claro objetivo de exaltar a pátria, reúne uma espécie de conjunto de diferentes movimentos, que são por ele entendidos como “libertação”, não importando se, à sua época, tiveram êxito ou não. [...] (2009. p. 143).

O sentimento cívico e patriótico, caro aos militares, estava implicitamente presente na temática da liberdade. No entanto, o enredo da Escola de Samba Salgueiro, sem as críticas diretas e claras à ditadura, pode bem significar a ideia de que a liberdade tinha sido mantida. Tratando-se de discursos, onde o dito e o não-dito importam (ORLANDI, 2007), na avenida pública da folia do carnaval, a ausência de dizeres sobre a liberdade poderia servir como confirmação do discurso dos militares como defensores da democracia, tanto que o cotidiano cultural e popular não estava interrompido, continuado simbolicamente na alegria do carnaval de 1967.

Mas havia sempre o receio de que os militares interpretassem o uso do termo liberdade como uma afronta. Todavia, o enredo foi literalmente escrito, cantado e desenvolvido na avenida, mesmo que a diretoria da escola de samba temesse, desde os ensaios até o dia do desfile, a intervenção do governo militar, fato que não se consumou. Na hipótese do referido enredo de carnaval, ter se

mantido e executado na avenida como tentativa de uma ação política de seus organizadores, os militares não atentaram, não houve censura e demais problemas junto a escola de samba (GOMES; CAVALCANTE, 2009).

Figura 3. Letra do enredo da escola de samba do salgueiro no carnaval de 1967.

HISTÓRIA DA LIBERDADE NO BRASIL	
Quem por acaso folhear a História do Brasil Verá um povo cheio de esperança Desde criança, Lutando para ser livre varonil. O nobre Amadeu Ribeiro, O homem que não quis ser rei, O Manoel, o Bequimão, Que no Maranhão Fez aquilo tudo que ele fez. Nos Palmares, Zumbi, o grande herói, Chefia o povo a lutar Só para um dia alcançar Liberdade. Quem não se lembra Do combate aos Emboabas E da chacina dos Mascates, Do amor que identifica O herói de Vila Rica. Na Bahia são os alfaiates, Escrevem com destemor, Com sangue, suor e dor	A mensagem que encerra o destino De um bom menino. Tiradentes, Tiradentes, O herói inconfidente, inconfidente, Domingos José Martins Abraçam o mesmo ideal. E veio o "Fico" triunfal Contrariando toda a força em Portugal. Era a liberdade que surgia, Engatinhando a cada dia, Até que o nosso Imperador A Independência proclamou. Ô-ô, oba, lá-rá-lá, lá-rá-lá-lá Oba, lá-rá-lá, lá-rá-lá! Frei Caneca, mas um bravo que partiu, Em seguida veio o 7 de abril, No dia 13 de maio Negro deixou de ter senhor, Graças à Princesa Isabel, Que aboliu com a Lei Áurea O cativo tão cruel. Liberdade, Liberdade afinal, Deodoro acenou, Está chegando a hora, E assim quando a aurora raiou, Proclamando a República, O povo aclamou

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/salgueiro/samba-enredo-1967.html#ixzz3CbTRxJZm>

A letra remete às chacinas e lutas por liberdade, mas também glorifica os heróis nacionais, tratamento muito valorizado no discurso cívico e patriótico dos militares. Isso pode explicar o fato do enredo não criar maiores problemas. Na maior festa nacional e popular brasileira, o carnaval, a multidão em sua maioria estava lá para prestigiar a Salgueiro na apresentação do *Samba da Liberdade*. Uma parte representativa e simbólica do povo carioca estava na avenida dançando, em passos e cores. Poucos dentre os participantes, entretanto, tinham condições de analisar politicamente o que seria a liberdade naquele período momesco de 1967, pois ainda no final desse ano os militares impuseram o Ato Institucional n. 5, o maior instrumento de repressão às liberdades. Devido a fatores como censura da mídia e da liberdade de expressão, bem como a perseguição política, seria improvável que a massa conseguisse distinguir entre “festa” e os sangramentos que ocorriam nos porões da ditadura.

O momento da coedição da obra pelo Instituto Nacional do Livro.

O panorama político e econômico que permeou o início do governo do General Ernesto Geisel, em 1974, marcava o fim da euforia com o “milagre econômico brasileiro”. Os altos índices de desenvolvimento do produto interno bruto já começavam a dar sinais de queda. Mesmo que internamente a crise não fosse sentida, externamente, os sinais críticos de uma economia em frangalhos foram realçados com a crise do petróleo, de 1973 (LUNA; KLEIN, 2014). A partir de 1975, em meio a alta inflacionária e a carestia, inaugurava-se o processo de redemocratização, que segundo o próprio regime, deveria ser lento, gradual e seguro (FICO, 2015).

Muitos setores da sociedade civil e política, inclusive os que apoiaram o golpe civil-militar em 1964, já não estavam satisfeitos com a economia em crise e seus índices negativos. Aos poucos os apoiadores do regime foram percebendo que o desenvolvimento de 1969-1973 foi realizado à custa de endividamento público, do

arrocho salarial, da repressão e anulação sindical, como também do aumento das desigualdades sociais (LUNA; KLEIN, 2014). As lutas operárias do ABC, as greves dos professores de escolas básicas paulistas e mineiras, as greves dos trabalhadores rurais assalariados, a anistia aos exilados foram fatores importantes para o enfraquecimento e conseqüentemente para abertura controlada e freada do regime. Todavia, a repressão às críticas e aos movimentos subversivos continuaram, pois o AI-5 só foi abolido em 1978. É nesse cenário que, em 1974, o livro *História da Liberdade no Brasil* é coeditado pelo Instituto Nacional do Livro (INL), com a produção de mais de 20 mil cópias distribuídas para as escolas do ensino de primeiro grau, hoje ensino fundamental.

Desde o início da década de 1970, o Instituto Nacional do Livro executava o Programa de Coedição de livros, no qual o INL podia exercer um efetivo controle sob o mercado livreiro, selecionando obras que estivessem identificadas com a ideologia do regime militar. Estabeleciam-se assim, convênios com empresas privadas, barateando a produção de determinadas obras e censurando outras que fossem consideradas subversivas em relação ao ideário da ditadura. Nas palavras de Oiticica (1997, p. 151), "Estado podia agora, sob o regime de coedição, acender ainda na fonte à linha editorial das empresas, atraindo para o INL, com a isca do subsídio, a produção contemporânea e controlando a circulação de ideias com maior eficácia".

O INL, durante toda década de 1970, foi alçado à condição de órgão que promoveria o direito ao patrocínio e de censura às obras que eram submetidas a sua avaliação. O MEC concentrava programas de incentivos que convergissem com a ideia de integração nacional, pagando um volume alto de recursos públicos à iniciativa privada e controlando, por meio da censura e do corte de investimento no financiamento, as editoras e as edições (OTERO, 2003).

Assim, pode-se observar uma concentração do papel do INL, no qual o Estado limita efetivamente a iniciativa editorial, subsidiando e apoiando o setor privado. Este procedimento quanto ao controle do mercado editorial é exemplar dos projetos econômicos do regime civil-militar no seu plano desenvolvimentista que em muitas áreas beneficiava os setores privados (LUNA; KLEIN, 2014). Na parceria público-privada, estava a contrapartida de interesses que se faziam na manutenção rígida da capacidade de administração política e ideológica do Estado.

Desta feita, entende-se que a reedição do livro *A História da Liberdade no Brasil*, ocorreu na ambiguidade do regime civil-militar, pois ela pode ter sido tanto compreendida como matéria prima de um discurso libertador e denunciante das ameaças às liberdades do período, quanto de apologia aos fatos e heróis importantes para a manutenção simbólica do regime, a mesma ambiguidade verificada à época de enredo de samba do Salgueiro, em 1967. Ao ser coeditado pelo INL e distribuído nas escolas públicas primárias, os mesmos sentidos de liberdade fundada no civismo patriótico, destacados por Fonseca (2012), foram valorizados nos anos finais da ditadura. Os militares se aproveitaram do livro para fazerem exaltação de uma pátria livre de ameaças à unidade e à liberdade, na perspectiva conservadora.

Figura 2. Capa da edição coeditada em 1974



Fonte: extra.globo.com/noticias/carnaval/carnaval-historico/salgueiro-foi-primeiro-cantar-liberdade-em-tempos-de-ditadura-7334028.html

Certeau (1982) aponta que o peso da influência da instituição e o lugar social dos indivíduos dão os rumos na operação e construção do discurso histórico. Assim, o livro reeditado após a morte de Viriato Corrêa já não lhe pertencia. Fugidio do peso simbólico da sua autoria, serviu como um instrumento do Estado brasileiro, que encontrou nas esferas educacionais espaços de imposições e reproduções de seus discursos, via materiais didáticos. A escola pública, ao receber os livros reeditados de Corrêa, atuaram como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), espalhando ideias de um país livre na ótica de um regime que se

instituía como defensor das liberdades, liberdades essas condicionadas à segurança nacional e do controle rígido da ordem e da população.

Considerações finais

No capítulo procuramos expor a ideia de que diferentes fontes podem ser utilizadas na construção dos discursos históricos e principalmente, a de que uma mesma fonte pode ser utilizada de diferentes formas, dando distintos sentidos no resultado de sua análise. O poder que as fontes possuem em possibilitar vários sentidos e interpretações resultam do trabalho e da intencionalidade de quem opera, produz e legitima o discurso histórico, no nosso caso, a obra de Viriato Corrêa.

A história pode ser invenção, ao passo que é verossimilhante. As memórias assim como a história são processos, constructos que, diante da sociedade em tempos e espaços distintos, através das forças dominantes correlacionadas com diversos agentes e sujeitos históricos em seus papéis de contraditório e resistência aos domínios da história oficial, oferecem reviravoltas às narrativas sobre um determinado tempo e espaço.

A verdade, como um tema caro e universal a humanidade, pode servir a diversos projetos narrativos de histórias que se deseja por forças políticas firmar. Um livro, seja ficcional ou científico, pode pelo seu caráter linguístico, portanto interpretativo, ser moldado ou adaptado a ideais e verdades históricas. Um notório caso é o que se vê através da hermenêutica ou exegese, a exemplos de textos religiosos, sendo possível através de um idêntico texto, criar e recriar uma enorme diversidade de doutrinas, filosofias, orientações de práxis em espaços e tempos diversos, por sujeitos e grupos sociais igualmente diferentes.

Um historiador ou um literato, ao criar histórias e discursos, permite aos seus textos ganharem o mundo, chegando a uma infinidade de pessoas, redimensionando-os em outras reproduções,

nem sempre como cópias dos originais. Há assim, como no processo da memória, um processo de seleção e descarte de pontos, ideias, conceitos de qualquer texto e ressignificação diante dos contextos presentes.

Viriato Corrêa que em vida, quando do lançamento do seu livro em 1962, que tanto fala de “Liberdade” e antes do golpe de 1964, era um autor com uma postura de oposição a regimes autoritários, segundo sua biografia. Este livro, bem depois de sua morte, em 1974, teve uma 2ª coedição pelo Instituto Nacional do Livro, sendo usado justamente por um governo supressor das liberdades. Talvez em vida, Viriato não tivesse noção de que o regime que iniciara pouco antes da sua morte em 1967, continuaria uma ditadura de mais de duas décadas e com sua obra ainda usada na formação de crianças, na perspectiva cívica do regime ditatorial.

Os escritos, as ideias ganham outras vidas, donos e rumos, queiram ou não queiram seus autores, ainda mais quando estes já não se encontram mais no plano físico, mesmo sendo, ironicamente, Viriato Corrêa um imortal da Academia Brasileira de Letras. Eternas mesmo, foram suas histórias, que serviram a contextos diferentes, em projetos de país diferentes entre as décadas de 1960 e 1970. A exemplo de *História da Liberdade no Brasil* que sobreviveu, uma entre tantas obras que ainda hoje são objetos de análise para a construção de um texto acadêmico como este, que por sua vez poderá ter os mesmos caminhos dentro ou fora do meio acadêmico, dando continuidade aos circuitos das reapropriações intelectuais.

Referências

ANDRADE, Lilian Gonçalves de. **Narrativa histórica e narrativa literária: Pontos e contrapontos**. Biblos, Rio Grande, 2005. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1600.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença Martins Fontes, 1980. Tradução de: Joaquim José de Moura Ramos.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAVALCANTE, Vanessa Matheus. **O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita da História para o povo brasileiro**. 2012. 154 f. Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais.

CAVALCANTE, Vanessa Matheus; GOMES, Ângela de Castro. **"História da liberdade no Brasil ou quando uma história acaba em samba"**. In: Helenice Aparecida. Bastos rocha; Luís Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras. A história na escola: autores, livros e leituras**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, v. 1, p. 125-150.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CORRÊA, Viriato. **Contos da Historia do Brasil**. Rio de janeiro: A. J. de Castilho Editor, 1921.

_____. **Alcovas da História (cantinhos, escaninhos e recessos da vida histórica do Brasil)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1934.

_____. **História do Brasil para crianças**. 21ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2013.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Ângela de Castro e CAVALCANTE, Vanessa Matheus. História da Liberdade no Brasil, ou quando uma história acaba em samba. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, RESNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **A História na Escola**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Transformações econômicas no período militar (1964-1985). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 92-111.

OITICICA, Ricardo Bezerra da Rosa. **Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras: Academia Brasília dos Rejeitados**. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, Campinas –SP: 2007.

OTERO, Maria Mercedes Dias. **Censura de Livros durante a Ditadura Militar: 1964-1978**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O Ensino de História durante a Ditadura Militar**. Congresso UEM, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf> Acesso em: 19/11/2016.

PINTO, G. Hércules. **Viriato Corrêa** (a modo de biografia). Rio de Janeiro: Editora Alba Ltda. 1966.

REZENDE, Maria José. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade. 1964-1984**. Editora UDEL. Londrina, 2013.

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz 50 anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 11-29.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: teoria da História II – os princípios da pesquisa histórica**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____ **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Org. Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SOBRE AS PERGUNTAS QUE PODEMOS FAZER AOS ARQUIVOS VISUAIS: por uma história pública, comunicação e ensino

Fabiana Bruce Silva

Jamais provou uma iguaria,
jamais degustou uma iguaria
quem sempre a comeu com
moderação. - Walter Benjamin,
Figs frescos. Rua de mão única
(1991: p. 213).

O presente capítulo relaciona a prática de pesquisa e ensino em História com arquivos de imagens, através da plataforma da História pública, entendida numa “lógica de ampliação de audiências”, quando as imagens se inserem num circuito mais amplo de historicidade, “em espaços para além da academia” e como “mais uma área de reflexão” (MAUAD, 2016: p. 96). Vernaculares, elas dizem também do comum, do estranhamento e do cotidiano de onde foram tomadas (HELLER, 2000; GUNTHER, 2017a). Ao discutir os usos de imagens na pesquisa e no ensino de história, procedemos

um certo distanciamento dos documentos, considerando sua materialidade intrínseca, mas nos imiscuímos na história que contamos, em aproximação com o fotógrafo moderno. Postura parecida com a do antropólogo que precisa aprender a “ver, ouvir e escrever”, que precisa “estar com” e afastar-se para escrever (OLIVEIRA, 1996). A pesquisa em documentos visuais, com isso, nos leva a percorrer o domínio social das experiências compartilhadas, inclusive em sala de aula. Dos conteúdos e das expressões ali configuradas, que problematizamos. É um trabalho em parte evocativo, com fotografias e com anotações de pesquisa e ensino. De sensações e saberes, como as experiências do instantâneo.

Rememoração

No que diz respeito à fotografia, tomo inicialmente como referência Miriam Moreira Leite (1996). Ela dizia que trabalhar com imagens traz para o historiador e professor de história “grandes implicações cognitivas”, pois “aumenta a intensidade do olhar, (...) [e] também a qualidade da imaginação; reveladora da realidade semi-imaginária do homem” (LEITE, 1996). Por esta visão, o professor não deveria tentar preencher todas as lacunas de decifração, quando diante de uma imagem com seus alunos. A imagem, e a imagem fotográfica em especial, tem um silêncio. Ela “não vale mais que mil palavras”. Ela carece de palavras, de histórias, de mitologias que expressem significados. Atualizados na prática, os significados, quando aparecem como imagem, carregam valores sociais compartilhados, como nos lembra André Gunthert (2017).

Hoje, quando pensamos a fotografia, estamos referenciando uma prática documental visual e discursiva do século XX, o século do “instantâneo”, mas ao mesmo tempo, nos aparecem outras “ferramentas reflexivas” a intermediar nosso olhar, contemporaneamente, olhar que tem sido atualizado na prática. E percebemos que muitos dos “documentos fotográficos” estão agora digitalizados, sendo utilizados como suporte para os argumentos e

“o engajamento dos sujeitos” socialmente (GUNTHER, 2017). Dentre aquelas questões trazidas da década de 1990, algumas estão presentes ainda nos dias de hoje, como as que envolvem a apreensão das imagens, suas possibilidades refratárias e a necessidade de conjugação de um “estatuto da imagem” como acesso específico a imagem (MENESES, 2012)⁷⁹.

Nesse sentido, Ulpiano Bezerra de Meneses discutindo o “pensar imagem” na produção de conhecimento histórico, em diálogo com Gottfried Boehm, acentua que,

à medida que no conhecimento vulgar, assim como nos domínios científicos, a visualidade foi sendo percebida como componente cada vez mais importante em nossas vidas; à medida, além disso, que a imagem visual, nas suas diversas modalidades, tecnologias e funções, foi penetrando todos os tempos e espaços de nossa contemporaneidade, os métodos, seu alcance e objetivos foram perdendo definição e especificidade (MENESES, 2012).

Hoje (2017), efetivamente banalizou-se a atividade de “fotografar”, com a reprodutibilidade pelos meios digitais. A “linguagem numérica” ampliou as possibilidades de acesso da fotografia, quando ela não é mais fotografia, disseminando seus usos entre professores e alunos, todos entendidos no assunto – muitos a procurarem uma receita ou fórmula de acesso às imagens. Walter Benjamin previa esta ocorrência, só não previa diretamente a

⁷⁹ O autor nos tranquiliza sem propor fórmulas e recomenda: “A primazia, contudo, terá sempre que ser determinada pela natureza dos problemas históricos propostos e pela capacidade de as fontes disponíveis (visuais, materiais ou verbais) conseguirem encaminhá-los”.

fotografia como linguagem binária, com o descarte da sua materialidade, como se nos “novos tempos” o arquivista fosse substituído pelo programador de computador ou pelo hacker: aquele que sabe decodificar as senhas de acesso. Benjamin estava mais preocupado com a emergência de práticas civilizatórias que, paradoxalmente, traziam a barbárie no momento mesmo da “ampliação de audiências”, nos processos de democratização dos meios de comunicação (BENJAMIN, 1987)⁸⁰.

Procurando pensar imagens e trazendo agora à plataforma da História pública, me aproximei de Sartre, quando ele discute a decifração da imagem pela psicologia (SARTRE, 2008). As tensões que descortina nos fez refletir a possibilidade da interdisciplinaridade, para nos aproximarmos daquilo que “aparece”, que percebemos como cultura visual, cujas experiências teriam um suporte documental e visual. A imaginação, neste sentido, apareceria como um trabalho não somente de reflexo, que se empenha na apreensão da cópia do real, ela se dá também como reflexão, como “conhecimento da imagem” (SARTRE, 2008).

Perguntava-me como potencializar histórias de imagens que explicitavam uma “escrita não convencional”. Que suspeitava dos eventos fotografados. Sartre abre o texto falando da experiência da folha de papel em branco, para encontrar, ponderar, o uso da imagem como reflexão do social (eidolon); em conjunto com as aparições do visual (ídolo). Imagino essas esferas se confundindo (DURAND, 2001)⁸¹. Sartre diz o seguinte:

⁸⁰ Sobre a reprodutibilidade técnica, diz Benjamin: « Os conceitos seguintes, novos na teoria da arte, distinguem-se dos outros pela circunstância de não serem de modo algum apropriáveis pelo fascismo. Em compensação, podem ser utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística ». A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica.

⁸¹ Quando reflete a visão ocidental da imagem em comparação com a oriental; e a complementaridade de Platão e Aristóteles.

Olho esta folha em branco, colocada sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição. Essas diferentes qualidades têm características comuns: em primeiro lugar, elas se oferecem ao meu olhar como existências que posso apenas constatar e cujo ser não depende de modo algum do meu capricho. (...) Estão presentes e inertes ao mesmo tempo. (...) Mas eis que agora viro a cabeça. Não vejo mais o papel. Agora vejo o papel cinza da parede. A folha não está mais presente, não está mais lá. Sei, no entanto, que ela não se aniquilou, sua inércia a preserva disso. Ela deixou simplesmente de ser pra mim. (...) Não virei a cabeça, meu olhar continua voltado para o papel de parede; nada se mexeu na peça. Contudo, a folha me aparece de novo com sua forma (...) É realmente ela em pessoa? Sim e não. (...) É exatamente a mesma folha, a folha que está em minha escrivaninha, mas ela existe de outro modo. (...) Ela não existe de fato, ela existe em imagem (SARTRE, 2008).

O aparecer da imagem se daria nesse movimento de não mais ver, para ver de novo, para ver reflexivamente, como pensamento (o "que" da folha em branco?). É o que tenho perseguido entender e que tento durante tanto tempo explicar aos meus alunos. Imagem como "sendo ou não evocações voluntárias, que se oferecem, no momento mesmo em que aparecem, como algo diferente da presença", nos dizeres de Sartre. A experiência reflexiva, um *plus* contido ali mesmo, no entanto, pondera e toma a apreensão da imagem com prudência, pois, segundo Sartre há distinção entre

a existência como coisa e como imagem. Elas apareceriam como “planos diferentes de existência”.



Figura 1: Fotografia de Benício Dias. Coleção da Fundação Joaquim Nabuco. Contraste do casario no Bairro de Santo Antônio, Recife - PE.

Para desenvolver o debate, referencio no campo disciplinar da Comunicação no Brasil, as reflexões de Mauricio Lissovsky, para melhor compreender esses “planos diferentes de existência”, que vejo incoativos, onde o corpo do fotógrafo está implicado (LISSOVSKY, 2011). E passo a me perguntar como os historiadores consideram as fotografias que encontram nos seus arquivos e coleções, com os quais escrevem história. No artigo A paisagem e a proveniência dos lugares (2011), Lissovsky conta uma experiência de fotógrafo para fazer aparecer outra plataforma de observação articulada como “fotografia moderna”, de emergência do “instantâneo”, questionando para onde foi o tempo quando ele “ausentou-se da fotografia”. O movimento de “não mais ver”, para ver de novo, afigura-se como uma “dobra”. Imagino que haveria uma similaridade ou complementaridade com o movimento de afastamento que Sartre problematiza.

Lissovsky considera que, sem o tempo de exposição necessário à fixação da imagem fotográfica, esta se processaria como um « não ver » (perceptivo, cultural), no momento mesmo do relance, do olhar ligeiro, do « instantâneo » fotográfico. A experiência da fotografia implicaria um movimento de retirar-se, de recuar, de deixar de ver por algum momento, um ausentar-se significativo próprio ao fotógrafo, que apreende a imagem. Pois, talvez como movimento contrário, ela seria irrealizável sem o corpo que fotografa – lembrando Benjamin. Cito :

a fotografia só podia ver diferentemente, ver de um modo “novo”, como fotografia moderna, na medida em que tornava possível também, e no mesmo movimento, não ver de modo usual. Ao « se afastar » e ver subjetivamente, mentalmente, Stieglitz teria realizado algo como uma

dobra, um «piscar os olhos »
(LISSOVSKY, 2011)⁸²

Então, além da materialidade documental, a ser considerada quando se observam arquivos e coleções de fotografias, ao especular suas formas expositivas, constatamos que no aparecimento daquelas formas de pensamento imagem, haveriam “operações do entendimento” que carregam um “passado tradicional” e aquelas que apresentam o passado como um “presente que acessa outro presente”, um presente que contém futuro, como planos distintos de um mesmo fazer história. Perceber esses matizes das “instituições de imagens”, cujas visibilidades são passíveis de reconstituição, é mais um dos desafios que envolvem nossas perguntas sobre os usos da imagem e a História pública. Recuperadas como práticas documentárias expressivas, entendemos que estes “materiais” vinculam variadas interpretações e dotações de sentido, advindos daqueles sujeitos históricos que as interrogam quando “diante de imagens”.

A experiência permite, por enquanto, comparar as abordagens entre os acervos e seus leitores, apresentando-os como espaços discursivos incoativos que perguntam e instituem valores sociais, cujas práticas estão articuladas visualmente, disponíveis à nossa identificação, à nossa apreciação e reflexão, também discursivamente (DURAND, 2001; CASTORIADIS, 1982)⁸³. Revisitar

⁸² O “movimento”, que aparece em Alfred Stieglitz teria tido “completa realização” como “fotografia moderna” em Anselm Adams, Walker Evans e Alexander Rodchenko.

⁸³ Lembro ainda as reflexões de Durand, que problematizam a dinâmica do imaginário como « bacia semântica ». E penso que Castoriadis corrobora Sartre, ao dizer, numa passagem já bem conhecida entre historiadores, que : « O imaginário que falo não é a imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais é possível falar-se de ‘alguma

esses arquivos nos permite estabelecer conexões entre as imagens de hoje e de outros tempos para melhor entendê-las e para pensar o presente. Discorrer como elas foram usadas e para que, para inclusive tomarmos esses modelos como processos criativos, que podemos simplesmente reproduzir e/ou ressignificar.

Assim, os instrumentos de pesquisa, Repertórios em especial, referenciam os temas e uma documentação correlata, sem que estejam necessariamente num único acervo ou coleção: oral, textual, vídeo-gráfica, cinematográfica, cartográfica, artística etc. Atendendo à demanda dos estudantes que nos procuram para orientação, de onde aparecem perguntas diversas.

O arquivo como poética e sabor

Tomando como referência qualquer documentação fotográfica disponível à nossa consulta, e mesmo qualquer intervenção já realizada nas imagens, procuramos promover com os alunos trabalhos de diagnóstico da “missão institucional” do arquivo, ou da unidade documental a ser pesquisada e/ou usada na preparação de aulas de História, onde é analisada sua pertinência em relação às perguntas. Com isso, iniciam-se os processos de identificação, análise e crítica histórica, sabendo que, para além do conceito de arquivo que respeita o “princípio de fundos” e que possui uma legislação própria, prescritiva, a ideia de arquivo que adotamos procura levar em consideração sua própria historicidade, suas transformações.

Não nos cabe aqui avançar sobre os conceitos da arquivologia (FARGE, 2009; JARDIM, 2011). Queremos ampliar as linhas de acesso à reflexão ressaltando que na contemporaneidade os historiadores perceberam, acompanhando, ainda, as inferências de Jacques Le Goff em seu texto já clássico, Monumento/Documento - que cita Michel Foucault, para quem os arquivos são uma forma

coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos ».

que o pesquisador e professor encontra de dar sentido aos papéis dos quais não consegue mais se separar (LE GOFF, 1990; FOUCAULT, 1987)⁸⁴. Em outras palavras, ainda, pensando estar em consonância com a historiadora Arlette Farge - integrante do coletivo de Jacques Rancière *Les révoltes logiques*, que existiu entre 1975 e 1981, na França -, que assinala a importância de compreender a posição do historiador em relação aos lugares de guarda de documentos, a entender que os arquivos têm diferentes sabores. Em Farge, o historiador:

é convidado a manter-se longe do arquivo-reflexo onde se colhem apenas informações e do arquivo-prova que conclui demonstrações, como se esgotasse de uma vez por todas o material. (...) [Com isso], não existe trabalho modelo ou 'trabalho-a-ser-feito-assim-e-não-de-outra forma. (...) ao realizá-las [as escolhas metodológicas], fabrica-se um objeto novo, constitui-se outra forma de saber, escreve-se um novo 'arquivo (FARGE, 2009).

Singulares e complexos "na razão direta em que são saboreados", Farge considera ser preciso desvenda-los em sua materialidade, perseguir vestígios e lugares, permanecer atento à sua profundidade. As tipologias « arquivo reflexo » e « arquivo prova » são também discutidas por Mauricio Lisovsky, no texto « Quatro + uma dimensões do arquivo », e corresponderiam ao que o autor nomina de « dimensão historiográfica », para o primeiro

⁸⁴ Lembrando ainda do teclado da máquina de escrever, a assinalar a percepção, por parte do historiador, das formações discursivas próprias à cada cultura histórica, quando se pretende sua "decifração".

caso, iluminista e, para o segundo caso, a « dimensão republicana ou cartorial » - que conferem proteção e garantia contra a falsificação (LISSOVSKY, s/d).

A correspondência entre os dois autores não pode, todavia, ser feita simplificadamente – me permitindo, para isso, usar a metáfora de Foucault sobre os teclados das máquinas datilográficas francesa e brasileira. Mas, enfatizando a abordagem comum para os arquivos, « criados mais para testemunhar as experiências do que para simplesmente realizá-las”, “a dimensão poética”, pensada por Lissovsky, parece estar em sintonia com a perspectiva de um fazer história, que estaria também em Farge - quando enfatiza a singularidade dos trabalhos do pesquisador, no reconhecimento dos “sabores e saberes” do arquivo. A “dimensão poética” apareceria como aquela disponibilidade para a “dobra”, para “apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”, citando Walter Benjamim. Corroborando, pelo que vejo, o exercício da folha de papel em branco que Sartre expõe.

A questão se aprofunda quando aparecem, na virada para o século XXI, os processos de standardização, que recomendam a catalogação de coleções fotográficas. Como fazer conviver as abordagens? (CUNHA e LIMA, 2000; SEPIADES, 2003). É possível que a plataforma da História pública viabilize as aproximações. Assim, o historiador dança entre documentos, olhares e recomendações pensando que a escrita da história se daria como fabricação (produção), entre o arquivamento e a divulgação dessas fontes, quando, principalmente, o propósito é que, como plataforma pública, os documentos possam “ser vistos”, adquiram sentido social, algo em sintonia com o que se dizia, por exemplo, na década de 1990, que “arquivo morto não existe”.

Se, mais tradicionalmente, pensando no tempo que evolui, a fotografia faz aparecer as transformações que se processam ao largo ou nas fisionomias, onde seu uso pode se dar como ilustração de personagens, eventos etc, esta perspectiva se complexifica, até por

conta da abertura já promovida pela História cultural e dos estudos de Cultura visual, cujos modelos e debates vamos aprendendo a problematizar (KNAUSS, 2006). Uma história dialógica, recorrente a saltos reflexivos, refratários e temáticos. Onde o tempo histórico relaciona diacronia e sincronia, intensamente, possibilitando a emergência dos aspectos criadores das imagens pelos sujeitos históricos e da sociedade que as produz, como documento e forma de ver o mundo, como ensaio e reflexão, como instituidor de um imaginário a atualizar-se na prática histórica.

Para “ver história”? ouvir o outro é como identificar fotografias



Figura 2: Fotografia de Benício Dias. Coleção da Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.

Imagino o momento em que esta foto foi feita:

O fotógrafo diz: - A "fotografia" olha para mim. Dois moradores na Janela de um Beco, no Bairro de São José às 11:30 (Benício Dias).

O fotografado: - Estou sentado na janela. O sol está quente. Estamos esperando para almoçar e João avisou lá de dentro que tinha um fotógrafo na rua tirando foto das casas. Foi nesta hora que ele chegou na janela, do meu lado. E eu vi o fotógrafo. Ele fez uma foto. Será que vão demolir aqui também?

Historiadores sabem na contemporaneidade que o "tempo histórico" é instituído socialmente, como dizem Cornelius Castoriadis (1982), Norbert Elias (1998) e Jacques Le Goff (1990)⁸⁵. A experiência do tempo histórico, que aparece no relato possível acima, imaginado, está diretamente vinculada à registros outros que tenham existido ou que existam no entorno da fotografia. Podem vir a ser repertoriados pelo historiador que não se cansa de organizar "os seus próprios papéis". O que é imprescindível para pensar história (LE GOFF, 1990). No caso desta fotografia, ele foi possível por conta da referência que o fotógrafo pernambucano Benício Dias trabalhou para a Prefeitura da Cidade de Recife registrando os trabalhos de demolição que aconteciam na cidade, com a abertura do chamado "Novo Mundo" (1946), que substituiria o casario português colonial: as Avenidas Guararapes e a parte norte da Dantas Barreto, entre os Bairros de Santo Antônio, centro administrativo e São José, comercial⁸⁶. Um Recife que se moderniza.

⁸⁵ Le Goff enfatiza a História como uma disciplina que pergunta. Antes disso, ela vê: "Tal é o significado do termo grego e da sua raiz indo-européia *wid-*, *weid-* 'ver'. Assim, à história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer 'Eu vi, senti'".

⁸⁶ Benício Dias era um colecionador de fotografias e outros objetos. Foi professor na Escola de Belas Artes do Recife, depois Universidade Federal de Pernambuco. Tinha entre suas fotografias, as de Manuel Tondella e

Le Goff, pouco antes de sua morte em 2014, escreveu um “pequeno-grande” livro de bolso onde questiona a possibilidade de fazer história “em pedaços” – “A história deve ser dividida em pedaços? ”, pergunta (LE GOFF, 2015). A humanidade, diz, tem a necessidade de “agir sobre o tempo no qual ela evolui” (2015), e o historiador reflete a sociedade. Ele precisa dominar o tempo, “ao mesmo tempo em que se encontra em seu poder” (2015: p. 132). E “na medida em que esse tempo muda, a periodização se torna [para ele] uma ferramenta indispensável” (p. 132). No livro, um ensaio de maturidade, Le Goff considera suas pesquisas desde 1950 sobre Idade Média, a discutir o tempo como “matéria da História” (p. 7). Entre continuidade e mudança, foi importante o historiador “localizar e definir”, em suas palavras, essas mudanças.

Assim foi necessário aprender a recortar, a perguntar. Quando o historiador recorta, ele está operacionalizando seu problema, organizando as “fontes” que tem disponível. Le Goff localiza que em 2013, com os “efeitos cotidianos da mundialização” – a globalização, como entendemos -, a história é um percurso que faz aparecer “diversas formas de conceber as periodizações: as continuidades, as rupturas, as diversas formas de pensar a memória da história”, (p.8). É como “forma de pensar a história” que compartilho, como diz Le Goff, uma aproximação entre presente e futuro, estando imersa na “consciência do presente”, na contemporaneidade.

Francisco Du Boccage, nas quais se inspira, como as tomadas das Reformas do porto da cidade, que vão acontecer entre 1905 e 1914.



Figura 3: Fotografia de Benício Dias. A esquina da antiga igreja dos ingleses, na Rua da Aurora, no Bairro da Boa Vista. Coleção da Fundação Joaquim Nabuco, Recife – PE.

Para chegar a um recorte de tempo que me permita dialogar com o fotógrafo que atuou naquele período, foco de minha pesquisa, recorro a Paul Valéry (1998), na Introdução ao método de Leonardo Da Vinci. Valéry, que estudou o artista por mais de 30 anos, identifica *de pronto* "seu método" e as possibilidades ou as implicações de sua realização. Adianto, quase como um *spoiler*, que o método propõe diálogo e feitura, um acompanhar do pensamento do outro, uma disponibilidade para ouvi-lo. A posição de Valéry me pareceu desafiadora, considerando que ele constata que "aquele homem" que ele segue, que pretende estudar, tem um nome, que ele deixou obras dignas de admiração. Existem muitas distâncias,

muitas intensidades e, com as sensações, com as emoções que esta aproximação provocam, o levam a pensar poder com ele se encontrar. Ressaltando que seria um pensamento que se daria “à imagem do nosso”, como acentua Le Goff. “Nosso”: dos historiadores.

Considerando as perguntas que venho fazendo, não é sempre que os fotógrafos silenciam quando se trata de falar de suas fotografias, quando se trata de falar de como eles pensam suas próprias produções. Eles compartilham com outros artistas, profissionais e pessoas comuns, uma visualidade, ou seja, um “conjunto de discursos e práticas que constituem distintivas formas de experiência visual em circunstâncias históricas específicas”, como diz Ulpiano Bezerra de Meneses (2003). Essas distintas experiências aparecem ao historiador em publicações de época, em jornais e revistas, em registros de exposições e em registros fotográficos coevos, depoimentos e entrevistas, como formas distintas de expressão documental. Mesmo quando não existem os tais “dados a serem recuperados”, os registros diretos, a voz gravada, as anotações recuperadas, é preciso buscar imaginar trajetórias possíveis que remontam sequências históricas. É preciso “ouvir as fotografias” e fazer inferências.



Figura 4: Fotografia de Benício Dias. Cajueiro e caju, praia de Rio Doce. Olinda – PE. 3.10.1953. Coleção da Fundação Joaquim Nabuco, Recife - PE.

No Recife de antigamente se media a idade de uma pessoa lhe perguntando quantos caju ela tinha. De Mário Sette, Maxambombas e maracatus. Algumas lembranças: a fotografia é de 1953, foi feita em Olinda, onde Benício Dias passava o Natal, veraneava e simplesmente “olindava” pelas ladeiras. Em temas de concursos fotoclubistas de 1940-50, a xícara de café foi tema, assinalando a possibilidade de se fotografar o cotidiano. Parece as

fotografias dos pós-impressionistas, como as de Pierre Bonnard, artista que inspirou Henri Cartier-Bresson, fotógrafo exemplar para os “fotógrafos de Recife”, desta geração, como Benício Wathley Dias.

Breves conclusões temporâneas. Exercícios de repertoriar, uma construção discursiva

Procurar observar as particularidades da prática “fotográfica documentária” percorrendo acervos visuais nos faz imergir nos discursos de época, buscando reconstituir seus efeitos de real, importantes à pesquisa histórica: esquemas de visualidade onde a experiência da fotografia, naquele instante, passa a declarar um conteúdo emocional que diz não apenas do motivo fotografado e do equipamento utilizado na coleta de imagens, mas também evoca um trabalho de reflexão. Assim é que perguntas envolvidas em temáticas, locais e globais, trazem práticas sociais e culturais a problematizar e de alguma forma respondem à emoção do que se vê.

Referências

ALMEIDA, Janiele R. de e SANTHIAGO, Ricardo (org). **História pública no Brasil**. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 96.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In : **Obras escolhidas I**. São Paulo : Brasiliense, 1987.

_____. Figos frescos. In: Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 213.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982, p. 13.

CUNHA, Vânia Carneiro da e LIMA, Solange Ferraz de. Fotografias como objeto de coleções e de conhecimento. In: **Anais do Museu**

Histórico Nacional. Rio de Janeiro: O Museu/IPHAN, Edição alusiva aos 60 anos de lançamento do volume I - 1940, 2000.

DIDI-HUBERMANN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, Coleção Fábula, 2016.

DURAND, Gilbert. **O imaginário.** Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro : Zahar Ed., 1998.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Edusp, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** São Paulo: Forense Universitária, 1987.

GUNTHER, André. **La photographie, intensificateur d'expérience.** Disponível *on line*: < <http://imagesociale.fr/3837> > Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. **Vernaculaire.** Disponível *on line*. < <http://imagesociale.fr/?s=vernaculaire> >. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JARDIM, José Maria. Saberes e sabores do arquivo. **Ponto de Acesso,** Salvador, V.5, n.1, p.109-111, abr 2011. Disponível *on line*: < www.pontodeacesso.ici.ufba.br > Acesso em 10 de janeiro de 2017.

LE GOFF, Jacques. **Memória e história.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Disponível on line: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

LEITE, Miriam Moreira. Imagem e educação. **Anais do Seminário Pedagogia da imagem, imagem da pedagogia**. Niterói, UFF: 1996.

LISSOVSKY, Mauricio. "A paisagem e a proveniência dos lugares, publicado em: **Contemporânea | comunicação e cultura** - vol.09 – n.02 – agosto de 2011. Como palestra, disponível na internet: <https://www.youtube.com/watch?v=Sh07Yv9kBA> Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. **Quatro + uma dimensão do arquivo**. Disponível on line: <http://www.pos.eco.ufrj.br/site/corpo_docente_interna.php?id=17>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

MALTA, Albertina Otávia Lacerda e ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. **Benício Dias**: fotografias. Recife: Cepe: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2015, p. 104-105.

MAUAD, Ana Maria. O passado em imagens. Artes visuais e história publica. In: MAUAD, Ana Maria, MENESES, Ulpiano Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. Publicado em CARDOSO, Ciro F.S. & VAINFAS, Ronaldo, orgs., **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro, Campus/Elsevier, 2012, p. 243-262.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, 2003, vol. 23, no 45, p. 31, ao explicitar o que seria visualidade.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. "Olhar, ouvir e escrever", **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39 no 1. Disponível *on line*: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SARTRE, Jean Paul. **A imaginação**. Porto Alegre – RS: L&PM, 2008.

SEPIADES. Recommendations for cataloguing photographic collections, **European Commission on Preservation and Access**, Amsterdam, 2003. Disponível *on line*: <<http://www.ica.org/en/sepiades-recommendations-cataloguing-photographic-collections>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 1998.

PIQUIÁ DA CONQUISTA: a vitória dos de baixo contra os gigantes de ferro

Francisco das Chagas Sousa
Eduardo Vacovski
Fagno da Silva Soares

INTRODUÇÃO

O capítulo *Piquiá da Conquista: a vitória dos de baixo contra os gigantes do ferro* tem como objetivo geral ressaltar o histórico da luta da comunidade do Piquiá de Baixo, em Açailândia-MA pelo processo de reassentamento de 312 famílias violentadas pelos impactos socioambientais provocados pela Vale e pelas siderúrgicas, os gigantes do ferro, organizando uma sequência cronológica da resistência da luta da população do bairro apoiada por vários parceiros.

A justificativa do capítulo se baseia nas precárias condições de vida que vivem as famílias de Piquiá de Baixo impactadas pelos agentes da mineração e da siderurgia e seus empreendimentos bem como pela subserviência e omissão do Estado na falta de fiscalização dessas empresas e na efetivação das políticas públicas. A escolha do tema se associa à vasta literatura produzida sobre o caso.

O tipo de pesquisa escolhido pelo autor é a pesquisa exploratória estruturada somente pela revisão bibliográfica, fato que dispensa a apresentação de um projeto, segundo a Instituição. Através desse tipo de pesquisa, para Prodanov e Freitas (2013, p. 131), o pesquisador, através do levantamento das fontes teóricas, "(...) elabora a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico (...)". Como parte da instrumentação técnica foi utilizada a consulta às referências entre as quais livros, cartilhas, vídeos, revistas, reportagens em meios físicos e sítios eletrônicos, no período de 08 de abril a 29 de maio, 28 de outubro e 26 a 31 de dezembro de 2016. As referências físicas, na sua maioria, foram consultadas na biblioteca da Rede Justiça nos Trilhos, em Açailândia-MA. O tipo de pesquisa adotado foi fundamental para conhecer e relacionar as variáveis de estudo e as implicações desafiantes ao tema, bem como auxiliar na argumentação do método utilizado.

O método utilizado foi o hipotético-dedutivo onde os nexos da pesquisa apontam a atuação dos agentes da mineração/siderurgia como os responsáveis pelos impactos socioambientais sobre o meio ambiente e a população do Piquiá de Baixo.

Na fundamentação teórica, na primeira parte, apresenta-se Açailândia-MA na conjuntura nacional e internacional. Segundo Giannotti (2009, p. 148), após a II guerra mundial, o Brasil, no rol dos países subdesenvolvidos de terceiro mundo, se alinhou aos EUA e seus aliados como mero fornecedor de suas riquezas naturais permitindo o investimento do capital estrangeiro no país em vários setores estratégicos, inclusive na Mineração. Açailândia estabeleceu a partir da década de 1990 a Siderurgia como seu ciclo econômico mais importante e suas contradições.

O Brasil potencializou a exploração de minérios com a criação da CVRD Companhia Vale do Rio Doce que, privatizada, mudou o nome para Vale S.A. Para Coelho (2015, pp. 30-31), o processo de industrialização e de investimento do capital estrangeiro foi muito

forte até 1985 para contrair dólares e equilibrar a balança fiscal. Nesse cenário, foi criada a EFC Estrada de Ferro Carajás por onde são escoados os minérios da Serra dos Carajás-PA, explorados num modelo de desenvolvimento predatório até o Porto de Itaqui em São Luís-MA para fins de exportação para a edificação das estruturas dos países europeus, asiáticos e norte-americanos. O minério de ferro é processado pelas siderúrgicas paraenses e maranhenses, com destaque para as cinco instaladas no distrito do Piquiá em Açailândia-MA, onde a população de Piquiá de Baixo sofre os maiores impactos socioambientais provocados pela Vale e pelas siderúrgicas, os gigantes do ferro, segundo Fidh (2010, p. 53).

Na segunda parte, apresenta-se os principais agentes econômicos no contexto da siderurgia no distrito industrial do Piquiá e o processo de resistência e de luta da comunidade de Piquiá de Baixo para conseguir o reassentamento das 312 famílias impactadas pela Vale e pelas siderúrgicas.

AÇAILÂNDIA-MA NA CONJUNTURA NACIONAL E INTERNACIONAL

O Município de Açailândia foi emancipado aos 6 de junho de 1981, de acordo com a Lei Estadual 4.295/81 e Lei Orgânica de Açailândia/1990. Para o IBGE (Censo 2013), distante cerca de 600 km de São Luís-MA, a capital do Estado: área territorial 5.806,440 km²; densidade demográfica 17,92 hab/km². Em 2015, a população estimativa ficou em torno de 109.685. O Produto Interno Bruto PIB per capita (ano 2013) gira em torno de R\$14.648,73. O seu IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, ano 2010, foi de 0,672. A sua economia gira em torno de serviços, da agropecuária e da siderurgia.

A formação de ocupação das terras do município de Açailândia data dentre os anos de 1958 e 1960 e está atrelada e vinculada aos projetos governamentais da União de ocupação populacional e posterior exploração econômica da Amazônia Oriental Brasileira e interligação rodoferroviária dessa e demais

regiões à recente capital Brasília, com a construção da BR 010 Belém-Brasília, autorizada pelo então presidente Juscelino Kubitschek através de decreto nº 43.909 (BRASIL, 1958).

Nesse período, segundo Giannotti (2009, p.148), findando a II guerra mundial, as relações econômicas e de Estado entre os países foram dominadas pelas nações capitalistas e comunistas, no acirramento da guerra fria, Estados Unidos e União Soviética (segundo mundo), respectivamente, e seus aliados. O Brasil, no rol dos países subdesenvolvidos de terceiro mundo, se alinhou aos EUA e seus aliados como mero fornecedor de suas riquezas naturais.

Para Giannotti (2009, pp. 150-152), internamente no Brasil, na dinâmica da efervescência cultural e política, vivida entre 1955 e 1964, em meio a greves e inflação, discutia-se o futuro do país em praças públicas, nas fábricas, no campo e nas universidades, num antagonismo entre um projeto nacionalista, defendido pela esquerda comunista, e a ideia de um país dependente, associado ao imperialismo dos EUA, defendido pela direita, com a abertura total ao capital estrangeiro que já financiava os novos setores econômicos em ascensão no país inclusive as indústrias petroleira, química, farmacêutica, de eletrodomésticos e a automobilística, superando a economia agrícola reinante até 1957.

Destaque nesse período para as grandes obras de infraestrutura, entre elas rodovias e ferrovias, que arrefeceu a questão agrária no país, um prenúncio dos futuros investimentos na região de Carajás ligando o Pará ao Maranhão. Na contramão desse processo, o Maranhão viveu entre 1960 e 1970 o apogeu da indústria têxtil tendo como matéria prima o algodão que atendeu principalmente o comércio europeu, especialmente a Inglaterra, cujo país fornecedor, os EUA, teve suas bases produtivas de algodão destruídas com a guerra civil naquele período. Porém, a pequena industrialização não quebrou a grande desigualdade na distribuição de renda, persistindo a pobreza e as mazelas para grande parte da população na capital e nos municípios do Estado, como se revela na

produção do filme “MARANHÃO 66” do cineasta baiano Glauber Rocha.

Porém, para plantar o algodão era preciso muita terra. Além do algodão, entre outros produtos primários, o arroz e o babaçu, inclusive na microrregião de Imperatriz⁸⁷ (BARBOSA, 2013, p.184) estavam no centro dessa questão. A discussão da reforma agrária foi cessada com a instalação violenta do Regime Militar no país em 1964 que instalou a política do desenvolvimento agropecuário da região amazônica através do incentivo de fluxos populacionais e, no Maranhão, fato similar, com a posse de José Sarney ao governo do Estado em 1966, foi institucionalizada a grilagem da terra com a Lei Sarney (ASSELIN apud CASTILHO, 2012, p.62) sobre as terras de domínio do Estado nº 2979 de julho de 1969, que deu condições para que latifundiários e empresas, que se encaixassem no projeto de industrialização e exportação, se apropriassem de grandes extensões de terras causando concentração fundiária, onde poucos passaram a ter o direito em muitas terras e renegando pequenas terras aos pequenos agricultores (SANTOS e BORBA 2014, p.9-11). Isso fica bem claro no Artigo 14 dessa mesma lei, que segundo Pedrosa (apud SANTOS e BORBA 2014, p.9) “Não serão alienadas nem concedidas terras a quem for proprietário rural no Estado, cuja área ou áreas de sua posse ou domínio não sejam devidamente utilizadas com explorações de natureza agropecuária, extrativa ou industrial”.

Como resultado, em várias regiões do Estado, inclusive na região Sudoeste, onde se localiza a microrregião de Imperatriz-MA, que incluía as terras de Açailândia, ainda não criada, recebeu vários movimentos migratórios populacionais (ASSELIN,2009, p.33) e foi palco de vários conflitos fundiários, bem como a vizinha microrregião do Bico do Papagaio formada por 25 municípios, extremo norte do atual Estado do Tocantins, segundo Silva(2010,

⁸⁷ A microrregião de Imperatriz composta por 16 municípios, inclusive Açailândia-MA

p.16). O governo federal deu a base institucional para esses conflitos, conforme o relato:

Na década de setenta, tornou-se explícita a política oficial de reorientar o desenvolvimento agrário do país, tendo por pressuposto a introdução no campo de grandes projetos agropecuários, de exploração de minérios e recursos florestais. O Estatuto da Terra (Lei n.º 4.504/64) forneceu o instrumental para a resolução dos conflitos pontuais entre proprietários e posseiros, mediante os mecanismos jurídicos para a legitimação dos títulos. (PEDROSA, p.33).

No centro desse contexto, a partir da década de 1970 até a década de 1990, Açailândia-MA viveu o ciclo econômico do extrativismo madeireiro. Como parte desse período na condição de povoado pertencente à Imperatriz-MA, anterior a sua emancipação, a sua história é intrínseca a daquele município, segundo Franklin (2008), até 1980. Chegou a ter mais de 30 serrarias na região. Em menos de duas décadas, foram devastadas quase toda a floresta nativa para o comércio interno e exterior. Espécies de madeira de lei como Ipê, Cedro, Cumaru, Jatobá, Maçaranduba e Sucupira entre outras foram praticamente extintas, somente sendo encontradas posteriormente em áreas de preservação ambiental como a Reserva do Gurupi, em terras maranhenses. Se assistiu um crescente aumento do emprego nas atividades de movelaria, laminadoras e carpintaria. No entanto, devido ao grande fluxo populacional e a falta de políticas públicas aumentou o índice de problemas de segurança, saúde, educação e saneamento básico, principalmente.

O ciclo de exploração da madeira em Açailândia-MA foi tão intenso que permitiu a acumulação de capital nas mãos de poucas

famílias (proprietários individuais) e grupos empresariais (proprietários empresariais) para inclusive começar um outro ciclo que perdura até os dias atuais, que é o ciclo da agropecuária voltada para a monocultura intensiva (eucalipto, seringa e soja entre outros) e a composição de pasto voltada para a criação de gado de corte e derivados do leite que, segundo o IBGE, Censo 2010, dá ao município o título de 1º produtor de gado de corte e 2º produtor de derivados de leite do Estado do Maranhão. De 1983 a 2011, a produção de gado de corte saltou de 189.506 para 437.803 (IBGE: Censo agropecuário 2011).

Desde Juscelino Kubitschek até mais intensamente a partir de 1964 até 1985, com os regimes militares, o capital internacional avançou no país com grande força levando o Brasil a contrair grande volume de dólares comprometendo a balança fiscal e gerando uma grande Dívida Pública Externa. Para Coelho (2015, pp.30-31), o Regime Militar colocou o Brasil como fornecedor de matérias-primas do sistema internacional e apostou no processo de industrialização com a especialização minério-exportadora construindo 15 ferrovias e vários portos, tendo vários municípios brasileiros como polos de extração e de processamento de minérios de ferro pela Siderurgia, nesse último caso se destacaria Açailândia no Estado do Maranhão no contexto do Projeto Grande Carajás.⁸⁸

⁸⁸ A despeito deste, vide CARNEIRO, Marcelo Sampaio (Org.). **Ações coletivas em complexos minero-metalúrgicos na Amazônia e no Sudeste brasileiro**. São Luís: EDUFMA, 2015. / MANCINI, Roberto. Martins. **Siderurgia e mercado de trabalho na Amazônia maranhense**: as dimensões socioeconômicas da estruturação do território produtivo de Açailândia. São Luís, 2015, 123.p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais], Universidade Federal do Maranhão, São Luís: 2015. / SANTOS, Raimundo Lima dos. O projeto Grande Carajás - PGC e algumas consequências regionais. **Revista Eletrônica Boletim do TEMPO**, Ano 5, Nº 07, Rio, 2010. / CANCELA, Cristina Donza. Estação Piquiá: Um novo quilômetro na fronteira amazônica. **Desenvolvimento & Cidadania**, São Luís, ano 2, nº 6, dez./jan.,1992.

O valor do investimento nesses projetos ultrapassou o PIB do país na época. Com a descoberta das cangas ferríferas⁸⁹ na Serra dos Carajás próximas a Parauapebas-PA, foi planejado e executado o projeto PGC Projeto Grande Carajás a partir de 1984. Segundo a pesquisadora Sônia Magalhães da Universidade Federal do Pará (A PELEJA, 2014, 2'53") muitas obras de infraestrutura foram construídas para potencializar o desenvolvimento da Amazônia Oriental, a mais importante delas a Hidrelétrica de Tucuruí, para fornecer energia para as indústrias eletro-intensivas como as da mineração.

A partir do bojo dessa hidrelétrica, se entende melhor o Projeto Grande Carajás assistido por outras grandes obras. Daí se desenvolveu o projeto Ferro Carajás de onde se começou a explorar também outros minérios, que para o jornalista Lúcio Flávio Pinto (A PELEJA, 2014, 3'31"), atendeu ao modelo de desenvolvimento que o Brasil adotou submisso aos interesses do capital internacional no setor da mineração e, por tabela, satisfaziam o objetivo principal da antiga CVRD em se tornar a maior empresa exportadora de minério do mundo. Foi construída a EFC Estrada de Ferro de Carajás, inaugurada em 1985, com extensão inicial de 892 km ligando a Serra dos Carajás-PA ao Porto da Madeira em São Luís-MA. A atual Vale (antiga estatal CVRD) é quem detém o controle monopolístico do fornecimento e transporte do minério de ferro na região do corredor de Carajás.

Na década de 1980, Açailândia-MA, por onde passa a EFC no setor urbano, começou o ciclo econômico da siderurgia sustentado na obtenção do ferro-gusa destinado à exportação a partir da implantação de siderúrgicas vinculadas à Vale, implantadas no Distrito Industrial de Piquiá (Piquiá de Baixo e Piquiá de Cima).

⁸⁹ Canga ferrífera é um bioma caracterizado por jazidas de minério de ferro próximas à superfície que impede a vegetação densa de crescer.

PEQUIÁ DA CONQUISTA: A VITÓRIA DOS DE BAIXO CONTRA OS GIGANTES DO FERRO

Para Mankiw (2009, p.06), “o custo de oportunidade de um item é aquilo que você abre mão para o obter”. Classifica-se como um item a Siderurgia em Açailândia-MA, no distrito industrial do Piquiá, da forma que foi implantada desde 1985 e vem sendo operada até hoje. Diga-se que o Estado e as empresas do setor, diante da conjuntura global que o Brasil está ligado, fizeram a opção desse item considerando todos os pontos positivos de seu pleno funcionamento respeitando as condicionantes das leis vigentes. Isso seria perfeito, em tese. No entanto, a falta de cuidado do Estado em fiscalizar as empresas do setor aliada ao não cumprimento das condicionantes das leis vigentes, provocou um custo de oportunidade altíssimo para o Estado e, principalmente, para a população do Piquiá de Baixo, em Açailândia-MA. Em resumo, os lucros do setor foram privatizados, mas os impactos e prejuízos, socializados.

Agregando a atividade siderúrgica, Açailândia teve previsto em arrecadação para o ano de 2016, aproximadamente 318 milhões de reais, previstos em Lei Orçamentária Municipal 2016 (CÂMARA, 2015). Porém, essa robustez econômica, pujante em relação aos demais municípios maranhenses, não produz a melhoria de índices sociais para a população de Piquiá de Baixo que sofre a poluição e outros impactos negativos de ordem socioambiental provocados pela siderurgia e pela Vale que são favorecidos pela omissão do Estado⁹⁰. Destacam-se:

a) As usinas guseiras e a Vale: impactos diversos

Para o Ministério de Minas e Energia, no PNM Plano Nacional de Mineração 2030 (BRASIL, 2011, p. 05) “O setor mineral contribui significativamente para a economia brasileira, participando de 4,2%

⁹⁰ Estado compreendido na dimensão municipal, estadual e federal.

no PIB e 20% do valor das exportações brasileiras”, e contribui para o equilíbrio da balança comercial brasileira e o atendimento das exigências do mercado internacional, porém, não esboça um plano de desenvolvimento das populações no projeto de exploração mineral, nos municípios de exploração e naqueles por onde passa a EFC, como é o caso de Açailândia-MA.

A Vale S.A. é a empresa estratégica no PGC Projeto Grande Carajás do Governo Federal lançado no começo da década de 1980, que extrai dezenas de milhões de toneladas de minério de ferro por ano no complexo da Serra de Carajás-PA e as transporta através do trem pela EFC Estrada de Ferro Carajás até o porto de Itaqui, em São Luís-MA. Nas siderúrgicas o minério é transformado em ferro-gusa para exportação gerando divisas e impactos socioambientais que aumentaram proporcionalmente aos investimentos de duplicação da Estrada de Ferro Carajás - EFC para a exploração de 230 milhões de toneladas de ferro ao ano, segundo Coelho (2015, p. 65).

CVRD foi privatizada em 1997 e passou a ser chamada Vale S.A. em 2007. A Vale, segunda maior empresa mineradora do mundo, opera em 38 países. As atividades da Vale representam ao redor de 82% da exportação total de minério de ferro no Brasil. As operações da Vale representam 15% do total mundial de extração de ferro, devendo alcançar até 2015 ao redor de 230 milhões de toneladas exportadas anualmente somente na região de Carajás, com a implementação de novos projetos industriais tal como a abertura de novas minas, a duplicação da via ferroviária e a expansão do porto. (FIDH et al. 2011, p. 04).

Em Açailândia-MA, instaladas no distrito de Piquiá (Piquiá de Cima e Piquiá de Baixo), são cinco siderúrgicas Viena Siderúrgica SA., Ferro Gusa do Maranhão, Siderúrgica do Maranhão SA., Companhia Siderúrgica Vale do Pindaré e Gusa Nordeste S.A que comercializam com a Vale o minério de ferro transformado em ferro-gusa nos grandes fornos alimentados pela madeira, nativa ou oriunda das monoculturas de eucalipto modificado geneticamente, em áreas de concentração de terras por particulares, a Suzano, a própria Vale e as Siderúrgicas, seja por propriedade ou por utilização através de arrendamento. Nesse ínterim, o CDVDH-CB⁹¹ fez inúmeras denúncias de trabalho escravo nos órgãos fiscalizadores, segundo Bascarán et al. (2007, p.38) envolvendo humanos trabalhando em condições análogas à escravidão em algumas fazendas e fornos da região. Para FIDH

A vale tem uma relação direta com as cinco siderúrgicas de Açailândia: essas empresas recebem minério pela Estrada de Ferro Carajás e depois de ser transformado em ferro-gusa, voltam a carregá-lo nos trens (...) até o porto de Ponta da Madeira (São Luís) para exportação. (FIDH et al., 2011, p.14).

Para Carneiro e Ramalho (2009, p. 43), na crise internacional em 2008, as siderúrgicas de Açailândia fizeram a demissão de trabalhadores do Piquiá e de outros bairros, mesmo mantendo uma variação positiva de lucro e de produção: de janeiro a março de 2009, em comparação com janeiro a março de 2008, foram acrescidas 47.676 toneladas de ferro gusa que representou um aumento de US\$ 55.257.590,00. Jogaram a conta da crise no bolso dos trabalhadores.

⁹¹ Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos – Carmen Bascarán, localizado à rua Bom Jesus, Centro, Açailândia-MA.

A água, o ar e a terra são poluídos pela ação das siderúrgicas e pela Vale, visto que toda a atividade siderúrgica tem sua causa e fim nos negócios da Vale que, sendo a empresa que monopoliza o transporte de mineral de Carajás ao Porto de Itaqui, lucra com a atividade, mas se exime dos impactos provocados pelas usinas guseiras já que se auto define apenas como empresa mineradora.

O resfriamento dos alto-fornos das siderúrgicas é feito pela água do Rio Piquiá dos Baianos que volta para o rio aquecida e contaminada por metais deixando-a imprópria para uso da população. Caso típico foi o fechamento do Balneário Tito.

Segundo os organizadores do I Encontro Internacional dos Atingidos pela Vale (2010, p. 54), os alto-fornos das usinas siderúrgicas de Piquiá não possuem filtros anti-partículas. Dessa forma, é lançada no ar uma fumaça tóxica e preta (com resíduo de carvão, ferro e outros metais) produzida pela queima do carvão vegetal que entra na composição do ferro gusa e produz o rejeito chamado munha que, ainda incandescente, é jogado sobre a terra e, nela revolto, queima por longos dias em terrenos próximos às residências sem proteção alguma, onde se acidentam crianças e animais. Joselma Alves de Oliveira (apud A PELEJA, 2014,17'34"), moradora do bairro,relata a morte do seu parente menor de iniciais G. A. B. de 8 anos que após chegar em Piquiá para passar férias foi tragado até a cintura na munha e após três meses foi a óbito em 03 de outubro de 1993, sem a ajuda das siderúrgicas e da Vale. Os gases tóxicos das siderúrgicas e a poeira de ferro da Vale lançados ao ar invadem as residências causando várias doenças respiratórias e congêneres conforme mostra o quadro seguinte na distribuição dos domicílios em Piquiá de Baixo.

Quadro: Distribuição dos domicílios segundo sintomas/problemas associados ao episódio de doença aguda relatado. Piquiá de Baixo, 2010



Fonte: FIDH et alii, 2010, p. 53

Além de Piquiá de Baixo, outras comunidades do Brasil e do mundo sofrem com os impactos dos rejeitos das siderúrgicas e das empresas da mineração. O Caso mais recente, em Mariana-MG, populações inteiras e o meio ambiente foram impactados violentamente e não se mensura um tempo para a recuperação da economia da região e do ecossistema, uma vez que as empresas agressoras, Samarco/Vale, BHP, utilizam-se de seu poderio econômico no setor mineral, da proteção da grande mídia, da legislação brasileira e dos poderes instituídos para não arcar com as responsabilidades sociais e ambientais.

Após um ano da tragédia, a Articulação Internacional dos Atingidos e Atingidas pela Vale S.A. reafirma que o desastre da Samarco/Vale/BHP não pode ser entendido como um caso isolado e sim mais uma tragédia do setor da mineração. Ao longo dos anos, temos denunciado muitas tragédias provocadas pela mineração da Vale S.A. sobre a vida de pessoas, comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, camponesas e de populações urbanas empobrecidas. Em diferentes partes do Brasil e do mundo, de Mariana (MG) a Tete (Moçambique), de Santa Cruz (Rio de Janeiro) a Piquiá (Açailândia/MA), de Perak (Malásia) a Sudbury (Canadá), de Canaã dos Carajás (PA) a Piura (Peru), as semelhanças entre narrativas sobre os impactos são o testemunho da insustentabilidade da Vale S.A. e também de todo o setor da mineração. (ARTICULAÇÃO, 2016).

Para Danilo Chamas (apud A PELEJA, 2014, 20'40"), a Vale, junto às usinas siderúrgicas, tem a obrigação solidária de reparar os danos causados à população de Piquiá de Baixo através da construção de um reassentamento para as 312 famílias do bairro afetado a fim de que possam viver com dignidade.

No atual cenário, a Suzano Papel e Celulose, com cinco fábricas no país, uma delas em Imperatriz-MA, adquiriu grandes fazendas com milhões de hectares de Eucaliptos para extração e processamento de celulose para exportação, se consolidando, ao lado das mineradoras, geradoras de commodities. O portal Exame (2016) divulgou em 26 10 2016 que o grupo "Suzano Papel e Celulose comprou ativos florestais e imobiliários da Cia Siderúrgica

Vale do Pindaré (Açailândia-MA) e da Cosima-Siderúrgica do Maranhão no valor equivalente a US\$ 245 milhões”. Serão quase 3 mil empregos a menos na cidade, diretos e indiretos nos setores da usina, logístico, de produção de carvão e de serviços. Aumentarão os conflitos nas comunidades de Açailândia-MA.

b) O trem da Vale/Duplicação

O trem cargueiro da Vale é composto de 330 vagões e tem 3,5 km de extensão com capacidade de 40 mil toneladas. A EFC Estrada de Ferro Carajás não respeita as populações dos municípios por onde passa, sem construção espontânea de viadutos ou passarelas que é atendida, mesmo sem as adequações técnicas, somente através da mobilização das comunidades paraenses e maranhenses para que possam viver com dignidade. Junto ao atropelamento de animais e pessoas e obstrução do tráfego, somam-se a vibração do trem pesado que racha casas e destrói poços, o incômodo barulho do trem, a sirene das locomotivas que tira o sono e interrompe a aprendizagem das crianças, jovens e adultos nas escolas. As comunidades junto à EFC sofrem com os impactos do Dragão de ferro (A PELEJA, 2014) .

O trem é um transporte colossal. Embarcando nele, na espécie de carga, de forma clandestina, crianças e jovens acreditam na possibilidade de abandonar suas famílias, mudar de vida e se deslocar para outras cidades no sentido Carajás-PA a São Luís-MA, mais frequente, e vice-versa. Esse fenômeno é conhecido como “os meninos do trem”. Através de denúncia de várias entidades e das comunidades ao longo da EFC junto ao Ministério Público Estadual e aos conselhos tutelares, vários instrumentos foram efetivados para coibir esse evento danoso aos absolutamente incapazes e às suas famílias: audiências públicas e TAC Termo de Ajuste de Conduta.

Não há mineração sem desastre. (...) As crianças e os adolescentes se escondem

dentro do minério de ferro, deixando somente a cabeça para fora, ou utilizando a parte superior de uma garrafa de refrigerante como funil para respirar. O próprio acesso aos vagões de minério, enquanto o trem está em movimento, é extremamente ariscado e leva, em vários casos, a ferimentos ou mutilações. Relatos revelam ainda casos de violência física e ameaças aos meninos por parte dos seguranças da Vale. Operando há três décadas na região, a Vale não admite que este é um impacto causado pela mineração e justifica ser uma consequência dos problemas socioeconômicos existentes. Em seu percurso da mina ao porto, os trens da Vale atravessam mais de cem comunidades tradicionais e indígenas, dentre outros grupos sociais. (ARTICULAÇÃO, 2015, p. 15).

Os impactos existentes atualmente sobre as comunidades aumentaram proporcionalmente ao projeto de Duplicação da Estrada de Ferro Carajás - EFC que segundo a Rede Justiça nos Trilhos (2016, p. 4) totaliza 786 km de extensão paralela à rede original com “remodações de pátios de cruzamento, construção de novos desvios e remodelação/ampliação de pontes e viadutos ferroviários”; o número de viagens diárias do trem passará de 18 para 28, para atender o objetivo de extrair 230 milhões de toneladas de minério de ferro por ano da Serra Sul em Carajás no projeto S11D. No início das operações da Vale em Carajás, “suas reservas foram avaliadas em 18 bilhões de toneladas de minério de ferro, com teor de pureza de 66,13%” segundo Coelho (2015, pág. 53). Com essa duplicação da EFC, a Vale vai acelerar a predação do esgotamento

das grandes reservas da Serra Sul/Carajás: “O potencial do corpo S11D é de 10 bilhões de toneladas de ferro” segundo a Vale (2012, p. 14 apud COELHO 2015, p. 64). Esse é um projeto que acontece nos escritórios fechados da Vale, dos acionistas, dos políticos financiados pela mineração e de outros parceiros, longe dos interesses da soberania nacional e das populações dos municípios junto a EFC que serão duplamente afetados.

A Rede Justiça nos Trilhos e os demais movimentos de resistência contra a Mineração degradante acionaram a Justiça contra o desrespeito desse megaprojeto. Na justiça federal, uma liminar suspendeu temporariamente as obras, mas a Vale e os parceiros conseguiram derrubá-la e as obras seguem em ritmo acelerado com previsão de conclusão para 2017. O trecho de Açailândia já está quase concluído.

É muito preocupante constatar que diante das irregularidades entre EA/PBA (Estudo Ambiental e Plano Básico Ambiental) e a prática adotada pela Vale e pelas empreiteiras (Camargo Correa, Odebrecht e outras) desrespeitando o meio ambiente e as populações, as licenças - LP Licença Prévia, LI Licença de Instalação e LO Licença de Operação, segundo Trilhos (2016, p. 4) - tenham sido aprovadas em tempo célere pelo IBAMA, auxiliado pelo Estado. É um círculo fechado de poder, harmônico entre o Executivo, o Legislativo, o Judiciário, a Mídia e, principalmente, o Direito arbitrado para a defesa das forças ‘naturais’ estabelecidas dogmáticas do poder econômico do capital dos agentes da Mineração que sobrejuga o poder democrático, onde se entende nas palavras de Hobbes (1651 apud LEBRUN 1981, p. 14): “Este desejo natural de conservar-se, isto é, o que se chama direito ou (em latim) jus, é uma inocente liberdade de empregar o seu poder e a sua força natural”.

Pela resistência e luta as comunidades se organizam e se manifestam contra os impactos provocados pelo trem da Vale. Através da música “Que trem é esse?”, Paulo Maciel, artista de

Imperatriz-MA, apresenta os conflitos socioambientais e as denúncias das comunidades afetadas pelo trem da Vale no Pará e no Maranhão que leva embora as riquezas da região e deixa os impactos para os moradores.

Que trem é esse que chega buzinando em meu ouvido, que simula toda forma de perigo, vem trazendo para terra grandes males... Que trem é esse que chega buzinando em meu ouvido, que simula toda forma de perigo, desse jeito desse jeito assim não Vale (JUSTIÇA NOS TRILHOS).

c) Grupo Ferroeste: Usina Gusa Nordeste, Termoelétrica, Fábrica de cimento e Aciaria Gusa Nordeste.

O Grupo Ferroeste ampliou e diversificou seus empreendimentos na siderurgia em Açailândia. Em 2008, visando a geração de energia à Usina Gusa Nordeste (iniciada em 1990, para produzir 125 mil toneladas de ferro gusa/ano, com a implantação do seu quarto forno em 2016 no projeto AVB passou a produzir 456 mil ton/ano), implantou uma termoelétrica que deu autossuficiência de energia a usina gerando o dobro necessário através de uma caldeira movida pelo gás do alto forno. O excedente é comercializado com o mercado.

Em 2009, a Gusa Nordeste implantou a fabricação de cimento e fertilizantes através do aproveitamento da escória gerada nos alto-fornos. O ponto positivo é o reuso da escória e o ponto negativo é que a produção do cimento libera gases tóxicos na atmosfera como Dióxido de carbono e uma densa poeira de partículas potencializando a poluição da comunidade de Piquiá. Segundo a equipe Ecycle (2016), as fábricas de cimento são grandes poluidoras e "Além de consumir 2% de toda a energia global, as cimenteiras

também são responsáveis por 5% da emissão de dióxido de carbono (CO₂) de todo o mundo”.

Em 2016 entrou em operação a Aciaria do projeto Aço Verde do Brasil (gestado em 2009) financiado pelo Banco do Nordeste do Brasil no valor de R\$ 193,7 milhões. A expectativa da classe empresarial do município é que a arrecadação do município possa dobrar a partir de 2017 com agregação de empresas peculiares no projeto.

Esse projeto está dimensionado para produzir 500 mil toneladas ao ano de tarugo de aço (semiacabado utilizado como matéria-prima para a laminação de aços longos), utilizado na indústria doméstica e para exportação. Em 2004 (BNB) financiou (com a linha de crédito do FNE Verde) as siderúrgicas do Maranhão para projetos de reflorestamento para a produção de carvão vegetal. (FIDH et al. 2011, p.16).

Os questionamentos que surgem a partir desse empreendimento: o seu funcionamento seguirá o modelo de desenvolvimento exploratório do complexo siderúrgico em Piquiá visando lucros para os acionistas do grupo detentor da Usina Siderúrgica Gusa Nordeste e parceiros? Quais serão as contrapartidas sociais da empresa para a população? A nova razão social atenderá a legislação trabalhista no respeito à classe trabalhadora (de vários segmentos sociais inclusive de Piquiá) com proteção ao emprego e renda? A agregação de valor ao produto vai contribuir para melhorar os indicadores sociais e econômicos da população da região? E outros.

Desse modo, o custo de oportunidade da atuação das siderúrgicas e da Vale no distrito do Piquiá se traduz em violentos impactos socioambientais para a vida em geral daquela região, para

seres humanos, a fauna e a flora. Porém, diante dessa violência, a comunidade de Piquiá de Baixo, apoiada por vários organismos sociais, igrejas, sindicatos, associações e outras formas coletivas, travou uma duradoura luta contra os gigantes do ferro num misto de resistência, paciência, organização e persistência através de manifestações e protestos municipais, nacionais e internacionais para conquistar o reassentamento de 312 famílias.

Mergulhada nos impactos socioambientais provocados pelos gigantes do ferro há quase 30 anos desde a instalação da primeira siderúrgica (Viena em 1988), a comunidade de Piquiá de Baixo, no bairro há quase 40 anos, resolveu fazer a passagem dessa situação de morte para a vida com dignidade, na luta e na resistência, através da organização, estudo e mobilização 'dos de Baixo' dos pequeninos, rumo à CONQUISTA da VITÓRIA do reassentamento das 312 famílias, auxiliada por vários parceiros. O processo de reassentamento ainda não findou, mas já existe a terra conquistada, falta apenas à conclusão dos trâmites burocráticos das instâncias governamentais e da Caixa Econômica Federal para o início das obras, longe da poluição.

Desde o início da luta formalizada em 2005, muitas batalhas foram travadas e ganhas contra os gigantes do ferro. Para Bossi (2009, p. 08), conhecido Padre Dario, da congregação dos combonianos, tudo começou quando 21 famílias do bairro através da Associação Comunitária dos Moradores do Piquiá de Baixo (ACMP), em novembro de 2005, procuraram o CDVDH-CB Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos e a Paróquia São João Batista para denunciar a Gusa Nordeste pelos danos da poluição na comunidade e exigir reparação. A justiça foi acionada, várias inspeções foram feitas morosamente, sem conclusões até hoje. Em 2008, a luta da Associação Comunitária dos Moradores do Piquiá de Baixo ganhou um forte e ímpar parceiro, a Rede Justiça nos Trilhos, criada naquele ano. Esta entidade

(...) acompanha desde o início o processo do reassentamento, realiza campanha, disponibiliza apoio jurídico aos moradores (...). O padre Dário Bossi, coordenador da rede, é um dos entusiastas da comunidade e comenta sobre os resultados obtidos ao longo de sete anos de luta. "Eu sempre digo que o resultado maior é a autoconsciência das pessoas e isso não se mede, é o orgulho das comunidades que não se deixam esmagar pela voz única do capital e da política da sociedade". (SANTOS E ASSIS, 2016, p. 13).

Ainda em 2008, através de consulta pública feita pela ACMP 95% dos moradores decidiram pelo reassentamento coletivo das famílias em outra área livre de contaminação, segundo a Acmp (2013). Vários estudos e perícias foram feitos para comprovar os impactos socioambientais da ação poluente das empresas siderúrgicas e da Vale em Piquiá. Em 2007, o respeitável biólogo brasileiro, Ulisses Brigatto Albino⁹²(apud ACMP 2013), atestou que era inviável a convivência entre indústrias e seres humanos saudáveis na área de Piquiá. Três anos depois a FIDH, Justiça Global e Justiça nos Trilhos elaboraram e apresentaram à comunidade internacional um relatório belíssimo, uma investigação científica dos impactos provocados pela mineração e pela siderurgia sobre a vida humana e o meio ambiente em Piquiá, inclusive, com o título: *Brasil Quanto Valem os Direitos Humanos? Os impactos sobre os direitos humanos relacionados à indústria da mineração e siderurgia de Açailândia*

⁹²Ulisses Brigatto Albino é Biólogo Licenciado Pela Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Microbiologia, Doutor em Agronomia, Professor de Microbiologia na Faculdade de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará em Altamira. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/rga/about/editorialTeamBio/5144>>

Uma investigação conduzida pela Federação Internacional de Direitos Humanos (...) e seus parceiros brasileiros Justiça Global e Justiça nos Trilhos, em 2010-2011, ressaltou sérios problemas de saúde gerados pela emissão de poluentes das plantas de ferro-gusa, fornos de carvão e outras instalações industriais. A poluição do ar, da água e do solo causou/aumentou doenças respiratórias, doenças da pele e dos olhos e outros males. O inquérito revelou também que os moradores sofrem da falta de acesso aos serviços de saúde. (ACMP, 2013)

Em maio de 2011, foi feito o primeiro Termo de Ajuste de Conduta - TAC que determinava a desapropriação do terreno para o reassentamento. Segundo o advogado Danilo Chammas (apud SANTOS E ASSIS 2016, p. 11), o MPE Ministério Público do Estado do Maranhão e a DPE Defensoria Pública do Estado do Maranhão impuseram aos responsáveis a obrigação de fazer o reassentamento: à Prefeitura Municipal de Açailândia, coube realizar a desapropriação do terreno de 38 hectares; ao SIFEMA Sindicato das Indústrias de Ferro Gusa do Maranhão, coube compensar o município com os valores indenizáveis ao proprietário da área escolhida pela ACMP (atrás da Polícia Rodoviária Federal, BR 222). Somente em setembro de 2014, o juiz deu a sentença concluindo a desapropriação, depois de uma supervalorização do valor da área. E em agosto de 2012, foi feito o segundo TAC entre o MPE e o SIFEMA, onde este se responsabilizava a pagar as despesas da contratação das assessorias técnicas para a elaboração do projeto urbanístico habitacional e realização de outros serviços relacionados; para viabilidade do reassentamento a Vale (através da fundação Vale) repassaria 20 mil reais por família, totalizando uma quantia de 6.240.000 reais como

complemento ao convênio do governo federal através do Programa Minha Casa Minha Vida que não seria fácil a aprovação.

O processo de elaboração do projeto do novo bairro foi elaborado pela empresa USINA, São Paulo, que se deslocou em várias etapas para o Piquiá para construí-lo na participação da comunidade e dos parceiros, na visão de Icaro et alii (2015).

Várias manifestações foram decisivas para dobrar os governos, a Justiça do Maranhão inclusive, a Vale e as Siderúrgicas: audiências públicas em Açailândia (câmara de vereadores) e assembleia legislativa do Maranhão; fechamento da BR 222 em 07 de dezembro de 2011 contra a decisão do Tribunal de Justiça do Maranhão em suspender a desapropriação da área do reassentamento por causa de 50 (cinquenta) vacas do fazendeiro, cuja indignação da população se resumia na faixa "*As vacas tem pra onde ir, o povo de Piquiá de Baixo não*" evento divulgado em O Progresso (2011); no dia 30 de julho de 2012, houve um forte protesto de fechamento da Gusa Nordeste exigindo a obrigação de fazer das siderúrgicas no processo de pagamento do terreno, durante 30h os moradores fecharam a siderúrgica e só liberaram os portões quando o presidente do SIFEMA assumiu o compromisso de restabelecer o pagamento – a alma do ato nas palavras de Dario Bossi:

Quando a gente vê alguém levantar as mãos, logo pensa que está se rendendo. Não foi isso ontem, na porta das siderúrgicas de Piquiá de Baixo, profundo interior do Maranhão. Cerca de cem pessoas estavam de mãos levantadas e sujas, parando os caminhões de carvão e minério de ferro que queriam entrar, para alimentar a fome incandescente dos fornos das guseiras. Eram jovens de Parauapebas,

Marabá, Canaã dos Carajás, Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu. Eram idosos e doentes do Piquiá, gritando de novo com voz humilde e cansada, mas firme, contra aquela poluição que respiram a cada dia. Juventudes e comunidades atingidas pela mineração e sua cadeia produtiva estavam encerrando mais um encontro regional de estudo. Os moradores levaram um saco do pó preto que cai dia e noite dentro de suas casas; os jovens sujaram as mãos e as levantaram, envergonhados e solidários, em denúncia. Tem gestos que falam mesmo com seu silêncio: dezenas de jovens, idosos e crianças mostrando suas mãos e esbarrando o caminho. (BOSSI, 2012).

Sobre a Vale S.A., em 23 de abril de 2014, a denúncia dos impactos foi levada ao conhecimento dos acionistas da Vale S.A. na Assembleia Geral Ordinária de 2014 na sede da empresa no Rio de Janeiro. Ainda em abril de 2014, o caso foi denunciado à Relatoria Especial da ONU para o Direito à Moradia Adequada.

Em 24 de fevereiro de 2013 houve a celebração de criação da Paróquia de Santa Luzia no distrito do Piquiá, a 27ª paróquia da Diocese de Imperatriz-MA, presidida pelo Bispo Dom Gilberto Pastana (que apoia o reassentamento) e copresidida pelos quatro párocos da cidade (Frei Carlos, Padre Eliezer, Padre Domingos e Padre Ângelo) e Pe. Dario . A nova paróquia de Santa Luzia com 15 comunidades passou a ser pastoreada pelos padres combonianos, bem mais próximos da comunidade de Piquiá de Baixo. O Bispo Dom Gilberto foi designado para assumir a diocese de Crato no Ceará no primeiro semestre de 2016. Destaca-se que os bispos do Maranhão, através de *Carta aberta em solidariedade com o povo de Piquiá de Baixo e em favor de seu urgente reassentamento*

(CNBB, 2011), quando da realização em Piquiá de Baixo em 2011 da Romaria da Terra e das Águas do Maranhão, manifestaram solidariedade a essa comunidade, denunciando os impactos observados e recomendando a todos os envolvidos a resolutiva do problema, bem como a criação urgente do reassentamento das famílias.

De 5 a 9 de maio de 2014, na Universidade Federal do Maranhão em São Luís-MA, a comunidade do Piquiá e diversas comunidades pela mineração e siderurgia, estudiosos, entidades, estudantes, movimentos, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos e outros segmentos sociais do Brasil e do mundo, participaram do Seminário Internacional Carajás 30 anos: resistências e mobilizações frente a projetos de desenvolvimento na Amazônia Oriental. Presenciei durante um dia a revitalização da força de vários segmentos sociais no evento através de místicas, estudo, atividades culturais e atos públicos para o combate aos agentes da Mineração/Siderurgia predatória.

As dificuldades nas relações institucionais foram enormes e principalmente na esfera municipal. Não bastasse a omissão na implementação de políticas públicas de saneamento básico, de saúde e educação, por exemplo, a Prefeitura Municipal de Açailândia foi muita dura em se recusar a proceder a desapropriação do terreno na gestão do prefeito Ildemar Gonçalves (2009 a 2012) e nos anos de 2013 a 2014 quando era chefiada pela ex-prefeita cassada Gleide Santos do PMDB. A própria ACMP chegou a interditar a BR 222 em 07 de dezembro de 2011 para reivindicar a desapropriação da área do reassentamento. Em 13 de junho de 2015, o vice-prefeito Juscelino Oliveira (PCdoB), empossado temporariamente no cargo na vacância da prefeita afastada desde 27 de maio sob processo de CPI Comissão Processante de Inquérito, assinou uma transferência do terreno para a ACMP, logo depois tornada sem efeito, no vai e vem das liminares judiciais quando dia 24/06/2015 o Supremo Tribunal Federal a reconduziu para o cargo, segundo Marcos (2015).

Após várias manifestações das entidades da sociedade civil organizada (Rede de Cidadania) e outros movimentos, a câmara municipal, pressionada, cassou a prefeita Gleide Santos em 21 de julho de 2015 através da então amadurecida CPI por improbidade, que já respondia processos na justiça por desvios de recursos públicos e improbidade. Na madrugada de 22 de julho de 2015, Juscelino Oliveira do PCdoB foi empossado prefeito de Açailândia. Então, cinco meses depois, na sexta-feira, 11 de dezembro de 2015, o então prefeito assinou definitivamente a transferência de titularidade do terreno da Prefeitura para a ACMP Associação Comunitária dos Moradores do Piquiá de Baixo, conforme publicado no portal eletrônico do município (AÇAILÂNDIA, 2015).

O apelo de Piquiá foi levado até o Papa Francisco em 01 de outubro de 2015 por Padre Dario e Irmão Antônio. O papa demonstrou apoio e solidariedade ao reassentamento das famílias para o direito à vida, segundo Trilhos (2015).

Em 14 de dezembro de 2015, segundo a Comissão Pastoral da Terra (2015), o Grupo de Trabalho da ONU sobre Empresas e Direitos Humanos recebeu, em Belém, várias comunidades atingidas pela Mineração e pela siderurgia, entre elas uma delegação do Pequiá de Baixo para receber denúncias sobre o caso e colher mais elementos.

No dia 20 de dezembro de 2015, essa violência a Piquiá de Baixo em Açailândia-MA e aos indígenas em MT foram denunciados em Washington na audiência internacional convocada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA). Representaram o Piquiá, Rafaela Lopes da Justiça Global, Sr. Edvar Dantas da ACMP, o advogado Danilo Chammas da Rede Justiça nos Trilhos – denunciando os impactos dos agentes da mineração e da Siderurgia, a omissão e a conivência do Estado Brasileiro. A comunidade de Pequiá de Baixo acompanhou a audiência, através de telão, na Câmara de Vereadores de Açailândia. O Estado brasileiro teve que

apresentar resolutivas a favor das comunidades. Surtiu efeito, dez dias depois, o convênio federal de liberação dos recursos para o reassentamento das famílias de Piquiá foi aprovado.

O Caminho da vitória do reassentamento foi árduo. Cada morador(a) ativo(a) na luta foi fundamental. Na jornada, vários grupos de expressão cultural (com destaque para a companhia Cordão de Teatro de Xico Cruz) ajudaram os sujeitos dessa luta e o mundo a entender, a contar, a cantar, a dramatizar e levar mais longe a nossa história de um povo sofrido e violentado no dia a dia com suas mãos e seus pulmões contaminados pelo ferro de Carajás e pelos poluentes de Açailândia. Várias reuniões na comunidade de Piquiá de Baixo coordenadas pelas entidades parceiras: Rede Justiça nos Trilhos (Padre Dario, Advogado Danilo Chammas, outros/as), CDVDH-CB (Carmen Bascarán, Brígida, Mariana, Antônio Filho, Fabrícia, Milton, Vagner e outros/as), Paróquia São João Batista e depois Paróquia Santa Luzia (combonianos Padre Máximo, Irmão Antonio Soffientini, Padre Dario Bossi, Padre Pablo, Ir Poli, Casal Marcos Ratti e Valentina e outros) e ACMP (uma pessoa foi decisiva para o primeiro passo dessa luta, o Senhor Edvard Dantas, presidente da associação), entre outras. O Sr. Edvard Dantas foi quem escreveu uma carta à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, relatando o problema da comunidade e foi respondido sendo orientado a procurar os órgãos de defesa ambiental do Estado (inclusive Secretaria de meio ambiente).

Em 30 de dezembro de 2015 foi sancionada a portaria nº 684/2015 do Governo Federal, através da Secretaria Nacional de Habitação, que aprovou o convênio de R\$ 26.266.766,00 para o Reassentamento da Comunidade do Piquiá de Baixo para 312 famílias. A publicação foi feita no diário oficial da União de 31 de dezembro de 2015.

Mais intensamente em 2016, a comunidade acelerou os trâmites da documentação de cada família junto a Caixa Econômica

Federal para finalizar o processo de liberação dos recursos para a ACMP que vai executar o convênio.

A Comunidade de Piquiá de Baixo elegeu democraticamente e com publicidade no programa da rádio Marconi FM em quatro sextas feiras, nos meses de novembro e dezembro de 2016, o nome *PIQUIÁ DA CONQUISTA* melhor votada sobre as outras propostas: *PIQUIÁ DA VITÓRIA* E *PIQUIÁ DE BAIXO*. O loteamento Piquiá da Conquista foi aprovado pela Prefeitura Municipal de Açailândia-MA sob decreto nº 766 de 1º de dezembro de 2016 (AÇAILÂNDIA, 2016). O título desse artigo foi pensado na valorização das três indicações frente à causa do reassentamento contra os agentes poluidores - *PIQUIÁ DA CONQUISTA: A VITÓRIA DOS DE BAIXO CONTRA OS GIGANTES DO FERRO*.

Considerações finais

O Estado brasileiro se tornou subserviente aos interesses dos grandes grupos econômicos, entre eles a Mineração/Siderurgia, cujo capital tem participação internacional, portanto atende aos interesses estrangeiros. Dentre as empresas mineradoras do país se destaca a Vale no Brasil e em muitas partes do mundo.

A Vale e as empresas siderúrgicas, os gigantes do ferro, que atuam no Pará e no Maranhão praticam a Mineração/Siderurgia de forma predatória visando somente o lucro através de um modelo de desenvolvimento que não inclui as comunidades por onde passa o trem da Vale. A população de Piquiá de Baixo, em Açailândia-MA, duplamente afetadas pela Vale e pelas Siderúrgicas e seus empreendimentos, e outras comunidades compartilham as mesmas dores e sofrimentos advindas dos impactos socioambientais provocados pelos gigantes do ferro.

A comunidade de Piquiá de Baixo, através da ACMP Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá de Baixo e das entidades parceiras (Rede de Justiça nos Trilhos, CDVDH-CB, Paróquias São João Batista e Santa Luzia, Família comboniana,

movimentos culturais e outras), se organizou e com muito estudo e mobilização utilizou-se de instrumentos para conquistar uma nova terra – o reassentamento das 312 famílias para uma moradia digna livre da contaminação dos impactos dos gigantes do ferro. Essa integração foi fundamental para a conquista do reassentamento, pois se sustenta em causas nobres como argumenta Bossi (2015, p. 25): "Lutar juntos para defender nossa forma de existência: isso dá sentido e apaixona". Das muitas batalhas travadas, foram conquistados o terreno, os projetos técnicos do reassentamento e as aprovações dos convênios financeiros. Agora falta romper os trâmites burocráticos para começar as construções do bairro.

Essa luta é um exemplo para as outras comunidades impactadas pela Mineração/Siderurgia e outros projetos predatórios. Aponta para um modelo de desenvolvimento que inclua os seres humanos e o meio ambiente, de forma sustentável, no respeito à natureza e à vida. Espera-se que o Estado brasileiro cumpra a sua função de defender um Estado Social onde os agentes econômicos e o próprio Estado respeitem os direitos humanos das populações e colaborem para a efetivação de uma economia sustentável que tenha a viabilidade de coexistência entre empresas e humanos na prática da Justiça que promove a Paz.

Viva ao Piquiá da Conquista: a vitória dos de baixo contra os gigantes do ferro!

Referências

A PELEJA do Povo Contra o Dragão de Ferro (filme) – Seminário Internacional Carajás 30 anos: Resistências e Mobilizações Frente a Projetos de Desenvolvimento na Amazônia Oriental. Direção: Murilo Santos. Coordenação Geral: Padre Dario. Duração 68 minutos. São Luís: 2014.

CÂMARA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA. **LOA Lei Orgânica Municipal** de 05 de abril de 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA. **Decreto nº 766 de 1º de dezembro de 2016.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA. **Titularidade do Terreno Moradores Piquiá de Baixo.** Publicado em 15/12/2015. Disponível em: <<http://www.acailandia.ma.gov.br/noticia/titularidade-do-terreno-moradores-pequia-de-baixo-/52>> Acesso em 30 de dezembro de 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO PEQUIÁ DE BAIXO ACMP. **Piquiá de Baixo, Brasil: a vida de 1.100 pessoas em Perigo.** Colunista Nicola Sossass. Publicação de 26 de junho de 2013 in: IAI Internacional Alliance of Inhabitants. Disponível em: <http://por.habitants.org/news/habitantes_das_americas/pequia_de_baixo_brasil_a_vida_das_1.100_pessoas_em_perigo> Acesso em 30 de dezembro de 2016.

ALBINO, Ulisses Brigatto. Disponível em: <<http://revista.ufrf.br/rga/about/editorialTeamBio/5144>> Acesso em 30 de dezembro de 2016.

ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE. **Nota da Articulação Internacional dos atingidos e atingidas pela Vale frente ao marco de um ano do maior crime socioambiental do país.** Disponível em: <<https://atingidospelavale.wordpress.com/>> Publicação 06 de novembro de 2016. Acesso em 29 de dezembro de 2016.

ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE. **Relatório de Insustentabilidade da Vale 2015.**

ASSELIN, Victor. **Grilagem: corrupção e violência em terras do Carajás**. Imperatriz: Ética, 2009.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do Babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. Tese de Dissertação de Pós-Graduação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1449.pdf>> acesso em 29/05/2016.

BASCARÁN, Carmen; MOURA, Flávia; TEIXEIRA, Milton.(Org.) **II Conferência Inter-participativa sobre Trabalho Escravo e Superexploração em Fazendas e Carvoarias: trabalho escravo é crime; desenvolvimento sustentável é vida**. Açailândia: Gráfica Açailândia, 2007.

BOSSI, Dário. **Açailândia: quando a gente levanta as mãos**. Publicado em 30 de julho de 2012. Disponível em: <http://folhadecuxa.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html> Acesso em 28 de outubro de 2016.

BOSSI, Dário. **Impactos e resistências em Açailândia, profundo interior do Maranhão**. Açailândia. 2009.

BOSSI, Dário. Uma Luta desigual. Que vitória é possível? Experiências e reflexões no enfrentamento dos impactos da Mineração. In.: Afonso Murad e Dário Bossi (organizadores). **Igreja e Mineração: Em Defesa da Vida e dos Territórios**. 1ª edição. CNBB: Brasília, julho de 2015.

BRASIL, Câmara Legislativa do. Decreto. nº 43.909 de 16 de junho de 1958. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-43909-16-junho-1958-383078-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 09 de maio de 2016.

CANCELA, Cristina Donza. Estação Piquiá: Um novo quilômetro na fronteira amazônica. **Desenvolvimento & Cidadania**, São Luís, ano 2, nº 6, dez/jan.,1992.

CARNEIRO, Marcelo Sampaio (Org.). **Ações coletivas em complexos minero-metalúrgicos na Amazônia e no Sudeste brasileiro**. São Luís: EDUFMA, 2015.

CARNEIRO, Marcelo; RAMALHO, José Ricardo. A crise econômica mundial e seu impacto sobre o setor siderúrgico maranhense: relações entre o desempenho recente das empresas guseiras e o desemprego no município de Açailândia. In.: CARNEIRO, Marcelo Sampaio; COSTA, Wagner Cabral da (Orgs.). **A Terceira Margem do Rio: ensaios sobre a realidade do Maranhão no novo milênio**. São Luís: EDUFMA, Instituto Ekos, 2009.

CASTILHO, Alceu Luís. **Partido da Terra: como os políticos conquistam o território**. São Paulo: Contexto, 2012.

COMISSÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB, Regional Nordeste V. **Carta aberta em solidariedade com o povo de Piquiá de Baixo e em favor de seu urgente reassentamento**. Publicação de 11 de setembro de 2011.

COELHO, Tádzio Peters. **Projeto Grande Carajás – Trinta Anos de Desenvolvimento Frustrado**. Série A questão Mineral no Brasil. Vol 1. Marabá(PA): Editora Iguana, 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. **Grupo de Trabalho da ONU sobre empresas e Direitos Humanos encontra comunidade atingida por mineração e siderurgia**. Publicado em 11 de dezembro de 2015. Disponível em:
<[https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/co](https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/conflictos-no-campo/3034-grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-)
[nflitos-no-campo/3034-grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-](https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/conflictos-no-campo/3034-grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-)

empresas-e-direitos-humanos-encontra-comunidade-atingida-por-mineracao-e-siderurgia> Acesso em 31 de dezembro de 2016.

EQUIPE ECYCLE. Processo de produção do cimento gera emissões e pode diminuir biodiversidade. Disponível em: <<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35/1569-processo-de-producao-do-cimento-gera-emissoes-e-pode-diminuir-biodiversidade.html>>. Acesso em 30 de dezembro de 2016.

EXAME. Suzano compra ativos florestais e pequena hidrelétrica. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/suzano-compra-ativos-florestais-e-pequena-hidreletrica/>> Acesso em 20 de dezembro de 2016.

GRUPO FERROESTE. Gusa Nordeste. Disponível em: <<http://www.ferroeste.com.br/o-grupo/empresas/gusa-nordeste>>. Acesso em 27 de maio de 2016.

GRUPO FERROESTE. Nossa história. Disponível em: <<http://www.ferroeste.com.br/o-grupo/nossa-historia>> Acesso em 27 de maio de 2016.

FIDH; JUSTIÇA NOS TRILHOS. Brasil Quanto Valem os Direitos Humanos? Os impactos sobre os direitos humanos relacionados à indústria da mineração e siderurgia de Açailândia. Relatório. 104 p. Açailândia. 2010.

FLANKLIN, Adalberto. Apontamentos e fontes para a História econômica de Imperatriz. Imperatriz-MA: Ética, 2008.

GIANNOTTI, Vito. História das lutas dos trabalhadores no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 3 ed. Revista e ampliada, 2009.

I ENCONTRO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE. Vários organizadores. **Dossiê dos Impactos e violações da Vale no**

Mundo. Disponível em: <http://justicanostrilhos.org/wp-content/uploads/2009/03/dossie_versaoweb_1__0.pdf> Acesso em 20 de dezembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. CENSO 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210005&search=maranhao|acailandia|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em 08 de abril de 2016.

LEBRUN, Gerard. **O que é Poder**. Brasiliense. 1981.

MANCINI, Roberto. Martins. **Siderurgia e mercado de trabalho na Amazônia maranhense: as dimensões socioeconômicas da estruturação do território produtivo de Açailândia**. São Luís, 2015, 123.p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Maranhão, São Luís: 2015.

MANKIW, Gregory. **Introdução à Economia** (tradução Allan Vidigal Hastings). São Paulo: Cengage Learning, 2009. Novo Hamburgo: 2013.

MARCOS, Antonio. **Gleide Santos pode reassumir cargo de prefeita de Açailândia a qualquer momento**. Disponível em: <<http://www.amarcosnoticias.com.br/gleide-santos-deve-reassumir-o-comando-do-municipio-de-acailandia-nas-proximas-horas/>> Acesso em 30 de dezembro de 2016.

O PROGRESSO. **População do Piquiá interdita trecho da BR-222 em Açailândia**. Publicado em 08 de dezembro de 2011. Edição nº 14271. Disponível em: <<http://oprogressonet.com/politica/populacao-do-pequia-interdita-trecho-da-br-222-em-acailandia/23052.html>> Acesso em 29 de maio de 2016.

PEDROSA, Luís Antonio Câmara. **A Questão Agrária no Maranhão**. Associação Brasileira de Direitos Autorais. Disponível em: <<http://abda.com.br/texto/LuisACPedrosa.pdf>> Acesso em 29/05/2016

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição.

ROCHA, Glauber. Documentário **"MARANHÃO 66"**. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t0JJPFruhAA>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

SANTOS, Deylanne; ASSIS, Jhene. **Pequiá de Baixo: História de Luta e Resistência**. In: Aianny Monteiro et alii (colaboradores): **Revista Não Vale – Nos Trilhos da Resistência: Comunidades reagem aos impactos do Projeto S11D**. Produção Rede Justiça nos Trilhos. Edição III. Ano 2016/2017.

SANTOS, Raimundo Lima dos. O projeto Grande Carajás - PGC e algumas consequências regionais. **Revista Eletrônica Boletim do TEMPO**, Ano 5, Nº 07, Rio, 2010.

SANTOS, Tamires Rosy Mota; BORBA, Polliana. **Leis de terras 1850 (Brasil) e 1969 (Maranhão) e suas consequências para povos e grupos sociais tradicionais**: contextualizações, diferenças e semelhanças, uma perspectiva histórica. UFMA. 2014. Disponível em: <<http://www.gedmma.ufma.br/wp-content/uploads/2014/02/artigo-Tamires-Rosy-Mota-Santos-e-Poliana-III-SEDMMA.pdf>> Acesso em 29/05/2016.

SILVA, Luiz Maia da. **Origem e formação do povoado Sucavão**. Série Dissertações Acadêmicas, v. 19. Imperatriz: Ética 2010.

GRUPO SUZANO. Disponível em:
<<http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/o-grupo/suzano-papel-e-celulose/>> Acesso em 28 de maio de 2016.

REDE JUSTIÇA NOS TRILHOS. **Drama dos moradores de Pequiá de Baixo chega a Roma; Papa abraça a causa.** Publicado em 02 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.amarcosnoticias.com.br/papa-francisco-abraca-causa-dos-moradores-de-pequia-de-baixo-vitimas-de-poluicao/>> Acesso em 29 de maio de 2016.

REDE JUSTIÇA NOS TRILHOS. **"Que Trem é esse?"**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P2e0plhM5FA>> Acesso em 28 de dezembro de 2016.

REDE JUSTIÇA NOS TRILHOS. **Empoderamento das comunidades na disputa dos territórios frente à duplicação da estrada de ferro Carajás.** Fastenopfer. Fevereiro/2016.

VILAÇA, Ícaro; LAZARINI, Kaya; CONSTANTE, Paula. **USINA 25 anos - Reassentamento da Comunidade do Piquiá de Baixo.** São Paulo. 2015. Disponível em:
<<http://www.archdaily.com.br/br/768315/usina-25-anos-reassentamento-da-comunidade-do-piquia-de-baixo>> Acesso em 29 de maio de 2016.

1. HISTÓRIA PÚBLICA

- Comunicação e cultura – pp. 24–27, 33–36
- Conceito e definições – pp. 9–12, 19–24, 34–38, 68, 143
- Digital e ciberespaço – pp. 30–34
- Educação histórica – pp. 20–24, 29–31
- Formação de historiadores públicos – pp. 22–24
- Historiadores públicos digitais – pp. 32–34
- Produção colaborativa – pp. 26–29, 38–39
- Público e mediação – pp. 34–36, 68

2. EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E POLÍTICAS

- Patrimônio e cultura material – pp. 26–29, 78
- Educação patrimonial – pp. 26–29
- Comunidades tradicionais – pp. 28, 38–39
- Projetos educacionais (ex: Vídeo nas Aldeias) – pp. 33, 38
- História Indígena – pp. 28–29
- Leis 10.639/03 e 11.645/08 – pp. 28–29
- Territórios e direitos – pp. 28, 38, 93
- Memória e identidade – pp. 11, 27–28, 80

3. AUTORES E CONCEITOS-CHAVE

- Ana Maria Mauad – p. 11
- Raphael Samuel – pp. 21–22
- Serge Noiret – pp. 30–34
- Pierre Lévy – pp. 30–34
- Jörn Rüsen – pp. 23–24

- Keith Jenkins – p. 23
- Benedict Anderson – p. 28
- Juniele Rabêlo Almeida – pp. 11, 25, 40
- Ricardo Santhiago – pp. 11, 34, 35, 39
- Marta Rovai – pp. 11, 19, 25

4. TEMAS METODOLÓGICOS

- Acervos digitais – pp. 27–33
- Curadoria e autoria coletiva – pp. 26–27, 31–34
- História oral – pp. 28, 38
- História pública digital – pp. 30–34
- Narrativas contra-hegemônicas – pp. 28–39
- Oficinas e projetos colaborativos – pp. 26–28, 38

5. LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

- Audiovisual e cinema – pp. 20–22, 26, 30
- Blogues, vídeos, podcasts – pp. 26–31
- Crowdsourcing e inteligência coletiva – pp. 32–33
- Cultura digital – pp. 30–34
- História e redes sociais – pp. 31–33
- Mídias digitais – pp. 30–34
- Visualidades e interfaces – pp. 24–26, 31

Cristiano Gomes Lopes

Doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT; Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Especialista em Legislação Educacional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMESP; Especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMESP; Especialista em Ensino Remoto, Ensino a Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMESP e Professor Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Dhiogo Rezende Gomes

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (PPGAS-UFG) e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), graduou-se em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). É Professor de História do Instituto Federal do Maranhão - IFMA (Campus Grajaú), docente de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, docente e coordenador da Pós-Graduação - Especialização em Gestão e Desenvolvimento Regional e presta assessoria antropológica ao Núcleo de Assistência Estudantil Indígena. É professor colaborador da Pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (Campus Grajaú) e da Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão -

UEMA (Campus Grajaú). Atua como professor formador no projeto Saberes Indígenas na Escola do MEC, direcionado a professores indígenas da educação básica. Faz parte da equipe editorial da Revista Fronteiras Plurais do IFMA e é membro do Coletivo de Antropologia das Resistências e Ontologias Ambientais - CAROÁ da Universidade Federal de Goiás - UFG. Coordena a Borduna Doc, produtora audiovisual independente, lançando documentários em parceria com produtores indígenas. Interesses de pesquisa: Relações étnico-raciais; Temática Indígena no Ensino de História; Educação Escolar Indígena; História Indígena e do indigenismo - Povos Indígenas e Ditadura Civil-Militar (1964-1985); Povos e terras indígenas em contextos de grandes obras e projetos desenvolvimentistas.

Eduardo Vacovski

Graduado em Direito (PUC-PR); Mestrando em Planejamento e Governança Pública (UTFPR); Especialista em Direito Processual Civil (IBJEJ e IDRFB). Professor orientador e avaliador de trabalhos de conclusão do curso da Pós-Graduação e MBA - Administração Pública e Gerência de Cidades - EAD do Centro Universitário UNINTER. Advogado.

Fabiana Bruce Silva

Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1986), mestre em Antropologia pela UFPE (1998) e doutora em História pela UFPE (2005). Tem pós doutorado pelo CRBC/EHESS, Paris - França (2013 - 2014) e pela ECO/UFRJ (2019). É professora associada IV, de História Contemporânea na Licenciatura Plena de História/Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - DEHIST/UFRPE.

Francisco das Chagas Sousa

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisador do CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória (IFMA/Campus Açailândia), MBA em Gestão de Ensino de Ciências, Tecnologia e Inovação na VERIS-IBTA-SP e Gerência de Cidades no Centro Universitário UNINTER-PR.

Fagno da Silva Soares

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutorando em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História do Brasil (UFPI). Licenciado e bacharel em História (UEMA/Estácio), bacharel em Museologia e Antropologia pela Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Pesquisador do Núcleo de Estudos de História Oral, da Universidade de São Paulo (NEHO/USP) e do Grupo de Pesquisa Trabalho Escravo Contemporâneo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/GPTEC). Líder do CLIO & MNEMÓSINE - Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória (IFMA) e do Laboratório de Humanidades – Ubuntu (IFMA). Membro Fundador da Rede Pan-Amazônica de História Oral (PANO). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Açailândia).

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no

Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Juniele Rabelo Almeida

Professora do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), além de atuar no Programa de Pós-graduação em História da mesma instituição. Doutora em História Social (USP) e mestre em História (UFMG). Foi bolsista CAPES-Print, na modalidade "pesquisadora visitante" na University of California, UC Berkeley (2020). Realizou pós-doutorado na UFMG (2011) e na UC / UFRGS (2020). Integrante das comissões administrativas/científicas da Rede Brasileira de História Pública (Rebrahip), Red Latinoamericana de Historia Pública (RedLaHP) e Rede Trajetórias Docentes. Pesquisadora integrante da equipe de coordenação do "Laboratório de História Oral e Imagem" (LABHOI-UFF), coordenadora do Programa de Extensão do LABHOI / PROEX-UFF; bolsista CNPQ em Extensão - Programa Mais Ciência na Escola. Vice presidente da Associação Brasileira de História Oral - ABHO (2022-2024); Editora da Revista História Oral - ABHO (2023/2025); Editora da Tempo Revista do Departamento de História da UFF (2021/2023); Codiretora da Public History Weekly - PHW- Brazil (2021-2023).

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Pós-Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP). Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG. É professora colaboradora da Pós-Graduação de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (Diversitas/USP). É membro da Rede Brasileira de História Pública (RBHP) e uma das precursoras da História Pública no Brasil. É coordenadora do Grupo Amhor: Acervo de Memória e

História do Orgulho LGBTQIA+ no sul de Minas Gerais. É diretora de História Pública da Anpuh-BR. Vice-coordenadora do GT de Gênero da ANPUH-MG (2022-2024). Defensora dos Direitos Humanos, da Diversidade e da Educação Contra-Hegemônica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP), do Formatio (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL) e Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI/UFF).

Renan Rubim Caldas

Graduado e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (2015). Mestre no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, na linha Cultura e Sociedade em História Contemporânea II, com foco em estudos sobre "Escola Sem Partido" e "Professores Contra o Escola Sem Partido", cultura política conservadora e democrática, movimentos e antimovimentos sociais, prática docente em História, ensino de História, história do tempo presente, história pública e história oral

Rodrigo de Almeida Ferreira

Doutor em Educação e Mestre em História pela UFMG. Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Mestrado ProfHistória (UFF). Membro da Rede Brasileira de História Pública (RBHP).

Simone Pereira da Silva

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), e em Educação Física pelo IFCE. Atuou como: Professora Substituta da Universidade Regional

do Cariri - URCA, bolsista do "Projeto Cariri" (URCA/Iphan), responsável pela construção do INRC da Festa do Pau da Bandeira de Barbalha, historiadora na construção do levantamento do Patrimônio Imaterial do Triângulo Crajubar e como consultora técnico-profissional para a Complementação do Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC da Festa do Pau de Santo Antônio em Barbalha. Atualmente, trabalha como pesquisadora bolsista FUNCAP do Projeto de ?Elaboração de Dossiê para candidatura da Chapada do Araripe como Patrimônio da Humanidade (UNESCO): natureza, tradição e formação de um território encantado.

Telma Bessa Sales

Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil, cultura, memórias, experiências e trabalhadores, patrimônio industrial. É membro do Conselho Municipal do Patrimônio (Sobral). Associada ao ICOMOS. Participa do grupo de pesquisa sobre história oral (CNPq).

Vasni de Almeida

Possui graduação em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá, mestrado e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Franca e Unesp/Assis, respectivamente. Atuou como professor do Ensino Fundamental e Médio no ensino público e privado na região de Ribeirão Preto, SP, na década de 1990. Atuou como docente em faculdades privadas do interior paulista, ministrando as disciplinas História, Sociologia e Filosofia da Educação, História da Educação e Fundamentos Teóricos

e Metodológicos das Ciências Sociais. Desde 2005 é professor do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins. Atualmente está lotado no Curso de História do Campus de Porto Nacional. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Protestantismo, História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação, metodismo, educação protestante e sociedade e práticas de ensino de História. De 2007 a 2014 foi membro do Conselho Editorial da Revista Escritas, do Colegiado de História da UFT, Campus de Araguaína. Em 2013 e 2014, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Núcleo UFT (ProfHistória). Em 2018 assumiu a Coordenação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional, em História das Populações Amazônicas, PPGHispan, exercendo a função até dezembro de 2022

Viviane Prado Bezerra

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (DINTER UFF/URCA - 2020). Possui Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2008). Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004). É Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de História Oral - Memórias no Plural, do curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. É Editora-chefe da Revista Historiar, Revista Eletrônica do Curso de História da UVA. Foi Docente Orientadora do Programa Institucional Residência Pedagógica do curso de História da UVA durante os anos 2020 a 2022 e 2022 a 2024.

HISTÓRIA PÚBLICA:

operações historiográficas no tempo presente

Volume 1: Pensar

Organizadores:

Fagno da Silva Soares

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Gilson Pôrto Jr.



Observatório
Edições

ISBN: 978-6-59877-882-8



9 786598 778828

