

HISTÓRIAS DO BRASIL:

*caminhos didáticos
para abordagens históricas*

Ana Paula Cantelli Castro
Nádia Narcisa de Brito Santos
Rômulo Rossy Leal Carvalho
(Organizadores)

**HISTÓRIAS DO BRASIL:
caminhos didáticos para abordagens históricas**

**Ana Paula Cantelli Castro
Nádia Narcisa de Brito Santos
Rômulo Rossy Leal Carvalho
(Organizadores)**

**HISTÓRIAS DO BRASIL:
caminhos didáticos para abordagens históricas**

Copyright © Autores e Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e das autoras.

Ana Paula Cantelli Castro; Nádia Narcisa de Brito Santos; Rômulo Rossy Leal Carvalho [Orgs.].

Histórias do Brasil: caminhos didáticos para abordagens históricas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 117p.

ISBN: 978-65-5869-442-7 [Digital]

1. História. 2. História do Brasil. 3. Abordagens históricas I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Diagramação e Revisão: Jeimes Paiva

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
<i>Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO	08
<i>Ana Paula Cantelli Castro</i>	
<i>Nádia Narcisa Brito dos Santos</i>	
<i>Rômulo Rossy Leal Carvalho</i>	
1 POR UMA RENOVAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: reflexões e apontamentos	14
<i>Nádia Narcisa de Brito Santos</i>	
<i>Rômulo Rossy Leal Carvalho</i>	
2 A CONTRIBUIÇÃO DE GRUPOS ÉTNICOS DA ÁFRICA NA FORMAÇÃO CULTURAL DO BRASIL	29
<i>Bruna Kaise Leal Rodrigues</i>	
<i>Bruna Maria Batista Pereira</i>	
<i>Kacia Mikaela de Sousa</i>	
<i>Leila de Brito Izidorio Araújo</i>	
<i>Lilia Maria da Silva Santos</i>	
<i>Tatiane Carvalho da Silva</i>	
3 O MOVIMENTO OPERÁRIO E A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS NO BRASIL	49
<i>Francisco Adriano Leal Macêdo</i>	
<i>Ros amaria de Sousa Fé Barbosa</i>	
<i>Vanessa Barbosa Araújo de Sousa</i>	
4 OS ANOS DE CHUMBO EM SALA DE AULA: desafios e possibilidades ao se trabalhar a ditadura civil-militar no Brasil	64
<i>Daniel Fernando Araújo Sampaio</i>	
<i>Maria Mônica Cardoso</i>	
<i>Maria Nadielle Moura Veloso</i>	
<i>Renato da Silva Rocha</i>	
<i>Rosilene Barbosa da Silva</i>	
5 A ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988) E A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988) NO BRASIL: 30 anos depois, já somos cidadãos e cidadãs?	92
<i>Ana Paula Cantelli Castro</i>	
<i>Luma Oliveira Pereira</i>	
<i>Maria Gabriela Caroline Leal</i>	
<i>Rômulo Rossy Leal Carvalho</i>	
<i>Vitor Gean Sousa Oliveira</i>	

PREFÁCIO

Uma obra didática que pensa a sala de aula por si só já é um grande feito! Mas, essa obra consegue muito mais, porque reúne o tripé universitário em sua essência: ensino, pesquisa e extensão, pois a partir do vivido na sala de aula do curso de História da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, os professores Ana Paula Cantelli Castro, Nádia Narcisa de Brito Santos e Rômulo Rossy Leal Carvalho, junto com os discentes viveram experiências de debate, reflexão e ousaram propor possibilidades de outros caminhos para viver as seguintes temáticas no “chão da sala de aula”:

1 Por uma Renovação no Ensino de História Indígena no Brasil: reflexões e apontamentos;

2 A Contribuição de Grupos Étnicos da África na Formação Cultural do Brasil;

3 O Movimento Operário e a Consolidação das Leis Trabalhistas no Brasil;

4 Os Anos de Chumbo em Sala de Aula: desafios e possibilidades ao se trabalhar a Ditadura Civil-Militar no Brasil;

5 A Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e a Constituição Cidadã (1988) no Brasil: 30 Anos depois, já somos cidadãs e cidadãos?.

De acordo com Michel de Certeau (1994) não há consumo passivo, pois é possível burlar as estratégias formalmente impostas por quem ocupa o poder da burocracia, com suas diversas leis e currículos engessados, ou seja, fazendo uso de um olhar atento é possível na sala de aula aproveitar as “brechas” através de táticas que viabilizam fazer o impensável para aquele momento, como a construção agradável da aprendizagem na escola.

Nesta perspectiva, Roger Chartier (1990) nos lembra que as apropriações que se pode fazer de algo são múltiplas, de acordo com as vivências de cada ser humano. Por fim, é importante ressaltar, como nos dizia Paulo Freire (1996), que a educação é uma forma de intervenção no mundo e com o mundo. E este e.book é uma linda forma de intervir com amorosidade no cotidiano escolar!

Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva

Universidade Estadual do Ceará

Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE)

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do intuito de *resistir*, de seguir doravante apontando que o saber histórico é premente, necessário e edificante. Compreender, se fazer compreender e permitir com que docentes e discentes compreendam são tarefas afanosas. Por isso, arguir questões, buscar respostas, investigar interesses políticos, sociais, econômicos e culturais da humanidade ao longo do tempo é uma procura política, e a operacionalização desse processo só se consuma quando realizada envolvendo o máximo de pessoas possível, na reflexão, na interpretação e no *questionamento* do mundo em que vivemos, da sociedade, de um modo geral.

É para isso, pois, que as Ciências Humanas, especialmente a história, estuda as ações dos homens, no tempo e no espaço, e como elas se desdobram. Implica interesse porque não se trata de estudar a díade maniqueísta: “bons e maus” das abordagens históricas, mas os interesses e a *escrita*. Quem escreveu? Onde? Para quem? São perguntas demasiadamente relevantes quando tratamos de estudar, esquadrihar uma fonte histórica. Investigamos o passado, mas não nos desvencilhamos do presente, tendo em vista o futuro.

Como recorda o filósofo brasileiro Celso Antunes, é impossível saber como será o mundo de amanhã. Isso não é novidade, todavia no que diz respeito ao *ensino de história* e ao ensino de um modo geral. Antunes (2012, p. 26) admite que: “Será, entretanto, da maneira que os professores o fizerem. Nenhuma profissão, em nenhum tempo, dispõe de possibilidade presente ao magistério para modelar os seres humanos que virão”. O autor é enfático no que tange à responsabilidade que nós, professores, teremos neste futuro em relação aos nossos discentes (2012, p. 26, grifo nosso): “Se quiserem, deles farão facínoras ou assassinos, ou, se preferirem, criaturas justas e íntegras. *Educar significa* modelar o presente e lançar as bases para o futuro”. Mas como faremos? Como saberemos modelar corretamente *pessoas*, se cada uma delas traz consigo aspectos culturais e sociais distintos, de realidades diferentes?

É nesse sentido que concordamos com Antunes (2012, p. 26): “A sala de aula precisa ser a oficina do amanhã”. Precisamos de fundamentos, de pilares norteadores que

atestam à educação um baluarte a partir do qual professores e alunas, alunos, possam construir o conhecimento juntos, ainda que existam condições adversas e periclitantes a ambos. A escola é um universo; o saber histórico também.

Histórias do Brasil: caminhos didáticos para abordagens históricas é um trabalho que deriva do esforço de discentes, à época da escrita graduandos do curso de História da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, a partir da disciplina Metodologia do Ensino de História, capitaneada pela Profa. Ms. Ana Paula Cantelli Castro, que, ao longo das aulas, debateu com os graduandos a produção de um material que fosse compreendido, aceito e respaldado pela comunidade escolar, rememorando, por conseguinte, que a Universidade tem a função social de contemplar pesquisa, ensino e extensão.

O livro conta com cinco eixos temáticos: 01. Ensino de história indígena no Brasil; 02. Contribuição dos grupos étnicos da África para a cultura brasileira; 03. O movimento operário e a consolidação das leis trabalhistas no Brasil; 04. Ditadura civil-militar no Brasil e; 05. A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 e seus desdobramentos. Os capítulos são paradidáticos, contando com apontamentos e reflexões sobre esses processos históricos e como eles podem ser abordados em sala de aula, levando em consideração o ciclo a que pertencem, em consonância com os Parâmetros Nacionais Curriculares de História.

Contanto, mais uma questão ressurta: existe uma forma correta de contar história? De ensinar história? Marco Mondaini (2009, p. 58), no texto “Direitos Humanos”, capítulo da coletânea *Novos temas nas aulas de História*, organizada por Carla Bassanezi Pinsky, comenta que são várias as formas de dar conta dessa empreitada, devido, inclusive, à imensa capacidade que o ser humano tem de transformar tudo à sua volta. O foco que o autor, ao referir-se aos direitos humanos, centraliza diz respeito a um ensino que valorize, sobretudo, os direitos humanos: “(...) uma História social que tenha como elemento central a problematização da afirmação e da negação dos direitos humanos nos diversos períodos da humanidade, em particular na modernidade”.

A esse apontamento, objetivamos e estamos construindo um livro que valorize a compreensão dos direitos humanos e que desconstrua impressões arraigadas sobre

indígenas, negros, trabalhadores, sujeitos silenciados historicamente e lutas sociais. Não se trata, contudo, de menosprezar outros tantos temas que são, em demasia, importantes para a sala de aula, mas sim focar em algumas das problemáticas que merecem pesquisa, atenção e cuidado no ensino superior e, especialmente, na abordagem em sala de aula.

Para contemplar a construção de um ensino que valorize os direitos humanos, Mondaini (2009, p. 56) utiliza a metáfora de um barco que já se encontra em alto mar, numa tempestade, correndo sério risco de se tornar naufrago. Cabe, porém, aos professores, face à “embarcação” dos direitos humanos, conduzir esse barco com um casco resistente “(...) às pressões dos opositores que desejam negá-los ou restringi-los e, por outro lado, de um motor com uma potência que seja capaz de impulsioná-los cada vez mais à frente”.

Com esse alento, esse trabalho provém da Universidade Pública, que não é, nem deve ser uma bolha na qual docentes e discentes se escondem do restante do mundo. Também não é ambiente para estrelismo. Ela é um local de ação, pesquisa, compromisso e trabalho social. É esquadrinhando a relevância dessa tese que passamos, inclusive, a compreender o que significa uma pesquisa histórica. Nós estamos aqui para tentar mudar a nossa sociedade para melhor, e isto só acontece quando respeitamos o Estado Democrático de Direito, as pessoas, independentemente de sua classe social, de sua religião, sua orientação sexual, entre outras escolhas que dizem respeito à totalidade do respeito incondicional a todas e todos os que compõem esse Universo, desde os doutores até os funcionários da limpeza, que estão ali, prontamente, dispostos e exímios no que se propõem a realizar.

Essa foi uma lição primaz que, uma vez entendida, não é necessário que repitamos por linhas e linhas nesse texto. Esse trabalho vai do chão da universidade ao chão da escola. É sabido entre nós que ensinar história é um trabalho afanoso, porém salutar. Entre o pensar, escrever e o realizar há uma miríade de intercepções e desafios, mas que podem, sim, ser superados, recordando que é preciso corporificar o que se aprende em sala de aula, especialmente no ensino de história, levando em consideração que a disciplina não se reduz ao passado – como tanto dialogamos no ambiente

universitário – mas diz respeito à vida daquelas e daqueles que estão entregues – no bom uso do termo – aos nossos cuidados por algumas horas.

Um dos problemas centrais do não êxito de muitas aulas de história hoje, no que tange, outrossim, à formação de professores, reside, segundo a Profa. Dra. Selva Guimarães, na *formação*. É por isso que, ao se escolher trabalhar, pesquisar e ensinar história, é também necessário mergulhar nos apontamentos teóricos da educação, da filosofia, da sociologia, da pedagogia, da psicologia e, é claro, da empiria – porque cada aluno é diferente do outro. Muitos pensam, porém, que uma mesma aula irá funcionar para um aluno que tem um tablet à disposição todos os dias e pode pesquisar o que quiser a hora que quiser, como irá ser para um residente de uma periferia na qual, todos os dias, reza – na expressão religiosa do termo – para que chegue em casa sem ser alvejado por “uma bala perdida”.

Uma orientação importante da Profa. Selva Guimarães (2012, p. 113) é cabível nesse momento: “As novas tecnologias de comunicação, o rápido e diversificado acesso às informações globais, as relações sociais via redes sociais horizontais demandam novas maneiras de educar e ensinar que não são mais tarefas exclusivas dos professores das escolas”. Outro obstáculo a ser transposto: “A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas.

Unida à expansão tecnológica que a globalização trouxe, uma série de problemas foram sendo gerados, desde o processamento rápido de informações que, ao invés de facilitarem a reflexão sobre a produção de conhecimento, muitas vezes o dificultaram. Concentrando-nos nas experiências já tocadas nesse texto, volto ao objeto a que ele se propõe.

No mesmo livro, a autora enfatiza que sem a educação não há como haver reprodução, recriação, instrumentalização daquilo que é ensinado: “Se toda pessoa tem direito à educação, o mundo contemporâneo tornou-se impensável sem a escola”. A escola, o contato, a interação, integram experiências singulares sem as quais dificilmente o processo de aprendizagem pode ser consumado. É com essa tônica que aprender a conviver com a diferença, com o diferente, é um exercício que o ambiente escolar precisa

oferecer para os discentes, e nós, docentes, temos responsabilidade crucial nesse processo.

Apetecendo que o livro suscite reflexões profundas, reiteramos aqui as abordagens que se seguem no livro: textos que versam a renovação do ensino sobre os nativos no e do Brasil, a contribuição dos grupos étnicos da África na(s) cultura(s) brasileira(s), as implicações do movimento operário na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no Brasil, os desdobramentos da Ditadura Civil Militar (1964-1985) no Brasil e a Assembleia Nacional Constituinte que gerou a nossa atual Carta Magna (1988), com responsabilidade, ética e, sobretudo, esperança em dias melhores. Porque a esperança, na história, também é um elemento medular, conforme escreveu Paulo Reglus Neves Freire (2011, p. 70-71): “A esperança faz parte da natureza humana. (...) A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado (...)”.
Problematizemos! Pensemos! Resistamos na, com e pela *história*!

Ana Paula Cantelli Castro
Nádia Narcisa de Brito Santos
Rômulo Rossy Leal Carvalho
(Organizadores)

Capítulo 1

POR UMA RENOVAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: reflexões e apontamentos

Nádia Narcisa de Brito Santos
Rômulo Rossy Leal Carvalho

INTRODUÇÃO

Um dos desafios primazes de professoras e professores da educação básica hoje, quando se trata de história indígena, reside na desconstrução do indígena como um “ser folclórico”, reduzido a data comemorativa dezanove de abril. Para tratar sobre os nativos que existiram e existem em terras brasileiras, é preciso, antes, realizar uma análise mais que antropológica sobre a existência desses povos, e não os tomar apenas como “objetos” desta ciência, mas como sujeitos históricos, capazes de responder a seus problemas e articular seus agenciamentos e negociações. A empreitada de tratá-los à guisa da historicidade não é coetânea, haja vista a tentativa já arcabouçada por autores como John Manuel Monteiro (2001), desde a década de 1990, e Maria Regina Celestino (2010), para citarmos como exemplos.

Com os autores supracitados, somos convidados a refletir sobre uma história dos nativos que desacentua um papel de esquecimento, de “sumiço” ou de “acultramento” que esses povos possam ter tido ao longo do tempo, como presumiam muitos dos

colonizadores, desde quando o Brasil, ainda América Portuguesa, nas páginas de uma dita história civilizada, traziam à tona os nativos apenas em momentos de combate, de trocas, e, na maioria das vezes, apregoando sobre eles um discurso que os personalizava como sujeitos selvagens, antropófagos, numa clara homogeneização desses sujeitos, sem considerar as particularidades que os compunham.

Nesse artigo, apresentamos algumas reflexões e apontamentos sobre história indígena. Uma das indicações que podemos considerar, a princípio, diz respeito a abordá-los sem a alcunha genérica de “índios”. Em alguns materiais, é possível que os nativos apareçam quando ocorrem disputas, geralmente por terras, e quase nunca na demonstração de suas tradições, crenças e valores. Um quesito relevante para trabalhar o tema é entender o que significa a expressão “grupo étnico”, que, na acentuação de Fredrik Barth (2000, p. 27), trata-se de uma população que geralmente “(...) se autoperpetua do ponto de vista biológico (...)”, que “(...) compartilha de valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais (...)”, além de ser constituído “(...) um campo de comunicação e interação (...) um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem”.

Como podemos ver com a definição apresentada por Barth (2000), um grupo étnico diferencia-se de outro, e, portanto, não cabe, por exemplo, pensar os indígenas como grupos que pertencem à mesma configuração social, compartilhando das mesmas crenças, das mesmas formas de lidar com o mundo, com o sagrado, com o profano, até porque esses elementos, em muitos momentos, fazem parte da grade de conhecimento que a aluna ou o aluno possam carregar do seu próprio seio familiar.

Voltando-nos, especificamente, para os discentes, é sabido que o ensino de história indígena, segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares, deve ocorrer no terceiro ciclo, que compreende hoje o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Alguns dos objetivos do terceiro ciclo (1998, p. 54) são:

- Conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- Caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;
- (...)

- Refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;
- (...)
- Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;

Como se nota nas recomendações dos PCN's, é importante que os alunos tenham acesso a fontes históricas a respeito dos indígenas para além daquelas fabricadas pelo olhar colonizador. A seguir, trazemos um trecho do discurso de um nativo, Ailton Krenak¹, da comunidade mineira Krenak. À época da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), no Brasil, ele discursou no Plenário requerendo direitos², não somente à terra em que vivia o seu povo, mas também acesso à cultura e outro elemento destacável nos PCN's: a verificação, por parte de educadores e educandos, das transformações tecnológicas correntes no mundo moderno. Krenak (2012, p. 121) diz:

Então tem coisas que, se a gente conseguir manter uma leitura viva da História, a gente consegue entender também as ocorrências que estão em volta da gente. Essa introdução que eu fiz pra vocês é uma justificativa, de certa maneira, da escolha que eu fiz para abordar a história indígena e não a história dos índios do Brasil. Porque assim como os índios não poderiam ser mineiros e nem capixabas, os índios também não poderiam ser brasileiros. Eu expliquei para vocês que antes de existir Minas e Espírito Santo, os nossos antepassados perambulavam, atravessavam este continente de um lado pro outro e não perguntava se era Minas ou Espírito Santo não: muito depois alguém veio e marcou estas fronteiras.

A escolha do trecho de uma fala de Krenak não é vã a esse texto. O líder nativo apresenta seu modo de ver, de contemplar o que entende por história. Ajuda-nos, por conseguinte, a desmistificar o saber histórico como provedor de informações sobre eras

¹ “Ailton Krenak nasceu no Vale do rio Doce, Minas Gerais, em 1954. Alfabetizou-se aos 18 anos, tornando-se a seguir produtor gráfico e jornalista. Na década de 1980 passou a se dedicar exclusivamente à articulação do movimento indígena. Em 1987, no contexto das discussões da Assembleia Constituinte, Ailton Krenak foi autor de um gesto marcante, logo captado pela imprensa e que comoveu a opinião pública: pintou o rosto de preto com pasta de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional, em sinal de luto pelo retrocesso na tramitação dos direitos indígenas”. LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. p. 132.

² Para saber mais sobre como transcorreu a participação de Ailton Krenak na Constituinte de 1987, ler: CARVALHO, Rômulo Rossy Leal; SILVA, Rafael Ricarte da. “UM QUASE ETERNO REENCONTRO: Ailton Krenak e a Assembleia Nacional Constituinte (1987)”. **Revista Espacialidades**, Natal-RN, v. 15, n. 12, ISSN 1984-817X, p. 227-245, março-2020.

passadas, feitos fenomenais e agentes políticos. O que o excerto acima aponta é que, antes do contato de nativos com europeus, os primeiros já possuíam suas formas de organização. Os indígenas não existem a partir dos europeus, nem tampouco realizavam traços fronteiriços, como destaca Krenak, por isso não há uma identificação do nativo como um “ser brasileiro”, porque esta definição foi atribuída pelo *outro* ao nativo, e não por ele próprio. Tudo isso aconteceu com as trocas culturais sucessivas que decorreram da colonização.

Durante todos os séculos que a colonização predominou, várias foram as formas de resistência e agenciamento pelas quais passaram indígenas e colonizadores. Não se trata, dessa forma, de restringir a história a uma batalha na qual indígenas foram vítimas, e colonizadores foram algozes. Perpetuar a ideia de que os nativos não foram capazes de resistir, fosse no silêncio, na língua, e outros meios é um assunto a ser problematizado em sala de aula.

Assim, chegamos à outra questão importante: onde estão os indígenas hoje? Eles resistiram? Onde estão? Desapareceram? Se aculturaram? Essas interpelações devem suscitar o interesse dos educandos, haja vista que, na história escrita, segundo comenta Maria Regina Celestino de Almeida (2010), é como se tivessem desaparecido. É comum que quando analisemos, leiamos algo que diga respeito ao índio este pareça estar distante e, quase sempre, relegado à época da colonização. Apesar disso, inteiramos um elemento bastante discutido entre os historiadores: quem escreve a história? Quem a “oficializa”? Isso põe, concomitantemente, a suspeição que deve ser arguida pelo docente: os índios têm voz, mas nós os ouvimos?

Por isso, o discurso de Ailton Krenak trazido nesse texto denuncia dois elementos: primeiro, que os nativos têm voz, e segundo que eles continuam vivos. Não fazem, portanto, parte apenas de um passado colonial reservado a algumas páginas de livros de história, quando não apontados como indivíduos repletos de cocás, flechas e “barbárie”.

O alerta que a historiadora Maria Regina Celestino Almeida (2010) aponta dialoga solidamente com reflexões tecidas pelo historiador e antropólogo John Manuel Monteiro (2001), que em sua tese de livre-docência defendeu que era papel dos historiadores tratar os indígenas como sujeitos históricos, e não os estudar apenas no campo da antropologia.

A história serviria, portanto, para investigar não apenas seus comportamentos, mas as mudanças e permanências, a ação destes sujeitos no tempo e no espaço, a participação social e a reivindicação por direitos, como acontece no caso de Ailton Krenak.

Sobre o tópico “As relações sociais, a natureza e a terra”, o terceiro ciclo dos PCN’s (1998, p. 58) descerra, no que diz respeito aos indígenas, que os educadores devem contemplar nas aulas, a princípio: “natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; (...)”. No tópico que especifica “As relações de trabalho” (1998, p. 60), o eixo se modifica: “o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas”.

Ainda no mesmo tópico, os Parâmetros (1996, p. 60) orientam que se considere: “escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial”. E o que nos interessa, tendo em vista a discussão que temos arguido sobre a relevância de se pensar os povos nativos na contemporaneidade: “o trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; (...)” (BRASIL, 1996, p. 61).

Tendo em vista os excertos trazidos acima, é visível que a apresentação corrente sobre os nativos ainda os concentra, em grande medida, em discussões sobre as relações de trabalho com a terra. Mesmo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurando no seu capítulo VIII, do Título VIII – Da ordem social – intitulado “Dos Índios” que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Artigo 231), a orientação didática apontada pelos PCN’s concentram-se, com maior ênfase, nas terras e na produção de utensílios.

Hipoteticamente, é possível que, devido essa concentração no que diz respeito às terras, impeça, muitas vezes, que aos indígenas sejam dirigidos estudos que valorizem a sua condição enquanto sujeitos históricos, reconhecidas as suas particularidades linguísticas, religiosas e tradicionais – o que ficou, legitimamente, assegurado na

Constituição. É uma opção de discussão, portanto, entre educandos e educadores esse ponto: em que momento os indígenas aparecem na história? Para reivindicar o quê? Somente a terra, o trabalho, a produção de utensílios?

Essas questões são pertinentes e merecem a nossa atenção. Mas vamos também a nomes. Geralmente, na educação básica, e até no ensino superior, repetimos por variadas vezes, a palavra “índio” e acabamos por reproduzir os mesmos estereótipos que eles têm sofrido durante tantos anos. O trabalho da pesquisadora Juciene Ricarte Apolinário (2013) discute um caso específico envolvendo cinco povos indígenas pertencentes à nação Timbira. Neste, a autora comenta como, em meados do século XVIII e XIX, esses povos foram expatriados de suas terras em função da criação de gado em terras piauienses, maranhenses, paraenses e até no nordeste do Goiás para onde muitos foram “empurrados” em função da criação de gado. As nações representadas pelos Timbira eram: Kopinharó, Krahó, Timbira, Kanela Fina e Gavião.

Mas em que essa discussão poderia nos ajudar no ensino básico? Em suma, a refletir sobre territorialidade, que é um conceito. No apontamento do pesquisador Paul Little, a territorialidade pode ser definida como um: “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica do seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu território” (LITTLE apud APOLINÁRIO, 2013, p. 250). O contato com a terra e a identificação com ela faz parte de um processo histórico e cultural. O vínculo que se cria não é fruto do acaso. Ele tem um significante e um significado para a comunidade que nele se assenta.

Não apenas com os Timbira, mas com uma série de comunidades indígenas esse fator de ligação com o território pode ser assinalado tendo em vista “o regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantêm com seu território específico, a história de sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (LITTLE apud APOLINÁRIO, 2013, p. 251).

Entenda-se, desse modo, que os indígenas são sujeitos capazes de responder às situações e às circunstâncias às quais são submetidos e às que se submetem, porque são sujeitos históricos.

E, antes de apresentarmos um modelo de ficha temática, que poderá auxiliar em aulas sobre os nativos, tencionamos discutir mais um ponto, dessa vez tratando dos movimentos indígenas na América Latina. Para essa discussão, o pesquisador da Universidade de Brasília, Christian Teófilo da Silva (2015), em artigo, tece apontamentos que giram em torno da colonialidade do poder sobre a escrita e a representação dos nativos nas sociedades latino-americanas. Não saber lidar com a heterogeneidade que existem no território da América Latina seria um dos fatores interceptores da compreensão que envolve os povos indígenas não só no Brasil, mas em toda a América. Em síntese, Teófilo da Silva (2015, p. 166) considera que:

No continente americano, essa realidade foi agravada por situações coloniais extremamente assimétricas que os precederam e que foram responsáveis pela dispersão, subordinação, invisibilização e transformação - quando não o aniquilamento completo - de sociedades indígenas inteiras, que, em sua maioria, se reorganizaram e passaram a ser classificadas como minoritárias, marginais, étnicas etc., sempre por oposição às identidades e consciências nacionais hegemônicas.

O texto de Teófilo da Silva dialoga, de forma contumaz, com as considerações elencadas pelo líder nativo Ailton Krenak, uma vez entendido que desde a década de 1970 os movimentos indígenas têm assumido um caráter anticolonialista. E é pensando nessa proposição, que a educação básica, no chão da escola, precisa ater-se de que, para compreender os nativos brasileiros e, se possível, os demais latino-americanos, é necessário que se depreenda o reconhecimento destes como sujeitos históricos desprovidos da colonialidade que se amalgama à “história” que ainda os acompanha, tanto do saber, como do poder, como assinalara o peruano Aníbal Quijano (2004).

A pesquisadora da Universidade de Brasília, Susane Oliveira Rodrigues (2011, p. 188), aponta para um aprofundamento da abordagem sobre história indígena e, antes disso, sobre a própria disciplina história, sobretudo no que tange ao uso de fontes históricas coloniais sobre os nativos, estabelecendo um paralelo com os tempos hodiernos, comentando que:

o uso que se faz dessas fontes ainda requer reflexões e debates sistemáticos, além de orientações teóricas e metodológicas mais coerentes com as novas tendências pedagógicas e com a historiografia

renovada. As possibilidades oferecidas pelas fontes históricas em sala de aula são imensas, mas certamente, dependerão não só da concepção que se tenha de conhecimento histórico, de fontes e linguagens, mas também da concepção que se tem acerca do processo de aprendizagem da História.

O apontamento de Oliveira condiz com o apetrechamento já discutido por John Manuel Monteiro sobre quais objetos e fontes são, de fato, pertinentes à história. Adepto da ideia de que os nativos não são objetos ou sujeitos da antropologia, Monteiro (2001) reconhece que é dever dos historiadores abrirem-se para a análise dos nativos como sujeitos que agem em seu tempo e seu espaço. Acontece que, como sinaliza Oliveira Rodrigues, é essencial que se reflita como essa abordagem será pensada e, principalmente, aplicada em sala de aula, para alunos geralmente numa faixa etária de 10 a 12 anos. Aí reside um desafio afanoso.

As dificuldades encontradas pela professora Susane Oliveira Rodrigues decorrem, em grande medida da ausência de fontes coloniais traduzidas em língua portuguesa. Sobre alguns conteúdos envolvendo os indígenas, a autora discute que as crônicas, por exemplo, são apresentadas como:

(...) retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos (RODRIGUES, 2011, p. 190).

O objetivo de Rodrigues, especialmente nesse texto, é o de contribuir com o desenvolvimento da cidadania, numa pesquisa realizada com alunos do Distrito Federal, em 2011. Na análise da autora, quando se falava em nativos, em “índios”, a primeira memória que vinha à mente dos alunos sondados era a de “descoberta do Brasil”, “descoberta da América”. E é este um dos principais empecilhos, hoje, para uma aula sobre os nativos. É como se estes últimos só existissem a partir do contato com o outro, que, na escrita da “história do Brasil”, passou a figurar como o “essencial” do acontecimento histórico, aquele que ganhou as páginas dos livros como o “descobridor” e, por conseguinte, o protagonista da história do Brasil e da América.

A orientação de procedimento didático (Ficha Temática), proposto pela professora Susane Oliveira Rodrigues (2011, p. 205, grifo nosso) é a seguinte:

- **FONTE:** referência bibliográfica do trecho do documento que se apresenta no Extrato.
- **TIPO DE FONTE:** identificação do tipo de documento histórico apresentado no Extrato: crônica colonial, relato de viagem, tratado, carta, processo etc.
- **CENÁRIO:** apresenta breve descrição do contexto em que o documento foi produzido e da localização no tempo e no espaço do tema tratado no Extrato.
- **TEMA:** identifica o assunto central do Extrato.
- **EIXO TEMÁTICO:** identifica a Ficha no conjunto de temas de estudo propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história.
- **EXTRATO:** transcrição literal de um trecho do documento.
- **PALAVRAS-CHAVE:** termos que identificam as ideias ou os temas principais do extrato de documento.
- **PROPOSTAS PEDAGÓGICAS:** sugestões metodológicas para que os professores possam utilizar o recurso recomendado em sala de aula. Dividido em duas partes: a primeira apresenta um roteiro de atividades focado na leitura, análise e discussão do Extrato; já a segunda traz indicações de temas para pesquisa (extraclasse) e de questões para debate que favoreçam uma percepção das mudanças e permanências, e das diferenças e semelhanças entre o passado e o presente.
- **RECURSOS DIDÁTICOS AUXILIARES:** recursos digitais (biografias, imagens, vídeos, textos, cronologias, mapas etc.) que recomendamos para explicitar alguns conteúdos apresentados na Ficha.
- **INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:** referências de textos acadêmicos, disponíveis na internet, que podem contribuir no enriquecimento do conhecimento historiográfico dos professores a respeito do tema tratado na Ficha.

Modelo de Ficha Temática elaborado pelos autores:

FONTE: SOUZA, Gabriel Soares de (1587). **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TIPO DE FONTE: crônica colonial.

CENÁRIO: o senhor de engenho e sertanista Gabriel Soares de Sousa passeia entre os Tupinambá, em 1587, e observa de que modo transcorrem as cerimônias entre eles no que diz respeito a como tratam os seus mortos e como os enterram.

TEMA: Cerimônias de morte e enterro entre os Tupinambás.

EIXO TEMÁTICO: “História das relações sociais, a natureza e a terra”.

EXTRATO:

“É costume entre os tupinambás que, quando morre qualquer deles, o levam a enterrar embrulhado na sua rede em que dormia, e o parente mais chegado lhe há de fazer a cova; e quando o levam a enterrar vão-no acompanhando mulher, filhas e parentes, se as tem, as quais vão pranteando até a cova, com os cabelos soltos sobre o rosto, estão-no pranteando até que fica bem coberto de terra; de onde se tornam para sua casa, onde a viúva chora o marido por muitos dias; e se morrem as mulheres desses tupinambás, é costume que os maridos lhes façam a cova, e ajudem a levar às costas a defunta, e se não tem já marido o irmão ou parente mais chegado lhe faz a cova. E quando morre algum principal da aldeia em que vive, e depois de morto alguns dias, antes de o enterrarem fazem as cerimônias seguintes. Primeiramente o untam com mel todo, e por cima do mel o empenam com penas de pássaros de côres, e põem-lhe uma carapuça de penas na cabeça e todos os mais enfeites que eles costumam trazer nas suas festas; e têm-lhe feito na mesma casa e lanço onde ele vivia, uma cova muito funda e grande, com sua estacada por derredor, e armam-lhe sua rede em baixo, de maneira que não toque o morto no chão; na qual rede o metem assim enfeitado, e põem-lhe junto da rede seu arco e flechas, e a sua espada, e o maracá com que costumava tanger, e fazem-lhe fogo ao longo da rede para se aquecer, e põem-lhe de comer num alguidar, e água num cabaço, como galinha; e como esta mata-lotagem está feita, e lhe põem também sua cangoeira de fumo na mão, lançam-lhe muita soma de madeira igual no andar da rede de madeira que não toque no corpo, e sobre esta madeira muita soma de terra, com ramas debaixo primeiro, para que não caia terra sobre o defunto; sobre a qual sepultura vive a mulher, como dantes. E quando morre algum moço, filho de algum principal, que não tem muita idade, metem-no em cócoras, atados os joelhos com a barriga, em um pote em que ele caiba, e enterram o pote na mesma casa debaixo do chão, onde o filho e o pai, se é morto, são chorados muitos dias.”

PALAVRAS-CHAVE: Rito. Morte. Tupinambás. Continuidades. Rupturas.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS:

1. Introdução

Perguntas: O que vocês sabem a respeito dos Tupinambá e suas formas de convivência, relacionamentos, comportamentos? O que você sabe sobre os indígenas e como tiveram acesso a essas informações?

Em seguida, sugerimos que o professor apresente, com o uso de um slide, através de um data-show, a biografia de Gabriel Soares de Sousa. Informando de quem se trata o autor, estará ajudando na compreensão do tipo de fonte histórica, a datação e local de produção desta; seus temas, autoria e condições de produção da fonte.

2. Leia o extrato e decomponha seus elementos:

Identifique palavras desconhecidas, sublinhe-as e pesquise seus significados;
Identifique personagens ou acontecimentos mencionados no texto e realize uma pesquisa sobre eles;
Pesquise os significados das palavras-chave do texto.

3. Interpretação do extrato:

QUEM – Quem é o autor? O que ele fazia na América?
ONDE – Onde este documento foi produzido? De que lugar fala o documento?
QUANDO – Em que circunstância esta narrativa foi produzida e publicada? De que época trata o conteúdo do texto?
Que tipo de documento é este? Qual o seu formato e estrutura?
A quem era destinado este texto?
Com que propósitos o autor escreveu esse texto?
Qual a imagem dos Tupinambá é apresentada pelo autor? Você concorda com o ponto de vista dele? Por quê? **Escreva um pequeno texto sobre isto.**
De que forma as imagens produzidas pelo autor puderam interferir na relação dos europeus com os Tupinambá na época da conquista e colonização?

4. Estabelecendo relações entre o presente e o passado:

Há continuidade da cultura ritualística de morte na contemporaneidade que temos notícia desde os primeiros povos Tupinambás? Se sim, como ela funciona na sociedade atual e qual a sua opinião sobre isso?

Atente-se aos textos a seguir e as indicações de leitura:

CÓDIGO PENAL BRASILEIRO – (TÍTULO V – Dos Crimes contra o Sentimento Religioso e contra o Respeito aos Mortos)

CAPÍTULO I – Dos crimes contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208. Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena – detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único. Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

CAPÍTULO II – Dos Crimes contra o Respeito aos Mortos

Impedimento ou perturbação de cerimônia funerária

Art. 209. Impedir ou perturbar enterro ou cerimônia funerária:

Pena – detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único. Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

Violação de sepultura

Art. 210. Violar ou profanar sepultura ou urna funerária:

Pena – reclusão, de um a três anos, e multa.

Destruição, subtração ou ocultação de cadáver

Art. 211. Destruir, subtrair ou ocultar cadáver ou parte dele:

Pena – reclusão, de um a três anos, e multa.

Vilipêndio a cadáver

Art. 212. Vilipendiar cadáver ou suas cinzas:

Pena – detenção, de um a três anos, e multa.

O que é Código Penal? Faça uma breve pesquisa.

Identifique no Código Penal palavras cujo significado você desconhece e pesquise seus significados.

Como a nossa sociedade entende os cultos fúnebres? De que forma lida com a morte e as cerimônias funerárias?

O que você acha das punições para casos de violação ao Respeito aos Mortos?

No que diz respeito aos ritos fúnebres, você percebe semelhanças e diferenças entre a nossa sociedade e os Tupinambá? Escreva um pequeno texto sobre isso.

RECURSOS DIDÁTICOS AUXILIARES:

Apresentação em *Power Point* da biografia de Gabriel Soares de Sousa, disponível no texto: MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen, *Revista de História*, USP, n. 149, p. 109-122, 2003. Apresentação dos pontos chave, presentes tanto na fonte como nas bibliografias complementares, buscando relacioná-las entre si, com o contexto da época e com a atualidade.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

REIS, João José. **A morte é uma festa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo que ora trouxemos elaborado pela professora Susane Oliveira Rodrigues (2015) aventa uma reflexão demasiadamente salutar: escrevemos, construímos, discutimos história com **fonte**. Sem esta última, não há história, e sim

estória. O exercício do historiador é justamente esse: inquirir, esquadrihar, investigar uma fonte histórica. Entender quem a escreveu, quando, por que, onde; todos esses fatores influenciam na concepção do material, e com as fontes coloniais, vistas as suas circunstâncias de produção, não é diferente. Cada época tem suas particularidades, e cada sujeito, à maneira que se apresenta, precisa ser averiguado conforme regem os “estatutos” da operação historiográfica da qual fomenta relevantes explanações o padre jesuíta Michel de Certeau.

Reafirmamos a importância de se trabalhar a história indígena na perspectiva de considerar o indígena como um sujeito histórico, que faz parte da história não como um ser folclórico, cuja celebração reduz-se a uma data no calendário. É preciso compreender que o nativo não está morto no passado e nem se reduz a ele; não “civilizou-se” aos moldes dos brancos, porque são seres sociais capazes de intervir em suas realidades. Povos indígenas remanescem na contemporaneidade, em busca de demarcação de suas terras, em todo o Brasil. Prova disso, o caso não tão recente abordado nesse texto do líder da União das Nações Indígenas no fim da década de 1980, Ailton Krenak.

Para crianças a caminho da adolescência, no 6º ano do Ensino Fundamental, embora possa parecer difícil propor uma atividade da natureza da Ficha Temática supramencionada, lembremo-nos de que o exercício da leitura, da escrita, da pesquisa, são passos imprescindíveis no aprimoramento da condição de existência do sujeito e, sobretudo, da educação. Ainda que a etapa possa ocorrer de forma gradual, é salutar que sejam desferidos os primeiros passos, por uma renovação que atenda à demanda cujo intuito é o de cientificar crianças, adolescentes, educadores e a sociedade de um modo geral, que os nativos são seres humanos, sociais, e que merecem a alcunha de cidadãos e cidadãs nesse país. E a hora é agora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Celestino de. "O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco". In:_. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 13-28.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. “Povos Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais”. **Revista de História**, São Paulo, n.168, p. 244-270, janeiro-junho, 2013.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-67.

BRASIL. **CÓDIGO PENAL**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 84.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 5. 168pp. (Col. PCN's). Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf
Acesso em: 13/09/2018.

CARVALHO, Rômulo Rossy Leal; SILVA, Rafael Ricarte da. “UM QUASE ETERNO REENCONTRO: Ailton Krenak e a Assembleia Nacional Constituinte (1987)”. **Revista Espacialidades**, Natal-RN, v. 15, n. 12, ISSN 1984-817X, p., março-2020.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. p. 132.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e indigenismo**. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência, Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. 233p.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história”. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SOUZA, Gabriel Soares de (1587). **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 329.

A CONTRIBUIÇÃO DE GRUPOS ÉTNICOS DA ÁFRICA NA FORMAÇÃO CULTURAL DO BRASIL

Bruna Kaise Leal Rodrigues
Bruna Maria Batista Pereira
Kacia Mikaela de Sousa
Leila de Brito Izidorio Araújo
Lilia Maria da Silva Santos
Tatiane Carvalho da Silva

INTRODUÇÃO

Sabe-se que até o final do século XX a historiografia tendeu a desconsiderar as especificidades dos grupos étnicos africanos e de suas culturas. Os povos africanos eram homogeneizados a partir de um só termo: “africanos”, sem considerar a diversidade de grupos étnicos existentes no continente. Muitas pessoas questionam: Por que estudar a História da África? Por que precisamos conhecer a importância do território africano e suas contribuições culturais até os dias atuais?

Essas perguntas, feitas frequentemente por alunos, motivaram a escrever o presente trabalho, o qual objetiva despertar o interesse pelo estudo da formação cultural brasileira, bem como estimular os educadores a desenvolverem um estudo sobre a África mais aprofundado e livre de estereótipos, os quais foram, por tantos séculos, propagados por uma historiografia que não lhes concedeu espaço ou mesmo protagonistas de sua própria história. Desse modo, não se trata de entendermos somente a história da África,

mas sim compreendermos quais as influências culturais desses povos em território brasileiro a partir da chegada, e como se deu a vinda destes para a América no contexto colonial.

A importância dessa discussão se deve pelo auxílio que esta proverá na compreensão do mundo em que vivemos, sendo possível assim a identificação das permanências das práticas africanas na cultura brasileira, evidenciando a contribuição desses povos na formação do Brasil e as influências de diversas sociedades na construção de nossa identidade cultural. Estudar história da África na educação básica possibilitará ao alunado novas percepções acerca da constituição histórica do nosso país, bem como desconstruir imagens depreciativas dos afrodescendentes na História, como por exemplo a ideia de que eles foram sujeitos passivos que não exerceram resistência pela mudança de sua realidade.

A partir das informações discutidas nesse trabalho, objetivamos auxiliar você educador em um estudo da História da África que seja inclusiva e que desperte o interesse pelo conhecimento das raízes da nossa história. Podemos, com isso, apreender elementos culturais presentes na sociedade atual, provindas do contato entre as diferentes culturas em nosso território.

No presente trabalho, o conteúdo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, iremos discutir acerca da importância dos estudos africanos no ensino básico, tendo em vista a Lei número 11.645/08 assim como utilizaremos algumas discussões historiográficas sobre o tema. Em um segundo momento, falaremos sobre as diferentes formas de escravidão que se deram tanto no continente africano como na América portuguesa, desmistificando ideias que atribuem as mesmas razões para a ocorrência delas.

Além disso, iremos expor a diversidade de grupos étnicos existentes na África e que cruzaram o atlântico, assim como suas origens, desconstruindo assim a ideia de uma homogeneidade que comumente é associado quando nos referimos a esses povos. Por último, falaremos de aspectos culturais africanos, os quais foram herdados e inclusos na sociedade atual, mas que muitas vezes não é conhecido por nós. Tais aspectos relacionam-se a cultura, religião, culinária e hábitos cotidianos que são praticados até os dias atuais.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ÁFRICA NO ENSINO BÁSICO

Ao observar as diferentes culturas existentes no mundo, e conseqüentemente, suas inúmeras particularidades, percebemos o quão rico em vivências, costumes, religiões e tradições dispomos no nosso meio social. Sem dúvida, uma das culturas mais significativas e responsável por uma herança bastante presente ao povo brasileiro, é a africana. Parte do que somos, do que conhecemos, do que comemos, do que praticamos, do que entendemos é nada mais do que as permanências e resistências dos diferentes grupos étnicos presentes no continente africano, que viveram desde muito tempo entre nós, tornando-se parte responsável pela pluralidade cultural que conhecemos.

Diante disso, o professor, antes de abordar a questão do estudo da África e todos os seus desdobramentos, é ideal que instigue o aluno a perceber as heranças deixadas nos nossos costumes e tradições, e em seguida, exemplifique essas tradições de acordo com o conhecimento já prévio do aluno. Como por exemplo, palavras usadas cotidianamente no nosso vocabulário e que é de origem africana (farofa, mochila, neném, bagunça, dentre outras). Feita essa breve introdução, o professor deve questionar o aluno quanto a imagem que ele tem em mente sobre o continente africano, diante das respostas, a desconstrução, deve ser o passo a seguir.

Quanto ao termo desconstrução, utilizado acima, cabe aqui mencionar, que a ideia que se tem dos povos africanos, da sua cultura, e do seu continente, principalmente em sala de aula é bastante limitada, devido ao fato de ter – se construído a noção dentro da história de que os povos que ali viviam era desde sempre negros escravos, e que o continente africano era pobre e subdesenvolvido, justificando de alguma forma a realidade que ali se estabeleceu, bem como discursos eurocêntricos, onde a visão do europeu se sobressai perante a historiografia dos diferentes povos africanos, e a mesma é considerada com a verdade absoluta diante os fatos. Como pontua Muryatan Barbosa:

Para todos, entretanto, o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais do mundo. Neste sentido, Samir Amin (1994), por exemplo, definiu o eurocentrismo como a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental

seja uma fatalidade (desejável) para todas as sociedades e nações.
(BARBOSA, 2008, p.47)

Diante disso, o primeiro passo que deve ser tomado pelo professor, é discorrer sobre as características do continente africano, descrevendo com detalhes alguns pontos necessários ao entendimento do aluno, tais como que, o continente africano é o segundo maior do mundo, com mais de 1 bilhão de habitantes, com um área territorial bastante extensa, com grandes e desenvolvidos centros urbanos, e sobretudo, pontuar que no continente africano, residiu e residem diferentes povos e grupos, com diversas características particulares, desde diferentes línguas, costumes, tradições, dialetos, religiões, sempre buscando desmistificar a ideia homogênea que se tem da cultura africana como uma, e a visão depreciativa atrelada ao continente em si, e que se tornou bastante difundida.

Como ressalta Hebert S. Klein (2004), a cultura africana se fez bastante presente e consolidada, não somente na economia, como também na questão das sociedades, determinadas características atreladas ao europeu, e a um possível “desenvolvimento” advindo de suas técnicas, na prática, tiveram início no continente africano, por essa razão, faz-se necessário que o professor em sala busque sempre se atentar para que não aja uma simplificação quanto as inúmeras diversidades, em diferentes âmbitos presentes no continente africano. Se torna basicamente impossível entender a nossa cultura, sem pensarmos antes na cultura africana.

O maior comércio já existente no mundo foi o tráfico de negros africanos, como é sabido, mais de 11 milhões de negros africanos chegaram ao Brasil durante esse período, e apesar de dolorosa e cruel a situação em questão, juntamente com eles, viriam também seus modos de vida, suas ideias, crenças, tradições, e formaria, parte do que somos hoje. Dessa forma, apesar das circunstâncias em que aconteceu tal contato, hoje se faz necessário o seu total entendimento, para que esses povos possam ser reconhecidos como protagonistas da sua história, e como protagonistas também da nossa história. Cabe ao professor sempre buscar pontuar tais questões em sala de aula, para que o aluno possa perceber desde sempre a importância desses estudos, e quebrar com a tradicionalidade e a visão limitada que ainda se tem da África, principalmente no ensino básico.

Mas, quando se tornou obrigatório que as instituições públicas e privadas do ensino básico tratassem sobre essa problemática da história e cultura afro-brasileira e africana? Se pensarmos sobre o viés da importância de tal questão, percebemos o quanto tardia essa lei entrou em vigor, e o quanto ela ainda é negligenciada atualmente. Como explana Mariana Teixeira de Barros.

Conforme a referida lei, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 09 de janeiro de 2003, o estudo da história e da cultura afro-brasileira é obrigatório em todas as instituições de ensino fundamental e médio deste país. Desta forma, a LDB pretende propagar por meio do conteúdo programático a importância da história e da cultura da população negra no processo de formação da sociedade brasileira. Tal conteúdo será ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. A Lei nº 10.639/2003, ainda estabelece que o dia 20 de novembro seja incluído no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. (BARROS, 2014, p. 10)

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003, daria visibilidade, no ensino básico a questões que de fato, já deveriam ter sido propostas a bastante tempo no nosso cenário, porém, ainda que ela tenha sido promulgada, a realidade do negro africano e da sua história ainda é bastante negada não somente dentro do ensino, como também na sociedade como um todo. Por essa razão, o professor deve buscar sempre fazer com que o aluno entenda que existem essas discrepâncias, e que não necessariamente deva se pensar na realidade negra somente no dia que lhe foi proposto (20 de novembro), e que apesar dessa data e dessa lei serem passos importantes para o reconhecimento da importância da África e do seu continente para o Brasil, o caminho ainda é árduo. Mas que se iniciarmos dentro da sala de aula, problematizando, olhando sob um novo viés, buscando trazer exemplos das inúmeras aproximações entre essas realidades, e não associando a imagem da África somente ao tráfico, perceberemos o quanto de riqueza temos/ somos graças as inúmeras misturas étnicas-culturais que aconteceram a partir do contato.

Por fim, diante de tudo que foi exposto aqui, percebemos como conhecer a história não somente do continente africano, como também dos traços deixados por ele em nossa cultura é uma necessidade para entendermos também a nós mesmos, tendo ao

nosso alcance uma gama de possibilidades e realidades não vistas e nem imaginadas, quando pensamos o quanto limitadas elas eram até pouco tempo atrás. Outra questão que não se limita apenas a essa problemática, mas é importante também a ela, é a questão da introdução das classes que eram excluídas do meio social, apesar dessas condutas já estarem mudando e o cenário social está se transformando, infelizmente essas práticas ainda são comuns em determinadas instituições.

Então cabe aqui pensar e lutar por uma igualdade diante a sociedade, onde a história possa ser contada e vista, principalmente pelo viés foi que renegado por muito tempo. Que a cada dia que passe se torne mais comum políticas públicas e oportunidades para continuar a mudar positivamente a nossa realidade. Vê cada dia que passa negros ocupando grandes espaços no meio social, e dando ênfase e importância ao continente africano é uma das visões mais lindas de permanência e continuidades da sua história e cultura. E que o primeiro passo para a mudança, desde cedo, seja dado por vocês, professores, que a sala de aula se torne um lugar de descobertas, de criticidade, e acima de tudo, de reconhecimento.

PLURALIDADE CULTURAL: O CASO DOS IORUBÁS

Caro professor, sabemos que o estudo da história dos africanos no Brasil é ainda bastante recente no meio escolar de ensino básico, pelo menos no que tange a um outro olhar acerca da diáspora e dos sobre os povos africanos em seu continente original. Quando falamos em estudar a história africana, estamos ainda generalizando as especificidades de cada povo que compunha o continente, deixando de explorar assim a ampla gama de diversidades étnicas existentes. A civilização em questão, denominada Iorubas (em iorubá: Yorùbá) também conhecidos como Yorubá (iorubá) são um dos maiores grupos étnico-linguístico ou grupo étnico que adentraram o Brasil no contexto da escravidão africana, vindos da África Ocidental, composto por 30 milhões de pessoas em toda a região. Constituem o maior grupo étnico na Nigéria, com aproximadamente 21% da sua população total.

O historiador e escritor americano Robert Farris Thompson (2006), especialista na arte da África e do mundo afro-atlântico, nos diz em sua análise que os Iorubas acreditam que descendem de deuses e deusas de uma antiga capital espiritual, Ile Ifê, e tem uma preocupação com o patrimônio e com as qualidades de uma vida correta e justa através da devoção a importantes deuses e deusas. Ao trazer a discussão acerca das especificidades africanas contribuiremos para o reconhecimento da dinâmica existente no continente, desmistificando a ideia de que era um povo único e que possuíam os mesmos costumes, crenças e culturas. Para que se torne possível tal fato, é de suma importância que cedamos atenção a esses povos, analisando-os e entendendo as suas particularidades. Deve-se ainda ressaltar, no interior da sala de aula, que tais povos ao cruzarem o atlântico e adentrarem o Brasil, mantinham viva as suas crenças e costumes.

Sobre isso, na civilização Iorubá pode-se citar com deidades sobreviventes as vicissitudes do tráfico: Exu, Ifá, Ogum, Oxossi, Obaluaiê, Nana Burucu, Xangô.

Willy Craemer, defende em sua análise que os elementos centrais da religião africana permaneceram intactas mesmo com as enormes mudanças sofridas no período colonial e pós-colonial, e, segundo ele, poucos elementos do chamado “Novo Mundo” foram incorporados para a cultura comum. Mas, afinal por que isso é importante nos estudos sobre a África? Professor, como citado anteriormente, a historiografia que analisa o percurso dos negros no decorrer da história ainda tende a encará-los minoritários, ou mesmo que em nada influíram para a nossa cultura e desenvolvimento.

Pode-se observar, com isso, no caso particular dos iorubás, que eles ainda mantiveram vivas as suas crenças e que em muito influenciaram a nossa sociedade atual. A atuação dos próprios negros na historiografia, como professores, alunos de graduação já demonstram em muito a resistência desse povo em manterem-se vivos e atuantes. Ainda é importante lembrarmos que o ioruba manteve a sua essência em razão de sua cultura lhe oferecer amplos meios filosóficos para compreender e transcender os poderes que periodicamente ameaçavam dissolvê-la. De acordo com o que nos diz Maria Aparecida Oliveira Lopes, o fato de sua religião e sua arte resistirem aos horrores do tráfico atlântico e se estabelecerem nas Américas (Nova York, Miami, Havana, Matanzas,

Recife, Bahia, Rio de Janeiro), enquanto o comércio de escravos provocava a diáspora Iorubá reflete o triunfo de uma vontade comunitária.³

Você professor, que pretende oferecer aos seus alunos um ensino baseado na criticidade, deve-se atender as questões apresentadas anteriormente. Africanos e afrodescendentes foram disseminados pelo mundo, contra suas vontades, retirados de suas aldeias, cidades, de sua família e sua terra natal. Não carregavam consigo nada além de si próprios — seus corpos, suas tradições, suas memórias. E, atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades do nosso planeta.

A COR DA CULTURA

A cultura brasileira é formada por elementos de diversos povos e etnias. Nossos hábitos culturais possuem influência de povos indígenas, europeus e africanos. Esses últimos são oriundos de diversas regiões da África, e ao serem trazidos para o Brasil para servirem como mão-de-obra trouxeram consigo uma bagagem de costumes, ritos, dialetos e características próprias. Desse modo, é de suma importância que essa diversidade cultural seja abordada em sala de aula pelo professor, para que os alunos possam perceber e valorizar a importância da cultura africana na construção da sociedade brasileira. Somente por meio dessas discussões, será possível desconstruir imagens depreciativas sobre os povos africanos, como por exemplo, a imagem do africano como selvagem, pobre, entre outros termos pejorativos, que ainda é um problema nos processos de ensino e aprendizagem da história africana. Assim, nós enquanto docentes teremos a possibilidade tornar a educação mais plural e igualitária. Segundo o historiador José Ricardo Oriá Fernandes:

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se vêm marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 382)

³ LOPES, Maria Aparecida Oliveira. Rastros de uma história da arte afro religiosa na diáspora. **Capoeira-Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, p. 21-36, 2016.

É necessário que o docente em sala de aula apresente para seus alunos sobre a participação dos africanos na construção da cultura brasileira, apresentando-o como sujeito ativo no processo histórico, e não apenas como mão-de-obra escrava, explorado. Assim sendo, é importante que os alunos reconheçam essa influência e o lugar que ela ocupa em nosso cotidiano, para tanto, é necessário que o professor faça essa discussão em sala, livre de estereótipos e preconceitos, ressaltando que a cor da cultura brasileira também é negra.

Alguns elementos que os alunos mantêm contato em seu dia a dia podem ser destacados durante a aula pelo professor para que eles percebam que em seu cotidiano contém práticas que são de origem africana. Entre eles, pode ser ressaltado a culinária, música, religião e literatura. Uma das heranças mais significativas dos africanos no Brasil é, sem dúvidas, a culinária. Diversos pratos que conhecemos hoje são de matriz africana, alguns pratos foram modificados e ajustados ao ambiente do qual faziam parte ao chegarem aqui. Apesar de ignorada, essa influência é evidente e deve ser valorizada.

Alguns exemplos que podem ser utilizados é o Acarajé, uma das principais especialidades gastronômica das culinárias africanas e afro-brasileira. Durante o comércio atlântico de escravos, o acarajé foi trazido ao Brasil pelos povos africanos.⁴ Outros exemplos são: a feijoada, o quibebe, cuscuz, pratos típicos da culinária brasileira, as quais podem ser relata em sala de aula, explicando o desenvolvimento da nossa cozinha brasileira e conseqüentemente a própria gastronomia afro-brasileira. Desse modo, os docentes podem indagar se os alunos conhecem algum desses pratos e se eles sabiam que esses pratos são de herança africana.

Assim como em diversos outros aspectos a música também foi fortemente influenciada pela cultura Africana. A mistura de ritmos e características entre várias etnias, que se intercalaram entre si, originaram diversos estilos musicais populares no Brasil, intimamente ligados com a dança e a religião, funcionando muitas vezes como um meio de expressão e de fuga da realidade a que estavam sujeitos. Esse elemento pode ser abordado pelos professores na educação básica, assinalando que a música brasileira é tão

⁴ Disponível em: <http://www.acarajeedeliciasdabahia.com.br/historia-do-acaraje/>. Acesso em: 25/01/2020

múltipla quanto a nossa formação cultural. Entre esses ritmos está o Samba, inicialmente intrínseco ao carnaval, desenvolveu muitas outras vertentes posteriormente, tornando-se um dos mais populares contemporaneamente. Além desse, temos o Maracatu, sendo este marcado pela mistura de instrumentos de percussão e, na África, os cortejos eram feitos como homenagem aos Reis do Congo.

Outro exemplo é o Carimbó, que consiste em uma variação do batuque tradicional encontrado em diversas regiões do continente africano. Atualmente, vários artistas brasileiros representam e contribuem para o enaltecimento desses ritmos e estilos musicais que são vistos como intrínseco na identidade brasileira. Assim sendo, o artista afro-brasileiro, aos poucos, conquistou o seu espaço na música brasileira. Entre eles, podem ser mencionados o cantor e compositor Carlinhos Brown, Gilberto Gil, Alcione, entre outros. As suas músicas podem ser ferramentas relevantes para serem trabalhadas em sala de aula, uma vez que interage e reflete nos mais diferentes aspectos da vida dos alunos.

No que diz respeito a religião, é importante ressaltarmos que as práticas de religiosidade dos grupos étnicos africanos contribuíram de forma efetiva na constituição de novas características ao continente americano. Os escravos preservaram suas raízes culturais e, concomitantemente, incorporaram novos elementos, pois o contato desses grupos étnicos africanos com uma outra realidade requereu a adequação destes. Nessa perspectiva o autor James Sweet, na obra *Recriar África: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português*,⁵ identificam ritos culturais específicos, bem como as crenças que em sua perspectiva sobreviveram a transplantação na diáspora afro-portuguesa. Desse modo, a perpetuação de práticas e crenças deve ser consideradas como uma das formas de resistência exercidas por esses grupos étnicos.

E, apesar do preconceito e estereótipos construídos sobre as religiões de matriz africana, elas têm conquistado cada vez mais espaço, porém, é necessário que os professores desconstruam a imagem pejorativa que ainda existe sobre essas religiões, para que os alunos entendam que devem respeitar a diversidade, e que essas religiões são tão

⁵ SWEET, James H. **Recriar África: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português** (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2007.

importantes quanto as demais, e que foram essenciais para a nossa construção cultural. As religiões mais populares de matriz africana são: Candomblé, que se destaca como a mais tradicional por manter grande parte das características da África, sendo predominante, inicialmente, no Nordeste. Outra popular no Brasil é a Umbanda, que reúne elementos de outras religiões como o Catolicismo, e é bastante confundida com o Candomblé por possuir bastante influência dele; há ainda o Xangô que se estrutura semelhantemente ao Candomblé, cultuando os Orixás de origem Iorubá.

Dessa maneira, o professor ao discutir sobre as religiões de matriz africana e a sua perpetuação no território brasileiro, tornará possível o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito a conhecer a nossa construção cultural, bem como o respeito para com os outros em relação às crenças, onde todos devem ser ouvidos e respeitados. A diversidade deve ser respeitada, admirada, pois faz parte da nossa história. Alguns documentários podem ser utilizados pelos docentes para contribuir no estudo dessa temática, entre eles o documentário *A intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil*⁶ o qual aborda as causas da intolerância religiosa e a riqueza da cultura afrodescendente no país.

No que tange a literatura afrodescendente, muitas indagações surgem, uma vez que ainda é pouco trabalhada nas escolas, devido ainda haver certos estereótipos ao se tratar desses povos. A busca pela valorização da cultura e dos costumes outrora rejeitados, repletos de conceitos depreciativos, onde o sujeito negro era reduzido a mão-de-obra escrava, mas nunca como sujeito, a literatura afrodescendente permite que os diferentes grupos étnicos que vieram para o Brasil sejam tratados como protagonistas de suas histórias e não como coadjuvantes, papel ocupado por eles por muito tempo na historiografia brasileira. Havia uma lacuna na literatura brasileira que precisava ser preenchido quando se tratava desses sujeitos, até mesmo para construção de uma identidade, uma vez que a narrativa feita pelo afrodescendente se diferencia da tradicional história narrada pelo branco europeu. O professor pode questionar aos seus alunos se eles conhecem algum autor ou obra feita por afrodescendentes, ou algum conto que o

⁶ Disponível em: Canal ONU Brasil, <https://www.youtube.com/watch?v=tSbl2LwFB1s>. Acesso em: 25/01/20.

personagem protagonista seja um negro, caso não conheçam, cabe o docente ressaltar a importância e a necessidade de estudar a história a partir da perspectiva desses povos. Alguns autores afrodescendentes podem ser evidenciados, como Maria Firmina dos Reis, natural de São Luís – MA, rompeu barreiras no país e na literatura brasileira, autora do romance *Úrsula* (1859), considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro, além disso, merece ser ressaltado pois foi o primeiro escrito por uma mulher negra no Brasil. Outro nome que merece destaque é Fátima Trinchão, escritora baiana e graduada em Letras Francês, seu primeiro poema a ser publicado é denominado “Contemplanção”.

Posteriormente, publicou vários poemas, que fazia menção aos fatos vivenciados pelos africanos e seus descendentes brasileiros, seus poemas e crônicas estão relacionados às questões sociais dos afrodescendentes. Além dessas autoras, o historiador e professor Joel Rufino dos Santos é uma das referências sobre o estudo da cultura africana no país. Ganhou diversas vezes o Prêmio Jabuti de Literatura, publicou livros como *Bichos da terra tão pequenos* (2010); *Claros sussurros de Celestes* (2012); *Crônica de indomáveis delírios* (1991), entre outros. Sugerimos alguns livros que podem ser trabalhados pelos professores para que os alunos possam conhecer mais sobre a literatura afrodescendente. Entre eles, o livro *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado; *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, de Lima Barreto; *Terra Sonâmbula*, do Mia Couto.

Sendo assim, estudar a influência cultural dos africanos no Brasil é essencial para entendermos a construção da nossa identidade. O professor ao abordar esses elementos mencionados acima mostrará aos alunos o papel importante que os africanos tiveram na formação cultural brasileiro, tendo em vista que por meio da inserção de suas práticas e seus costumes na sociedade, contribuíram de forma significativa na formação da identidade afro-brasileira. Ou seja, essas peculiaridades devem ser ressaltadas, uma vez que tais características culturais passam despercebidas no dia a dia dos alunos, singularidades multiculturais que se manifestaram na língua, culinária, religião, literatura, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que cerca constantemente o estudo africanista é a redução e a elevação dos estereótipos criados com maior frequência para definir grupos dotados de multiplicidade. Talvez por facilitar a referência aos mesmos tanto dentro de trabalhos historiográficos antigos, como na elaboração de livros didáticos, ou mesmo por fazerem parte de um grupo atingido pelo desejo de subjugação expresso pelos brancos europeus, que sobressai seus resquícios ainda contemporaneamente. Dessa forma o que se tentou construir neste trabalho foi um conjunto de sugestões destinadas ao estudo africanista dentro da sala de aula, entendendo que os livros didáticos e a formação de alguns profissionais ainda não contemplam as novas abordagens acerca dos grupos africanos que em certo período foram trazidos e escravizados em território brasileiro, além de carregarem consigo as marcas do preconceito étnico-racial que defasaram inclusive suas oportunidades enquanto cidadãos, ignorando abertamente o fato de que sua herança abrange um grande percentual da população do país.

É comum que durante a formação acadêmica de jovens na educação básica, nós enquanto professores encontremos algumas dificuldades para abordagem de conteúdos que não se limitem apenas ao livro didático como otimização de tempo, escolha de método que contemple a maior parte de questões a serem abordadas, o estabelecimento de roteiro explicativo com informações que atravessem não apenas o âmbito acadêmico, mas que seja importante durante a vida social do aluno, desconstruindo conceitos e ideias que circulam com naturalidade embora perceptivelmente questionáveis. Dessa forma, a construção desse trabalho visou não apenas o debate e demonstração acerca das influências africanas na sociedade brasileira e sua trajetória de luta, mas possuiu como intenção primária o suporte para educadores que buscam um aperfeiçoamento nas práticas de ensino, e desejam agregar posicionamentos que desnaturalizem os velhos estereótipos e rejeições sobre o tema.

Ao decidirmos os principais pontos para compor a coletânea, percebemos o déficit deles nos livros didáticos, entendendo que este se torna a principal base durante a vida escolar, ocasionando por vezes nos alunos uma visão reducionista, e que o professor

enquanto mediador é o principal responsável por agregar ou diminuir informações. Pensando nisto, as questões abordadas priorizam a perspectiva que pensa o negro africano/afro-brasileiro como sujeito independente do colonizador, ou seja, que possui protagonismo e resistência frente a sua história, seja essa resistência física e direta ou contida nas pequenas ações que em percepções antigas não passava de rebeldia ou como sinônimo de barbaridade.

Religião, alimentação, práticas culturais adaptadas e forjadas por meio da mistura de elementos identificam senão a perpetuação de seus costumes obstinadamente. Outrora essas concepções foram desconsideradas e tratadas como um simples processo de adaptação ou mesmo de “aculturação”, como se um elemento cultural se sobressaísse ou substituísse outro, isto impresso na ideia do colonizador como detentor da civilização e esquecendo que essas populações já possuíam suas próprias organizações – inclusive diferentes entre si devido à multiplicidade étnica existente no continente africano.

Ademais, é preferível que as pautas mencionadas sejam ressignificadas dentro da sala de aula com a ajuda do professor, por meio de leituras adicionais, filmes didaticamente simples, mas com posicionamento que favoreça a desconstrução dessa estrutura tão perpetuada e visível acerca do negro afro-brasileiro. Além disso, e principalmente, por meio do seu próprio discurso metodológico que continua sendo o meio mais influente, fundamental e comumente o mais viável dentro das instituições escolares públicas brasileiras.

SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES

Compreendemos o quanto é importante obtermos leituras para além do que é nos oferecido, em razão, de que como historiadores, sabemos que as nossas produções não estão isentas de falhas, e que nenhum texto é capaz conter todas as informações sobre determinado assunto, sendo assim, logo abaixo, haverá sugestões de leituras relacionadas com os temas que foram trabalhados durante esse texto. Essas leituras são para que você professor, possa se aprofundar e ter um maior conhecimento do conteúdo que será trabalhado em sala de aula, proporcionando ao seu aluno uma aula mais enriquecedora.

Posto isto, pensando na melhor forma de desfrutar-se do tempo, e o torná-lo mais produtivo, em consequência de sabermos que o cotidiano de vocês professores de ensino básico é muito sobrecarregado, optamos por escolhermos, artigos acadêmicos como sugestões, por não serem trabalhos extensos, ao mesmo tempo, em que viabilizam leituras mais dinâmicas.

Para mais informações dos artigos sugeridos, ao lado dos títulos, estarão o resumo que é disponibilizado no início de cada artigo, bem como, quem são seus autores. Boa leitura!

Nome: QUAL ÁFRICA ENSINAR NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Resumo: “Desde os debates em torno dos estudos africanos sob a perspectiva da descolonização, às questões emergentes postas pela crítica pós-colonial, novos desafios teóricos se colocam para desconstruir os clichês sobre a África. Desse modo, o artigo pretende rastrear quais os caminhos traçados pelas teorias da descolonização, pós-independência e pós-colonialidade para refletir sobre qual África ensinar no Brasil.”⁷

Autor: Amailton Magno Azevedo

Nome: INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro

Resumo: “O presente artigo analisa a construção do pertencimento étnico-racial na sociedade brasileira e sua articulação com as memórias negras e o patrimônio cultural afro-brasileiro, a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Afro-Brasileiros. Examina-se a centralidade de alguns discursos, tais como: o discurso da democracia racial, do branqueamento e da diáspora negra e suas múltiplas implicações na construção do pertencimento étnico-racial e na produção de sujeitos e subjetividades na sociedade brasileira contemporânea.”⁸

Autoras: Maria Angélica Zubaran e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Nome: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Resumo: “Este artigo tem por objetivo discutir um assunto de relevância para muitos países do mundo: a educação dentro do contexto de reconhecimento das diferenças e a luta contra os preconceitos raciais. Para tanto, considerando a abordagem de vários

⁷ AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, 2016.

⁸ ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afrobrasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

teóricos, busca-se debater questões como a globalização, a afirmação das identidades regionais dentro do multiculturalismo, o papel da escola como grande mediador de relações humanas e, principalmente, os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e no sistema escolar.”⁹

Autor: Kabengele Munanga

Nome: Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais

Resumo: “O artigo faz uma breve revisão da historiografia brasileira sobre as contribuições históricas dos africanos à formação política e cultural brasileira. Essas contribuições têm sua expressão mais visível nas manifestações da cultura material e na permanência de hábitos e costumes em nosso cotidiano. O artigo aponta ainda como os africanos ressignificaram aspectos culturais para sua sobrevivência e convivência com senhores e administradores ao longo da vigência do escravismo no Brasil.”¹⁰

Autora: Liana Maria Reis

Nome: Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades

Resumo: “O tema da diversidade cultural e suas implicações no ensino de história são o objetivo deste ensaio. A edição da Lei nº 10.639, de 2003, que introduziu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica, contribui para a discussão deste tema, possibilitando a ruptura do modelo eurocêntrico no ensino e a construção de uma educação multicultural na escola brasileira.”¹¹

Autor: José Ricardo Oriá Fernandes

Nome: Cultura negra e educação

Resumo: “A relação entre cultura, cultura negra e educação é o foco principal deste artigo. Discute-se que a cultura negra é uma particularidade cultural - construída historicamente por um grupo étnico/racial específico - presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. No caso específico da educação escolar brasileira, entende-se que a discussão sobre a cultura negra não pode desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Tal consideração nos afastará das práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra no lugar do exótico e do folclore,

⁹ MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **CADERNOS PENESB: DiSCuSSõES SOBRE O NEgRO NA CONTEMPORANEIDADE E SuAS DEMANDAS**, p. 37, 2008.

¹⁰ REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. **Cadernos de História**, v. 8, n. 10, p. 11-23, 2006.

¹¹ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedex**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

e possibilitará a construção de uma postura política diante da questão racial na educação brasileira.”¹²

Autora: Nilma Lino Gomes

Nome: APONTAMENTOS PARA UM ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA POR DENTRO

Resumo: “Este artigo se propõe a dar uma contribuição ao que sugere a Lei 10639/03 que regulamenta o ensino da História da África e de seus descendentes no Brasil, a partir das contribuições de Franz Fanon, do historiador Jacques Delpechin³, dos cineastas africanos, dentre eles Souleymane Cissé e Ousmane Sembene, que nos trazem uma visão da África por si mesma, ou seja, da África por dentro. Um dos nossos objetivos é apresentar aos professores da rede pública de ensino- aos quais este texto possa chegar novas perspectivas do ensino da História da África, desconstruindo as visões centristas e, mostrando, a partir da África, que a humanidade, e os seus processos de destruição, exploração, perda da consciência histórica e desumanização são universais.”¹³

Autor: Anselmo Ferreira Machado Carvalho

Nome: Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais

Resumo: “O artigo conceitua e problematiza o eurocentrismo derivado da colonialidade (do poder, do saber e do ser) como gerador do racismo (estrutural e institucional) contra povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil, em todas as esferas sociais, particularmente na escola e propõem a construção de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais como possibilidades de desconstrução desse processo. Apresentamos fragmentos da pesquisa A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória da Universidade Federal de Santa Catarina. Dialogamos com narrativas de professoras coletadas na forma de entrevistas orais gravadas e depois organizadas na perspectiva metodológica de Walter Benjamin construindo mônadas”¹⁴

Autores: Odair de Souza e Elison Antonio Paim

Nome: ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA Imbricações entre história, ensino e patrimônio cultural

¹² GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

¹³ CARVALHO, Anselmo Ferreira Machado. **Apontamentos para um ensino da História da África por dentro**. 2012.

¹⁴ PAIM, Elison Antonio et al. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 2019.

Resumo: “Este artigo objetiva discutir as implicações do ensino de História da África, nos diversos níveis educacionais, nas políticas afirmativas para afro-descendentes, na definição de identidades e na memória social, principalmente na memória da escravidão. Nesse sentido discutem-se os vários sentidos que a África pode ter, tanto em termos históricos quanto no imaginário social, no qual se destaca o imaginário de uma Mama África. Objetiva-se igualmente discutir a importância do estudo da história da África e da cultura afro-descendente para a consolidação da cidadania e para a definição dos patrimônios culturais no Brasil.”¹⁵

Autora: Isabel Cristina Martins Guillen.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, 2016.

BARROS, Mariana Teixeira de. **A importância da aplicação e da divulgação da Lei ° 10.639/2003 no contexto escolar**. Brasília, 2014.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa, **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n.1, junho de 2008, p. 47.

CRAMER, Willy de; VANSINA, Jan; FOX, Renée C. Religious movements in Central África: a theoretical study. In: *Comparative Studies in Society and History*, v. 18, n. 4. p. 458-475, Oct.1976. e HEYWOOD, Linda. **Diáspora negra no Brasil**. 1 Ed. São Paulo: Contexto, 2010. Cap. 3.

CARVALHO, Anselmo Ferreira Machado. **Apontamentos para um ensino da História da África por dentro**. 2012.

ELTIS, David; BEHRENDT, S e RICHARDSON, D. “A participação dos países da Europa e das Américas no Tráfico de Escravos: novas evidências”. *Afro-Ásia*, 24 (2000), 9-50.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, 2005. p. 382.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

¹⁵ GUILLEN, Isabel Cristina Martins. ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Imbricações entre história, ensino e patrimônio cultural. *Clio-Revista de Pesquisa Histórica* (ISSN 0102-9487), n. 26.2, 2010.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Imbricações entre história, ensino e patrimônio cultural. Clio-Revista de Pesquisa Histórica** (ISSN 0102-9487), n. 26.2, 2010.

KLEIN, Hebert. **O tráfico de escravos no Atlântico**. Ribeirão Preto, SP: FUNPEC, 2004.

LOPES, Maria Aparecida Oliveira. Rastros de uma história da arte afro religiosa na diáspora. **Capoeira-Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1. 2016

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **CADERNOS PENESB: DiSCuSSões SOBRE O NEgRO NA CONTEMPORANEIDADE E SuAS DEMANDAS**, p. 37, 2008.

PAIM, Elison Antonio et al. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 2019.

REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. **Cadernos de História**, v. 8, n. 10, p. 11-23, 2006.

SWEET, James H. **Recriar África: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770)**. Lisboa: Edições 70, 2007.

THOMPSON, Robert Farris. **Crítica artística iorubá**. A Antropologia da Arte: Um Leitor, v. 6, p. 242, 2006.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afrobrasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

O MOVIMENTO OPERÁRIO E A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS NO BRASIL

Francisco Adriano Leal Macêdo
Rosamaria de Sousa Fé Barbosa
Vanessa Barbosa Araújo de Sousa

INTRODUÇÃO

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criada pelo Decreto-Lei nº 5 452, de 1º de maio de 1943, possui uma forte influência da “Carta del Lavoro” do governo de Mussolini. Alguns chegam até a afirmar que a nossa CLT é um plágio da lei Fascista de Mussolini, embora não possamos criticar os direitos estabelecidos por ela tal como a jornada de trabalho de 8 horas, 13º salário e férias remuneradas.

Apesar de muitos associarem a CLT a lei fascista e a figura de Getúlio Vargas, é inegável que ela tem marcas que demonstram claramente que ela é resultado de lutas e conquistas dos trabalhadores. Quando falamos em consolidação das leis trabalhistas, há nela envolta um leque de pormenores que permeiam a essa figuração a tornam possível, por tanto em primeiro plano trataremos das relações de trabalho no Brasil antes da CLT, para posteriormente tratarmos da sua criação e consolidação.

1. AS RELAÇÕES DE TRABALHO ANTES DA CLT

1.1. A LÓGICA LIBERAL: A QUESTÃO TRABALHISTA É CASO DE POLÍCIA

"A questão social é um caso de polícia", essa frase atribuída ao presidente Washington Luiz, explica bem como eram resolvidas as questões sociais. As lutas

operárias, eram reprimidas pelo estado com grande violência, os sindicalistas eram presos, feridos ou mortos jornais sindicais eram fechados e militantes expulsos do país.

Para a lógica liberal "cada pessoa tem o direito a sua propriedade privada", esse direito à propriedade privada inclui o da força de trabalho. Todo indivíduo era, portanto, “livre” para usar a sua força de trabalho como bem entender, logo ele era livre para vender sua força de trabalho a um empregado, e o estado nada tinha de interferir.

As relações de trabalho eram vistas pelos empresários, como um contrato privado e “igualitário” entre duas partes: o empregador, que necessita de força de trabalho, e o empregado que tem o interesse de vender essa força. Ao estado cabia apenas fazer com que o contrato fosse cumprido, ou seja em outras palavras: reprimir violentamente a luta dos trabalhadores por melhores condições, já que as greves seriam uma quebra unilateral do contrato estabelecido. Tal como podemos observar na imagem abaixo, aonde policiais montados em seus cavalos, cavalgam pelas ruas, intimidando os cidadãos que caminham pelas avenidas.

Figura 1: 100 anos da primeira greve geral no Brasil



Fonte: <http://www.hypeness.com.br/2017/04/em-1917-ha-exatos-100-anos- acontecia-a-primeira-greve-geral-no-brasil>

1.2. A LÓGICA ANARQUISTA: OS DIREITOS SÓ PODEM SER CONQUISTADOS ATRAVÉS DA LUTA

Os movimentos sindicais de influência anarquista também não queriam de forma alguma a intervenção do estado nessa relação. Tendo em vista que o anarquismo em sua

essência é contra o estado, o próprio termo “anarquismo” significa isso, os sindicatos em sua maioria não concordavam com o estado ou um partido político intervindo em sua luta.

Esses sindicatos eram favoráveis apenas à ação direta de luta, ou seja, apenas os trabalhadores tinham de criar projetos e reivindicações trabalhistas contra os "inimigos", não havia espaço para qualquer intermediário. As lutas por melhores condições de trabalho como a redução da jornada de trabalho não tinham de partir do estado, os próprios trabalhadores é que tinham de conquistar seus direitos através da luta direta como a greve.

Mas, se não havia legislação como ficava a seguridade social? Novamente era algo que tinha de partir dos sindicatos, através da contribuição sindical eram criados fundos para assegurar o pagamento de trabalhadores em greve, bem como para auxiliar os doentes e inválidos. Alguns sindicatos garantiam até mesmo assistência médica, e se orgulhavam de resolver seus problemas sem as "tetras do governo", o que não significa é claro que todos os sindicatos eram tão fortes e prestavam esses serviços.

Figura 2: Sessão do Segundo Congresso Operário Brasileiro em 1913 no Centro Cosmopolita (SP).



Fonte: arquivo pessoal.

Na figura acima, podemos observar uma sessão no Congresso Operário Brasileiro, no estado de São Paulo, no qual podemos observar trabalhadores envolvidos a uma mesa de debates, onde teciam os pormenores das suas lutas e direitos enquanto trabalhadores.

2. A CRIAÇÃO DA CLT: O MOVIMENTO OPERÁRIO E A GREVE DE 1917

O movimento operário teve uma organização maior a partir de 1906, nesse ano foi realizado o 1º congresso operário brasileiro. Nesse congresso os trabalhadores decidiram tornar o dia 1º de maio de 1907 como início da luta pela Jornada de trabalho de 8 Horas. Abaixo destacamos o retrato deste movimento, onde vemos crianças (que também faziam parte da força de trabalho), mulheres e homens adultos reunidos aos montes estabelecendo o momento que ficou conhecido como a primeira greve nacional.

Figura 3: A primeira greve nacional, em 1º de Maio de 1907



Fonte: Revista Ilustração Brasileira, SP.

Já no Ano de 1917, os operários realizaram a maior greve do Brasil, até então, o movimento teve início paralisando as operações de fabricas de tecidos da Mooca, e no Ipiranga (bairros de são Paulo) e logo se espalhou por outras fabricas. Essas manifestações foram duramente reprimidas, como era o hábito, numa dessas manifestações na porta do grupo Matarazzo (fábrica de tecidos) a polícia disparou contra os manifestantes, matando assim operário o Francisco Martinez. Momento que gerou bastante comoção, bem como podemos observar na foto que retrata o momento do enterro do jovem Martinez, no qual centenas de pessoas pouco se distinguem ante a sua quantidade. Assim entre chapéus e bandeiras o logra-se o enterro de Francisco Martinez, inaugurando o início de uma greve geral de trabalhadores.

Figura 4: Enterro de Francisco Martínez morto no confronto com a polícia de São Paulo.



Fonte: arquivo pessoal.

Assim, após a morte do jovem operário, teve início uma greve geral em 11 de julho de 1917 se espalhando para os estados do Rio de Janeiro, Paraíba Minas Gerais e Rio Grande do Sul. devido a força do movimento os empresários e o governo foram pressionados a ouvir as reivindicações dos trabalhadores que incluíam: aumento salarial, jornada de trabalho de 8 horas, fim do trabalho noturno para as mulheres e menores de idade.

3. A CONSOLIDAÇÃO DA CLT

No final da década de 20, a grande questão que o movimento operário coloca como essencial era o controle total do mercado de trabalho, alguns sindicatos chegaram a conseguir que empresários só contratassem por meio do sindicato. Já que os sindicatos estavam se tornando agências controladoras do mercado de trabalho, ou seja, adquirindo força, eles tinham também de ser controlados. Por esse motivo ao criar o Ministério do Trabalho, é criada uma regulamentação dos sindicatos, que os deixava subordinados ao Ministério. Além disso, a regulamentação também previa que dentro do sindicato era “proibido a propaganda de qualquer ideologia de caráter social, político ou religioso” impedindo, portanto, a existência de sindicatos que tivessem ideias anarquistas e comunistas, numa tentativa de enfraquecer tais movimentos.

De início a legalização sindical teve pouca participação, mas essa situação passa a mudar com as novas leis criadas no governo Vargas em 1932. São criadas leis que tornaram obrigatório ter a carteira de trabalho, assim pois, só eram permitidas férias remuneradas a trabalhadores ligados ou associados ao Ministério do Trabalho.

Em outras palavras, a partir de 1932 somente os trabalhadores “regulamentados” pelo governo teriam o direito a tirar férias e outros benefícios. Por esse motivo os sindicatos não oficiais não tinham o que fazer, já que ao lutar contra a sindicalização “oficial” estava-se se lutando contra o direito a férias dos sindicalizados. A partir de então uma série de leis trabalhistas, foram consolidadas para aqueles que fossem sindicalizados oficialmente, obrigando os trabalhadores e sindicatos a se oficializarem”. Dessa forma, as leis trabalhistas carregam as marcas das lutas dos trabalhadores, no entanto foram “consolidadas” por Getúlio tanto para se promover, como para controlar os trabalhadores e sua luta por direitos.

No retrato abaixo, tirado no ano de 1943, observamos o presidente Getúlio Vargas em pose solene enquanto efetiva a assinatura que consolidou as leis trabalhistas no Brasil.

Figura 5: Getúlio Vargas assinando a CLT, em 1943.



Fonte: arquivo pessoal.

As lutas trabalhistas, do início do século XX, por melhores condições de trabalho, redução da jornada de trabalho e outras reivindicações, foram sem dúvida, o principal elemento para formação e consolidação das conquistas dos trabalhadores. Pode-

se perceber, no entanto, que o presidente Getúlio Vargas através das suas estratégias de propaganda política, utilizou-se das exigências dos trabalhadores, para consolidar conquistas por meio de regulamentos e legislação, fazendo parecer que essas conquistas foram uma “bondade”, ou um presente do “Pai dos pobres” (Getúlio) para os trabalhadores. Reações estas que fizeram parte do consumado populismo, no qual Getúlio Vargas firmou seu governo.

3.1. DESMISTIFICANDO O “POPULISMO”

3.1.1 QUEM FOI GETÚLIO VARGAS?

O chamado “populismo” costuma estar colado em boa parte da temporalidade em que os direitos trabalhistas tiveram o período de implementação no Brasil, tendo se tornado ferramenta de análise dos sistemas de governo até o senso comum. É necessário atentar para as nuances do regime político ao qual esse personagem se afastou e se aproximou algumas vezes. Seguimos na análise sobre as dinâmicas políticas do que ficou conhecido como a “Era Vargas”.

Getúlio Vargas foi um político brasileiro cujo nome está associado ao conjunto de contingências-chave que atravessam direta ou indiretamente os meandros da historiografia sobre a República brasileira. Foram construídas as mais diversas narrativas acerca desse personagem, de múltiplas perspectivas, nem sempre concordantes em seus enunciados. Sua trajetória na política foi longa e controversa, tendo sido o chefe do Estado brasileiro entre 1930 e 1945, e, após um hiato de quatro anos, retornou para mais um mandato. São quase duas décadas à frente de um país de dimensões continentais. Após essa breve apresentação, é possível imaginar que Vargas tenha sido um sujeito cuja vida esteve atrelada a uma diversidade de falas e versões, no curso dos acontecimentos bem como nas narrativas *a posteriori*. Não se desperdiça o esforço de desacontecimentalizar essa “Era”, percebendo-a para além dos mitos e arquétipos. Bem como observamos na

Charge a seguir, em que o presidente é colocado enquanto ventrículo ou, manipulador das massas através dos seus projetos.

Figura 6: A charge retirada do livro: NOVAES, Carlos Eduardo & LOBO César. História de Brasil para principiantes. Ática, 2003.



Fonte: arquivo pessoal.

Na historiografia que tomou Getúlio Vargas como personagem central, as abordagens e conclusões variam. Na memória coletiva, a imagem de Vargas se encontra cristalizada, frequentemente direcionada para o maniqueísmo bem/mal. Predomina, muitas vezes, a sua imagem de “pai dos pobres”, fruto de esforços sistemáticos de legitimação no seu próprio governo, de alguns intérpretes na historiografia e na mídia; isso reverbera, em grande medida, no nosso presente. Em seu tempo, fora nomeado por seus opositores de “ditador, tirano, fascista, demagogo, hipócrita, traidor, mistificador e opressor dos operários”; isso, já no fim do Estado Novo, quando os mecanismos de censura não davam mais conta de suprimir as falas contrárias ao governo.¹⁶ Foram criados novos conceitos no âmbito acadêmico para buscar estabelecer linhas de compreensão a esses períodos contraditórios, nos quais a disputa pela realidade partia de regimes de representações prementes de ideologias e desejos.

Na História escrita, conceitos como *trabalhismo* e *getulismo* são centrais para se pensar a “Era Vargas”. Durante o seu governo, foram criados os ministérios do trabalho,

¹⁶ FERREIRA, Jorge. Quando os trabalhadores “Querem”: política e cidadania na transição democrática. In: FERREIRA, Jorge. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular. 1945-1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 23.

educação, saúde, indústria e comércio, mostrando uma preocupação inédita com setores que até então os governantes tinham permanecido à revelia. O Historiador brasileiro Thomas Skidmore afirma que o governo Vargas, desde o início, apressa-se em fortalecer o estado, buscando alianças e mostrando uma grande habilidade de articulação, com velhos inimigos e com instituições influentes como a Igreja Católica – visto que isso proporcionaria a legitimidade simbólica da ordem.¹⁷ A consolidação do ministério do trabalho foi uma medida contra o fantasma comunista e a crise do capitalismo, daí a pressa em regular as relações do estado e a classe trabalhadora urbana. Isso demonstra a preocupação com as dimensões subjetivas e com a busca de legitimidade nas massas.¹⁸

3.1.2. O ANTICOMUNISMO

O anticomunismo, por sua vez, ganhou dimensões gigantescas durante o governo Vargas. Ao mesmo tempo, isso se tornou justificativa para o aumento incessante do poder central, que tomava as medidas mais sumárias. Em 1937, a situação chegou ao ápice e forjou-se o “plano Cohen” para asseverar o terror ao fantasma comunista. Esse foi um dos pretextos principais para Vargas desfechar o golpe de estado, em novembro do mesmo ano. Estava instituído o Estado Novo, de caráter ditatorial.¹⁹ O anticomunismo, todavia, não era difundido apenas pelos partidários do Nacional Estatismo, mas também por aqueles que faziam oposição a este sistema, como os chamados liberais.

Abaixo podemos observar uma cartilha da “Campanha de Educação Cívica e democrática” enviada nos anos 60, no qual agrega-se ao comunismo elementos que vão de encontro as normas sociais da época e vicejavam o medo como diz do enunciado da cartilha: da escravização o mundo, convocando os homens “livres e descentes” para exterminar o mal em circulação.

¹⁷ SKIDMORE, Thomas E. A era Vargas. In.: SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

¹⁸ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Imagens e espetáculo no poder varguismo e no peronismo. In.: CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ed. São Paulo: editora UNESP, 2009. p.51- 71.

¹⁹ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil**. (1917-1964). São Paulo: FEPEESP, 2002.

Figura 7: Cartilha anticomunista.



Fonte: arquivo pessoal.

A constituição simbólica de uma legitimidade política teria tido como meios o espetáculo e o teatro, que nos regimes autoritários servem para criar um imaginário que mascara as divisões e conflitos existentes na sociedade – em outras palavras, para montar uma ideia de unidade e harmonia.²⁰ Esse aspecto simbólico aliou-se e, em alguma medida, constituiu os elementos materiais, como o *trabalhismo*. O trabalhismo trata-se da sindicalização vinculada ao estado, ancorada na consolidação das leis do trabalho bem como o estabelecimento de políticas onde o trabalhador ocupava lugar de destaque, e, principalmente, um projeto político destinado aos trabalhadores posto em prática por um partido político, PTB. No período Vargas, o Estado não queria o povo na rua, e por isso mesmo as *dádivas* eram trocadas por uma vinculação aos sindicatos.²¹ O tipo de

²⁰ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Imagens e espetáculo no poder varguismo e no peronismo. In: CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ed. São Paulo: editora UNESP, 2009.

²¹ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 109.

liberalismo propagandeado pelo *O Estado de São Paulo* também “não queria o povo na rua”, pois “o controle dos dominados é o objetivo básico e comum dos reformadores liberais e antiliberais de diferentes matizes”.²² Ponto que liga esses diversos projetos – Manter o povo sob controle.

Elementos simbólicos operaram de maneira intensa, através da aparelhagem de signos que queriam monumentalizar o governo Vargas. Isso tornou possível a construção da imagem de um governo generoso que sabia das necessidades do seu povo, criando um sentimento de gratidão. Isso carrega uma relação de complementaridade com a propaganda e simbologias, além do anticomunismo ser profundamente estimulado e presente no Estado Novo.²³ O imaginário gestado a partir disso permitiu que fosse criada a Lei de segurança nacional, que permitia desativar os sindicatos com possíveis ideias comunistas como também criar sindicatos dirigidos pelas entidades do governo, e os filiados a estes poderiam usufruir dos benefícios sociais criados por Vargas.²⁴

Na lógica anteriormente postulada, havia uma via de mão dupla, onde não existe uma “mera submissão ou perda de identidade”, mas sim uma série de pactos de troca onde gratidão e obediência só existiam mediante ganhos materiais.

Assim, o *trabalhismo* é uma das ancoras que permitem que seu governo se estabilize, gerando o getulismo. A criação do Partido Trabalhista Brasileiro – partido de cunho getulista –, tinha como fim a urdidura de um partido das massas que pudesse transitar entre os espectros de posições políticas possíveis. “Conseguia o apoio de setores conservadores, alertando para o perigo comunista, e, de outro, podia se aproximar do PC, utilizando a força de seu apelo popular”.²⁵ Nesse ponto, o enunciado de Skidmore sobre Getúlio sobre este ser um exímio articulador parece fazer todo o sentido,²⁶ contudo sua

²² CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os arautos do liberalismo**: imprensa paulista 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 14.

²³ GOMES, Angela de Castro. A lógica do “quem tem ofício, tem benefício”. In.: GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 175-188.

²⁴ Ibid. p. 179.

²⁵ GOMES, Angela de Castro e D’ARAÚJO, Maria Celina. **Getulismo e Trabalhismo**. São Paulo: ática, 1989.

²⁶ SKIDMORE, Thomas E. A era Vargas. In.: SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Getúlio a Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

interpretação que adjetiva Vargas de “maquiavélico” e outros termos que criam uma persona agindo conforme apenas seus próprios interesses, não dá conta do objeto.

O texto do *Manifesto Operário*, publicado no jornal *O Radical* em 1945 – no ano da queda do Estado Novo –, é um exemplo dos mais variados textos apologéticos à figura do presidente Vargas. Este manifesto dirige-se diretamente aos operários, indagando se em alguma democracia brasileira eles já haviam sido recebidos no palácio do Catete; um apelo às afetividades e sentimentos pessoais é feito em determinado trecho: “Em que democracia brasileira você teve o prazer de ver o presidente tomar nos braços seu filho querido, pobre, mas tão brasileiro quanto os filhos dos tais ‘democratas’?”.

Contudo desejamos perceber as dinâmicas complexas que relacionam o povo e o estado. Assim, parte num esforço para perceber as negociações que havia entre os elementos.²⁷

CONCLUSÃO

Ao atravessarmos a enorme conjuntura que segue a consolidação das leis trabalhistas, podemos perceber quantas articulações populares e de governo foram necessárias para que fossem possíveis pôr em voga os direitos que temos hoje. De forma a entendermos que não há uma linha evolutiva que consolide tais direitos, mas muita luta e mobilização, estas que, se caso não sejam mantidas poderão gerar copioso retrocesso.

Assim, mesmo com tantos direitos garantidos o ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos²⁸ constatam que entre 2017 e 2019 ainda existem cerca de 2.375 escravizados no Brasil. Fora as tantas agressões legislativas que a constantemente os trabalhadores brasileiros tem sofrido nos últimos anos, tais como a proposta da reforma trabalhista que abrem espaço para situações já superadas como a livre negociação entre patrão e empregado, dentre tantos outros desmandos que ferem os direitos já adquiridos pelos trabalhadores.

²⁷ GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para debate. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.34, jul-dez, 2004.

²⁸ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-187-empresas-que-praticam-trabalho-escravo-diz-governo/>

Contudo, recobramos a importância tanto das lutas que foram traçadas no último século, como as tantas que ainda estão em vigor.

REFERÊNCIAS:

NAKATA, Kazumi. **A Legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BATALHA, Cláudio de M. A formação da Classe Operária e o projeto de identidade coletiva. In.: In.: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano I: O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à revolução de 1930**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p.161-190.

BATALHA, Cláudio de M. **O movimento operário na primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os arautos do liberalismo: imprensa paulista 1920-1945**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Imagens e espetáculo no poder varguismo e no peronismo. In: CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ed. São Paulo: editora UNESP, 2009.

CHALHOUB, Sidney. Trabalhadores e vadios: imigrantes e libertos: a construção dos mitos e a patologia social. In.: CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. P.64-88

FAUSTO, Boris. A vida política. In: GOMES, Angela de Castro (org.) **Olhando para dentro (1930-1964)**. Vol. 04. São Paulo: Objetiva, 2013. pp. 91-108.

FERRERAS, Norberto. “A sociedade de massas: os populismos”. In: _____. **História das Américas: Novas Perspectivas**. FGV, 2011, pp. 213-240.

FERREIRA, Jorge. Quando os trabalhadores “Querem”: política e cidadania na transição democrática. In.: FERREIRA, Jorge. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular. 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Angela de Castro. A lógica do “quem tem ofício, tem benefício”. In.: GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 175-188.

GOMES, Angela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para debate. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.34, jul-dez, 2004.

GOMES, Angela de Castro.; D'ARAÚJO, Maria Celina. **Getulismo e Trabalhismo**. São Paulo: ática, 1989.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**: o anticomunismo no Brasil. (1917-1964). São Paulo: FEPESP, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. A era Vargas. In.: _____. **Brasil**: de Getúlio a Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OS ANOS DE CHUMBO EM SALA DE AULA: desafios e possibilidades ao ensinar a ditadura civil-militar no Brasil

Daniel Fernando Araújo Sampaio
Maria Mônica Cardoso
Maria Nadielle Moura Veloso
Renato da Silva Rocha
Rosilene Barbosa da Silva

INTRODUÇÃO

“História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e a produzir uma discussão mais crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro.” (Lília Moritz Schwarcz).

O período da Ditadura civil-militar ocorrida em território brasileiro entre os anos de 1964 a 1985 é um dos conteúdos do componente curricular de história que mais despertam interesse e curiosidade dos estudantes e está também dentre um dos que mais geram debates em diversos âmbitos, sobretudo nos espaços acadêmicos de discussão historiográfica. Tendo como foco a relação docente-discente, ao decorrer dessa escrita nos debruçaremos em alguns aportes e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Cabe destacar já de início a importância do professor nessa empreitada de discutir em sala um tema tão complexo, visto que seu lugar de fala afeta/provoca significativamente os estudantes.

Estamos em um contexto político, social e econômico em que as desigualdades têm se tornado cada vez mais acentuadas. Autoritarismos e discursos de ódio ganham espaço na sociedade e são reproduzidos nas mídias, como também há ainda por parte de

parcela da população a exaltação e rememoração de um passado virtuoso onde existira ordem e progresso, contudo a duras penas.

Diante disso, as ciências humanas têm se tornado uma importante ferramenta para a superação destas mazelas a partir do momento em que, por exemplo, desenvolvem o pensamento crítico e a reflexão sobre si e o mundo a sua volta para então estimular a intervir na realidade. É só através do conhecimento e de um olhar crítico ante uma situação, que se pode intervir. A matéria de História, em especial nesse sentido, a depender da forma como ela é/será ministrada, pode auxiliar nesse processo. A missão do professor é cumprida quando o aprendiz passa a ver entre as entrelinhas e que na história existem continuidades e discontinuidades, podendo estabelecer relações entre passado e presente e assim desenvolver um senso crítico e consciência do seu papel enquanto sujeito transformador. Logo, fugir disso é não efetivar um ensino de história de qualidade.

PRIMEIROS PASSOS

Para começo de conversa, propõe-se que o professor desenvolva a capacidade de transportar o estudante para uma época que ele não viveu, fazendo com que ele tente se colocar no lugar de pessoas que estariam vivendo aquele contexto. Exercícios de reflexão como: Imagine se, gradativamente as suas publicações do *Facebook e Instagram* tivessem que passar por uma espécie de filtro que decidisse se seriam aprovadas ou não para publicação e você não fosse mais livre para postar o que quisesse ou proibido de conversar livremente com seus colegas pelo bate-papo dele.

Pense no que aconteceria se o governo obtivesse um controle sobre as suas conversas do *WhatsApp* e outros aplicativos de conversas para verificar se elas não continham conteúdo que criticasse o governo e ferisse “a moral e os bons costumes” estabelecidos pela sociedade; vamos supor que, de repente, a polícia chegue em sua casa e prenda seus pais sem que você entendesse o que estava acontecendo e que seu irmão, um universitário do curso de História, fosse torturado até confessar algo que muitas vezes nem tinha ocorrido. Esses questionamentos são uma maneira do professor a envolver inicialmente os discentes na aula, pois também seria uma possibilidade de conectar questões que se passaram naquele recorte temporal – como semelhantemente aconteceu

com várias pessoas consideradas “subversivas” pelo governo – com elementos e situações da atualidade, além de desenvolver neles a capacidade de se colocar no lugar do outro. A partir de então, o universo do conteúdo pode ser explorado processualmente de acordo com os temas da escolha do docente e diante dessa proposta sugerimos alguns adiante.

DITADURA MILITAR OU DITADURA CIVIL MILITAR?

Enquanto profissionais estudiosos da história podemos e devemos problematizar o caráter civil militar do golpe de 1964 no Brasil. Daniel Aarão Reis, em uma releitura que fez do golpe de 1964 para *O Globo*²⁹, elucida que ele contou com um apoio em massa da população civil:

A frente que apoiou o golpe era heterogênea. Muitos que dela tomaram parte queriam apenas uma intervenção rápida, brutal, mas rápida. Lideranças civis como Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, Adhemar de Barros, Ulysses Guimarães, Juscelino Kubitschek, entre tantos outros, aceitavam que os militares fizessem o trabalho sujo de prender e cassar. Logo depois se retomaria o jogo político, excluindo as forças de esquerda radicais (REIS, 2012).

O golpe de 1964 foi uma operação que contou não só com o apoio de parte da sociedade civil brasileira, mas com uma atuação efetiva de elites civis. As próprias marchas que aconteceram sejam em incentivo ou comemoração ao golpe, evidenciam o apoio das massas civis.

No Brasil, estiveram com as Marchas a maioria dos partidos, lideranças empresariais, políticas e religiosas, e entidades da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), às direitas. A favor das reformas, uma parte ponderável de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, alguns partidos, as esquerdas. Difícil dizer quem tinha a maioria. Mas é impossível não ver as multidões — civis — que apoiaram a instauração da ditadura. (REIS. 2012)

²⁹ REIS, Daniel Aarão. **Ditadura civil-militar**. *O Globo*, Rio de Janeiro, caderno Prosa & Verso, 31 de março de 2012. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/a-ditadura-civil-militar-438355.html>. Acesso em: 01/11/2020.

João Goulart, “em 1964 foi derrubado por um golpe civil militar, com tanques nas ruas, mas também com apoios na sociedade (os empresários e a mídia impressa em especial)” (GOMES, 2019. p.186).

O docente pode indagar seus discentes qual seria a atitude dos mesmos se estivessem em 1964, ouvindo uma chuva de bombardeios na imprensa, nas ruas, e nos mais diversos ambientes de que o Brasil iria mergulhar no caos, através da implantação do comunismo, caso João Goulart permanecesse no poder. Partiriam para as ruas em protesto ou não tomariam partido? É importante ressaltar que grande parte da população brasileira não sabia exatamente o que era o sistema comunista no qual Jango era acusado de tentar implantar. O significado da palavra comunismo foi se modificando ao longo do tempo. A historiadora Marylu Oliveira, ao trabalhar com a abrangência dos discursos anticomunistas no Piauí na década de 1960, aponta para um conceito orgânico de comunismo baseado na obra “Republica” do filósofo Platão do “comunismo como um sistema econômico e social baseado na propriedade coletiva, onde todos os indivíduos privilegiassem o bem público em detrimento de seus interesses particulares” (OLIVEIRA, 2008. p.33).

Porém, o debate em torno do que era comunismo se emaranhou por teias muito complexas ao decorrer do tempo. Nesse sentido, podemos entender que foram várias as definições imputadas ao comunismo. Oliveira destaca que muitos pontos sofrerão oscilações em relação ao comunismo, mas que muitos se fixaram, por exemplo: “ao comunismo como uma formulação marxista, ao seu caráter oportunista e estratégico, ao uso da violência como característica primordial para a implantação de ditaduras e a proposta de ruptura com os valores tradicionais das sociedades ocidentais, como a família e a religião” (OLIVEIRA. 2008.p.68).

As vertentes do que era ser comunista foram construídas de dois lados, do dos comunistas, com o ideal de um país mais justo, através das reformas, do fim da propriedade privada, dos privilégios de classe, e do lado dos anticomunistas, através da contraversão de ideias, colocando o comunismo como doença infecciosa, maligna, ligada a cor vermelha e ao demônio, dentre outras. Muitos formavam opinião sobre o assunto apenas através do que viam e ouviam da mídia, e boa parte da população que apoiou o

golpe não imaginava que tal ato iria ajudar na consolidação de uma ditadura repressiva e longa, tal como esclarece Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes: “seus aplausos, naquele preciso momento, não devem ser confundidos com apoio a um regime autoritário, violento e ditatorial que perduraria até 1979, quando foi votada a lei da anistia” (FERREIRA; JORGE, 2014, p. 17).

A população tomava as ruas em prol do que acreditavam ser um protesto a favor da democracia no Brasil, para que ele não emergisse no comunismo. Considerando a abrangência do apoio ao golpe é interessante ilustrar o porquê desse apoio dos civis levando em conta as diferentes classes sociais que compõem a sociedade civil. O medo do comunismo era algo que unia tanto a burguesia³⁰ quanto o proletariado, mas o medo de perder os privilégios de classe era especialmente da burguesia. Segundo Reis, essas pessoas que marchavam

Tinham medo das anunciadas reformas, que prometiam acabar com o latifúndio e os capitais estrangeiros, conceder o voto aos analfabetos e aos soldados, proteger os assalariados e os inquilinos, mudar os padrões de ensino e aprendizado, expropriar o sistema bancário, estimular a cultura nacional. Se aplicadas, as reformas revolucionariam o país. Por isto entusiasmavam tanto. Mas também metiam medo. Iriam abalar tradições, questionar hierarquias de saber e de poder. E se o país mergulhasse no caos, na negação da religião? Viria o comunismo? O Brasil viraria uma grande Cuba? O espectro do comunismo. Para muitos, a palavra era associada à miséria, à destruição da família e dos valores éticos (REIS. 2012)

O docente pode elencar que ao Jango anunciar que faria as reformas de base, a burguesia sentiu o impacto, pois as ditas reformas iriam auxiliar a população pobre, ou seja, o proletariado a adquirir condições de vida melhor. Ao menos essa era a intenção das reformas, mexendo assim com os grandes proprietários de terras, com os detentores do poder aquisitivo no Brasil, o governo de Jango dava indícios de que atenderia as necessidades da população carente, fato este que não agradava quem vivia da exploração

³⁰Por burgueses entende-se a classe dos capitalistas modernos que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado. Por proletários, a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios próprios de produção, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver. [Observação de Engels incluída na edição inglesa de 1888]. (MARX, ENGELS, 2008, p.66)

do trabalho dessas populações. Essa elite se empenhou no apoio ao golpe e ao regime que se seguiu

Em relação aos grandes impérios empresariais constituídos sob a ditadura, caberia também mencionar os grandes grupos monopolistas do setor de comunicação de massa, como é evidente o caso das Organizações Globo, cuja trajetória de colaboração com o regime ditatorial está bem descrita no documentário *Muito Além do Cidadão Kane*, de Simon Hartog (Reino Unido, 1993). Mas é preciso lembrar também de outros importantes grupos capitalistas, como o setor da imprensa que, antes de tudo, constituía uma história de colaboração íntima com a ditadura, como é o caso do Grupo Folha, da família Frias, e *O Estado de São Paulo*, a revista *Veja*, além, é claro, de *O Globo*. (MELO, 2012, p.13)

Cabe destacar que também é indispensável discutir com os estudantes que a visão de golpe para os militares e assim difundidas pelos seus apoiadores era a de que aquela seria uma “revolução democrática militar”, logo era defendido como aspecto positivo na missão de “salvar” o Brasil dos problemas eminentes e sob o ideal de “ordem e progresso”, prometiam “colocar ordem na bagunça” que o país estava se encaminhando e reorganizá-lo.

MARCHA DA FAMÍLIA COM DEUS PELA LIBERDADE

Organizada por setores da Igreja católica e associações femininas conservadoras, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi uma resposta ao comício da Central do Brasil, realizado no Rio de Janeiro seis dias antes, onde João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. A marcha reuniu segmentos da classe média temerosos do “perigo comunista”, favorável a deposição do presidente da República.

A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, a 19 de março, no dia de São José, padroeiro da família. Um dos principais articuladores da marcha foi o deputado Antônio Sílvio da Cunha Bueno, apoiado pelo governador Ademar de Barros, e sua esposa, Leonor de Barros. Marylu Oliveira cita que no estado do Piauí, o golpe também foi solenizado pela população: “logo após o golpe civil-militar de 1964, foi organizado em Teresina, por um grupo de senhoras católicas, uma missa em Ação de

Graças pela ‘vitória da democracia sobre o comunismo ateu’, celebrada pelo Arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela.” (OLIVEIRA, 2008, p. 36)

Percebe-se grande protagonismo por parte das mulheres nas movimentações ligadas aos acontecimentos do golpe civil-militar de 1964, tanto antes como depois do mesmo. A marcha paulista, por exemplo, foi preparada com o auxílio da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), da União Cívica Feminina, entre outras entidades. A movimentação contou com a participação de cerca de trezentas mil pessoas, entre as quais Auro de Moura Andrade, presidente do Senado, e Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara. A marcha saiu da Praça da República e terminou na Praça da Sé com a celebração da missa "pela salvação da democracia". Na ocasião, foi distribuído o *Manifesto ao povo do Brasil*, convocando a população a reagir contra Goulart. A iniciativa da marcha da família se repetiu em outras capitais, mas já após a derrubada de João Goulart e a instauração do golpe em 31 de março, o que levou as marchas a serem conhecidas como marchas da vitória.

Figura 1: A Marcha da Família com Deus pela Liberdade de 1964 (Foto: CPDoc JB / JB Online.



Fonte: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/03/reedicao-e-perda-de-tempo-diz-participante-da-marcha-de-1964.html>. Acesso em: 08/07/2020.

A figura 1 pode ser utilizada na sala de aula como recurso visual complementar, nela pode-se observar mulheres à frente da manifestação, como uma das principais forças organizadoras das marchas de 1964, o terço que carregam a frente da faixa mostra o fundo religioso que o movimento apresentava, visto que durante o período da ditadura civil-

militar a instituição da igreja católica esteve dividida, entre os que apoiavam o golpe e os que lutavam contra a opressão. Oliveira (2008) aponta que, nesse momento, a aproximação entre os ideais comunistas e parte do clero não ocorreu apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

Figura 2: Manifestantes fazem o maior protesto nacional contra o governo Dilma.



Fonte: <https://www.blogantoniocarlos.com/2016/03/manifestantes-fazem-maior-protesto.html> Acesso em: 08/07/2020.

O professor pode utilizar as manifestações populares de 1964 e as de 2016 para mostrar o poder que emana das reivindicações populares. Em ambos os momentos, o povo foi às ruas em busca de uma situação que acreditavam ser melhor para o país, em 1964, o resultado foi desfavorável a democracia, o golpe acabou reprimindo a liberdade que era buscada no momento que ele foi aplicado. Em 2016, as reivindicações foram atendidas, e um novo golpe derrubou a então presidenta em exercício Dilma Vana Rousseff, acusada de corrupção, como mostra a imagem 2, em que o povo toma as ruas, e através de uma linguagem visual, com bonecos e uma linguagem verbal pedem o impeachment da ex-presidenta da República Dilma Vana Rousseff.

Em ambos os momentos o que veio posteriormente foi característico em relação à política, nesse caso não cabe ao docente arrazoar se foi melhor ou pior, mas cabe mostrar que após 1964, passamos 21 anos de ditadura, e em 2018, elegemos um político de direita, extremista, sexista, admirador do golpe de 1964 e seus desdobramentos, assim, ao expor os fatos os próprios discentes podem construir suas opiniões.

DEMOS O FUTURO REPETIR O PASSADO?

Em 2018 vimos um político ligado a vertentes conservadoras vencer as eleições presidenciais e se tornar o chefe do executivo brasileiro. O nosso atual presidente é um político ligado a uma comunidade moral que se intitula defensores da “família tradicional brasileira e dos bons costumes”. Ele é uma das pessoas que conhecem o que foi a ditadura civil-militar no Brasil e que a defende e a considera um período “bom” da nossa história política.

As tendências fascistas do presidente em exercício nos colocam na eminência de um retorno aos ares autoritários, tal como ocorreu no período ditatorial, que ferem a existência de minorias e entre outras medidas faz questionarmos até quando continuaremos em uma efetiva democracia. Esta que parecia uma conquista sólida, infelizmente ainda hoje não possui alicerce, continua em risco e talvez, como interpelou Petra Costa em seu documentário *Democracia em Vertigem*³¹, não passe de um sonho efêmero.

Vejamos alguns dos discursos proferidos pelo nosso atual presidente³² antes de ser eleito

- 1- “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff,” (citação que faz apologia ao crime de tortura, pronunciado durante a votação do processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff no dia 17 de abril de 2016. Fonte: www.g1.globo.com/politica/noticia)
- 2- “O erro da ditadura foi torturar e não matar.” (frase proferida pelo atual presidente da República durante uma manifestação pela revisão da lei da Anistia em dezembro de 2008. Disponível em: www.pragmatismopolitico.com.br) Acesso em 08/10/2020.
- 3- “Foram 20 anos de ordem e progresso”. (frase do atual presidente da República com relação à ditadura civil-militar. Fonte: Carta de Jair Bolsonaro publicada no jornal folha de São Paulo em 11 de janeiro de 2011. Disponível em: www.1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao). Acesso em 08/10/2020.

Diante de tais discursos e posturas cabe ao docente questionar os discentes o tipo de democracia que estamos construindo. O atual governo conquistou o voto da população em um momento de crise econômico-social, com diversos desempregados, com

³¹ **Democracia em Vertigem.** Petra Costa, Brasil, 2019.

³² Presidente eleito para mandato de 4 anos de 2019 a 2022.

escândalos de corrupção, os políticos eleitos em 2018 se aproveitaram do cenário, e da revolta da população para se mostrar enquanto a única possibilidade para “salvar” o Brasil, assim como aconteceu “em vários países, como Estados Unidos com Donald Trump, Itália com Matteo Salvini ou Hungria com Viktor Orbán, candidatos de extrema direita ganham eleições capturando o sentimento de frustração e desesperança” (SOLANO,2019. p.308). Esses exemplos elucidam que em muitos momentos da história mundial, líderes surgiram em tempos de crise, e as propostas, na maioria dos casos, “patrióticas” despertaram o interesse das populações abatidas que buscavam uma solução para suas demandas.

TORTURA E REPRESSÃO NA DITADURA MILITAR

A constituição de 1988, conhecida como “constituição cidadã” foi considerada um marco devido a abrangência de direitos garantidos a população pela mesma como saúde, educação, liberdade de expressão, entre outros. Não apenas por esse motivo ganha esse título. O parágrafo único do artigo 1º da CF diz que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, Constituição de 1988). A população brasileira de 1964 a 1985 não conhecia essa realidade. A ditadura civil-militar foi um dos períodos mais sombrios da história do Brasil, onde a sociedade viu seus direitos, há anos conquistados, serem retirados de forma arbitrária e autoritária.

A censura restringiu a liberdade de expressão e uma polícia política foi criada, a fim de punir quem se posicionava contra o regime. Durante 21 anos, o país foi governado por generais-presidentes. Entre as ações apreendidas pelos mesmos estão: suspensão de partidos políticos, fechamento do congresso nacional, cassação de mandatos, poder resumido nas mãos do executivo, censura de manifestações artísticas como teatro, música, televisão e imprensa. Segundo Fico,

A censura da imprensa distinguia-se muito da censura de diversões públicas. A primeira era “revolucionária”, ou seja, não regulamentada por normas ostensivas.²² Objetivava, sobretudo, os temas políticos *stricto sensu*. Era praticada de maneira acobertada, através de bilhetinhos ou telefonemas que as redações recebiam. A segunda era antiga e legalizada, existindo desde 1945 e sendo familiar aos

produtores de teatro, de cinema, aos músicos e a outros artistas. Era praticada por funcionários especialistas (os censores) e por eles defendida com orgulho (FICO, 2004, p.37).

Tudo isso foi possível devido ao esfacelamento da constituição de 1946, promulgada após o fim do estado novo (1937-1945) que retomava o período democrático e suas instituições. Sabe-se que, para uma lei ser aprovada em um estado democrático de direito, é necessário a realização de um processo que irá tramitar no poder legislativo com a votação da mesma entre os deputados e senadores e sua aprovação até a assinatura pelo presidente da república, fazendo com que, assim, entre em vigor, porém com a tomada de liderança do país pelas forças militares, a primeira iniciativa adotada pelos mesmos foi a suspensão de direitos, fruto de uma série de reivindicações por parte da sociedade. Os rumos que o Brasil iria tomar, posteriormente a este acontecimento, seria decidido pelo presidente através de decretos denominados de AI (Atos institucionais), sem esclarecer esta mudança a população, sujeita a sua total obediência. Ao todo foram baixados 17 Atos.

O AI-5 representou o momento de maior endurecimento da ditadura, inaugurando o que muitos historiadores chamaram de “anos de chumbo”. Prisões arbitrárias, torturas, exílios, assassinados marcaram esse período. Com sua promulgação em 13 de dezembro de 1968, durante o governo de Costa e Silva, o país perdeu de forma mais intensa o que lhe restava de liberdades públicas e individuais.

Dito isto, para o professor, o livro didático deve servir para lhe situar ante o assunto explanado em sala de aula, sendo ele sistematizado. Sua organização positivista não é dispensável pois, assim, o aluno consegue organizar mapas mentais em sua cabeça. Contudo, não deve ser o único material a ser usado. Então, para auxiliá-lo nesta tarefa, durante a “comemoração de 50 anos do golpe”, em 2014, houve um exponencial aumento de trabalhos acadêmicos, eventos científicos e reportagens jornalísticas tratando sobre o tema, inclusive a tortura e repressão vivenciadas nos períodos. Pode ser citado: *A ditadura que mudou o Brasil*, coletânea de artigos organizada por Daniel Aarão Reis, Marcelo Ridenti e Rodrigo Patto Sá Motta; *O que é isso companheiro?* de Fernando Gabeira; *A Ditadura Escancarada*, segundo volume da série sobre Ditadura militar no Brasil, escrito

pelo jornalista Élio Gaspari³³. Tais obras são apenas algumas indicações que fazem parte de uma vasta literatura produzida sobre o regime civil militar que podem auxiliar o professor na sua formação sólida nas discussões historiográficas que estão sendo feitas a respeito desse conteúdo e que podem ser trazidas para o ambiente da educação básica em doses homeopáticas e de forma adaptada aos objetivos da aula.³⁴

Vale ressaltar que temas específicos dentro do estudo generalizado sobre o regime civil militar, como tortura e repressão, apesar de delicados de ser tratados, contribuem para estabelecer conexões com fenômenos históricos vivenciados na atualidade, pois vemos discursos de ódio e preconceito sendo reproduzidos em nossos dias. Isso ocorre devido a um conflito de memórias, onde indivíduos que não se submeteram a experiências traumáticas de tortura e repressão durante a ditadura civil-militar, enxergam o mesmo como um contexto em que a prosperidade econômica e a segurança pública eram garantidas. Cabe ao professor, através da análise de fontes da época, expor as diversas narrativas que as envolve e estimular uma reflexão crítica, a fim de desconstruir julgamentos pré-estabelecidos.

Ao contrário do que pensam alguns historiadores, o aparato repressivo não teve início com a promulgação do Ato Institucional nº5 (AI-5), em 1968. Neste aspecto, o professor pode usar esse argumento para evitar uma história de causa e efeito, onde este ato só foi baixando pelo presidente da Costa e Silva devido a um discurso do deputado federal do MDB da Guanabara, Marcio Moreira Alves, pronunciando-se contra a invasão da universidade de Brasília pela Polícia Militar e solicitou boicote aos desfiles do 7 de setembro. Este fato foi apenas o estopim para o endurecimento do regime, pois tudo foi fruto de um processo, que desde o início vem sendo defendido pela chamada “linha dura”, ala mais radical dos militares. Sobre isso, Carlos Fico destaca que

Encobre o fato de que, desde o início, o regime foi extremamente rigoroso com seus “inimigos”, praticando muitas prisões arbitrárias e tortura no Nordeste, por exemplo, logo após o golpe. (...) A história,

³³Para uma análise mais detalhada, ver: MOTTA, Rodrigo Patto S; REIS, Aarão Daniel; RIDENTI, Marcelo. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979. GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: companhia das letras, 2002.

³⁴ FERREIRA; DELGADO (2019); DEL PRIORE (2019); FICO (2004); GASPARI (2002).

naturalmente, não está imune a essas disputas entre memórias divergentes, mas ela deve procurar não estabelecer explicações simplistas baseadas em relações lineares de causa e efeito (FICO, 2019, p.149).

Colocando em prática a “operação limpeza” destinada a aniquilar adversários do regime, assim que o presidente-general Castelo Branco subiu ao poder em 1964 medidas para eliminar qualquer vestígio da oposição, tanto os agentes políticos derrotados pelo golpe quanto instituições, pessoas e organizações de esquerda, que iam contra a ordem vigente e eram considerados subversivos. Mary Del Priore diz que “não havia um projeto bem definido, além da necessidade de se fazer uma ‘limpeza’ nas instituições e recuperar a economia. O que diferencia os militares era a avaliação da profundidade necessária a intervenção”. (DEL PRIORE, 2019, p.62).

E deste momento em diante a repressão por parte de militares tendia a aumentar e o golpe mais duro contra a democracia foi dado, o AI-5. A partir disso, a “operação limpeza” continuou a atuar e naquele momento ganhou moldes mais rígidos e autoritários. Com este ato, o governo militar poderia agir de forma arbitrária adquirindo plenos poderes para reprimir e torturar quem pensasse e agisse contra o regime. De acordo com o Inciso IV do Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente em: “aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada, b) proibição de frequentar determinados lugares, c) domicílio determinado.”³⁵

Essas medidas puderam ser colocadas em prática devido a montagem de um uma aparelhagem burocrática de espionagem e repressão, onde todos eram vigiados e repreendidos se pegos praticando alguma atividade suspeita. Sob esse objetivo, surgiu, em 13 de junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI). A partir do SNI, um eficiente mecanismo repressivo foi montado, com métodos eficazes de vigilância e controle sobre o cotidiano dos brasileiros com a finalidade de coordenar por todo o território nacional as atividades de informação e contrainformação, assegurando assim, o estabelecido pela doutrina nacional. Segundo Fico:

³⁵ BRASIL, Ato Institucional nº5. Senado: 1968.

Tratava-se da criação de uma vasta rede de espionagem, implantada em todo o país, pois, além dos ministérios civis, as pastas militares obviamente também contavam com seus órgãos de informações, bem como todas as autarquias, fundações e os demais órgãos públicos, inclusive empresas estatais (FICO, 2019, p. 144)

Em janeiro de 1970 foram instituídos os DOI (Departamento de Operações e Informações) e os CODI (Centro de operações e Defesa Interna). O DOI-CODI, na prática, integrava todos os órgãos repressores. Ele se transformava numa máquina de repressão e tortura, estendendo os seus tentáculos além das fronteiras do país, infiltrando-se no Chile, Uruguai, Bolívia e Argentina. Com o pretexto de coibir as ações empreendidas pela guerrilha armada e grupos de combate ao regime, foi implantado esse sistema, porém, muitos deles eram de autoria dos próprios militares, que entendiam que os “subversivos” não deveriam ser combatidos como crimes comuns. Portanto, isso dava respaldo para que os torturadores os punissem da forma que bem entenderem, cometendo atos contra a dignidade humana. O departamento se tornaria conhecido como a central de tortura e assassinato dos adversários do regime. A sede do DOI-CODI no estado de São Paulo, considerado um dos maiores centros do regime militar, número 921 da Rua Tutoia, foi palco de prisão de 5.000 pessoas das quais 50 foram assassinadas. Esse processo se intensificou no governo do general Emílio Garrastazu Médici, o mais característico dos anos de chumbo.

Com o crescimento do campo de estudos historiográficos ocorrido nos últimos anos, a história passa por revisionismos. Nesse sentido, apenas opiniões não são suficientes para contestação, se faz necessário embasamento e suporte teórico. Em sala de aula, falar de tortura e repressão requer certos cuidados por parte do educador, pois vive-se um conflito de memórias onde o passado é ressignificado a partir dos discursos incididos sobre ele. Indivíduos de uma geração passada que viveram naquele período e não estavam ligados a qualquer tipo de resistência ao regime, irão dizer que aquela época era caracterizada pela segurança assegurada pela polícia e liberdade. É importante salientar que, apesar do acesso à internet no Brasil revelar uma profunda desigualdade onde muitos alunos da educação básica ainda não possuem acesso efetivo e de qualidade a mesma, o universo cibernético, principalmente as redes sociais, que estão repletas de

textos e comentários de pessoas que compartilham destes mesmos pensamentos com uma visão saudosista do período sem levar em consideração que pessoas sofreram e foram torturadas e mortas pelo simples fato de pensarem diferente da ordem vigente ou se colocarem como resistência da mesma.

O enraizamento desses discursos ainda é presente na sociedade, seja pela falta conhecimento ou pela falta de uma memória histórica que conscientiza os sujeitos dos fatos ocorridos no seu passado, visto que a história também continua viva através da memória. Sobre isso, Pierre Nora diz que

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível e de repentinas revitalizações. A história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais (...) o dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo. (NORA, 1993, p.17).

Cada um é historiador de si mesmo no sentido de que os registros das memórias do passado se tornam significantes à medida que os sujeitos não conseguem absorver a importância deles para a construção de uma história de lutas e ensinamentos do que é intolerável em uma democracia como a do Brasil. Neste sentido, a educação escolar tem importância fundamental. Levando em consideração as transformações ocorridas no atual cenário político brasileiro, é importante que o professor trabalhe com seus educandos as noções de democracia e direitos humanos, pois a tortura e a repressão são práticas completamente incompatíveis a estas. Quanto mais os estudantes se aproximarem da realidade vivida entre 1964 a 1985, sobretudo a partir 1968 com a promulgação do AI-5, mas eles conseguirão perceber que os acontecimentos daquele período deixaram lacunas na história do Brasil que até hoje não foram fechadas.

Para auxiliar nesta tarefa, documentos referentes aquele período e posterior a ele podem servir de instrumento pelo educador. Dentre alguns, pode-se citar ações empreendidas durante os mandatos do presidente Lula, desde sua primeira eleição em 2002 e Dilma Rousseff, até seu impeachment em 2016. Antes disso, a legislação garantia

o sigilo dos documentos referentes ao período ditatorial, liberando para consulta apenas ao indivíduo citado na documentação ou em casa de algum falecido, para os familiares.

O projeto *Memórias Reveladas*, ação implementada pelo Arquivo Nacional, lançado em 2009, que iniciou um esforço de recuperar documentos de acervos particulares dispersos no país, e a Comissão Nacional da Verdade (CNV)³⁶. Com o intuito de investigar os diversos crimes e torturas cometidos durante a ditadura militar, foi criado em 16 de maio de 2012 a Comissão Nacional da Verdade (CNV) que tem por finalidade apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, reuniu uma série de documentos relacionados a esse período, fez levantamentos de mortos e desaparecidos de indivíduos e militares contrários ao regime, ligados ou não a luta armada.

A criação desta comissão pode ser considerado um marco na luta pela recuperação da memória da ditadura civil militar e seus atores, que são desaparecidos e mortos. O Estado assumir a responsabilidade por atos de violência e assassinatos institucionalizados é um ato que fortalece a democracia. Segundo dados do relatório, foram 377 agentes responsáveis pela repressão, 535 sindicatos sob intervenção entre 1964 a 1970, 434 mortos e desaparecidos na ditadura e 6.591 militares que a ditadura perseguiu.³⁷

A memória deste período tão nefasto da história do Brasil continua viva nos indivíduos que viveram naquele período e representaram, de alguma forma, resistência contra o regime. A polícia política reprimiu veementemente os mesmos e, com isso, deixou lembranças que o tempo jamais podem apagar. Vejamos as seguintes falas:

³⁶ O relatório final da CNV foi entregue dia 10 de dezembro de 2014, Dia Internacional dos Direitos Humanos e possui mais de 4 mil páginas, distribuídas em 3 volumes. Pode ser encontrado e baixado em http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=571. Acesso em 16/08/2020.

³⁷ Relatório final da Comissão Nacional da Verdade/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/comissao-da-verdade-responsabiliza-377-por-crimes-durante-ditadura.html> Acesso em 16/08/2020

“Fui presa duas vezes. Na primeira, não fui torturada fisicamente. Na segunda, foi total. Fui torturada (em 1970) e denunciei (o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra). Isso me marcou profundamente. Não desejo isso pra ninguém-nem por meus inimigos. A tortura física é a pior perversidade da raça humana; a psicológica, idem”.

Atriz Bete Mendes. Entrevista concedida ao site do Jornal Folha de São Paulo. 25/07/2016. disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/05/1285003-minha-historia-fui-torturada-em-1970-e-denunciei-o-coronel-ustra.shtml>. Acesso em 16/08/2020.

“Tiraram a minha roupa e me obrigaram a subir em duas latas. Conectaram fios ao meu corpo e me jogaram água com sal. Enquanto me dava choques, Ustra me batia com um cipó e gritava me pedindo informações”.

Gilberto Natalini, vereador de São Paulo, diz ter sido torturado por coronel Brilhante Ustra durante a ditadura militar. Entrevista concedida a BBC Brasil em 21/04/2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160419_torturado_ustra_bolsonaro_lgb. Acesso em 16/08/2020.

“É como se eles corrompessem sua alma, destruindo o que você tem de bom (...). Eles querem, através do massacre, da desumanidade, que você traia, que você rompa todos os vínculos que têm, como no caso que eu vi, de uma menina que entregou o próprio pai”. Entrevista com Maria do Carmo Serra Azul, 2014. Disponível em: <http://www.esquerda.net/dossier/repress%C3%A3o-e-tortura-na-ditadura-militar/31936>. Acesso em 16/08/2020.

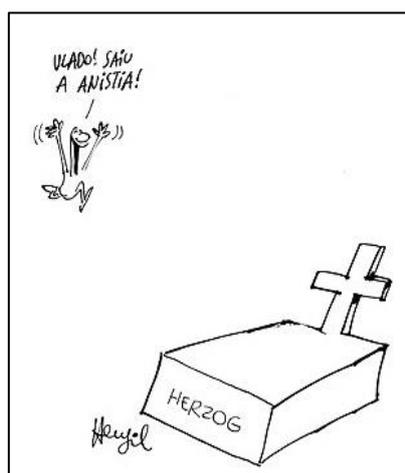
Quando proferidas, essas memórias causam dor para quem as relata, revivendo toda a história. Porém, muitos conseguiram dar depoimentos de torturas sofridas e, assim, contribuir para a denúncia de comportamentos arbitrários e autoritários por parte de agentes do governo. Nesse sentido estes depoimentos, concedidos a documentários e revistas, entrevistas etc., podem ser usadas como objetos de estudos em sala de aula pelo educador.

Um dos recursos didáticos-metodológicos possíveis de ser utilizado no estudo da ditadura militar e que proporciona ao estudante um esforço em refletir sobre o que está sendo estudado é a charge. Ela consiste em uma tirinha que, a partir dos personagens e suas falas, pode-se observar uma crítica social, se tornando uma arma de crítica aos costumes, podendo ser um bom instrumento para se trabalhar em sala de aula a pesquisa histórica. Levando em consideração que o avanço das novas mídias e recursos metodológicos vem facilitando o trabalho do educando, no sentido de atrair a atenção dos estudantes, que por vezes podem achar as fontes escritas enfadonhas e de difícil interpretação. O objetivo é, de alguma forma, fazer com o que educando absorve o que está sendo passado. Assim, segundo Ferreira e Lima

O professor pode trabalhar com imagem, música e cinema assim como, outras formas que subsidiem sua aula a se tornar significativa e não apenas repetição de livros, trazendo assim, uma nova representação da história, com maneiras diferentes de ensinar o conteúdo proposto. Consequentemente, levanta o véu de uma história, vista apenas como mera escrita, que por muito tempo fora assim, pois só se poderia usar o papel e a escrita como fonte (FERREIRA; LIMA, 2016.p.52).

A charge exposta a seguir trata de um dos momentos finais do regime e, por conseguinte, do esfacelamento do aparelho repressivo da ditadura:

Figura 3: Charge produzida por Henfil, Anistia, 2020.



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra10600/anistia>. Acesso em 25/08/2020.

Na charge, estão explícitos dois dos episódios mais lembrados da ditadura civil-militar, por seu grande impacto causado na memória deste período. A imagem mostra um indivíduo indo, sorridente, ao encontro de um tumulo com o nome “Herzog”. O ator histórico a qual a tirinha se refere é Vladmir Herzog, jornalista capturado por agentes do DOI-CODI e morto em 17 de janeiro de 1976. A comoção causada pela morte do jornalista (re)aglutinou diversos setores da sociedade e provocou a primeira reação popular contra os excessos do regime militar. Por esse motivo, a data de morte foi escolhida para celebrar a democracia no país, sendo considerada o "Dia da Democracia". Esse acontecimento marcou o começo de uma longa desmontagem do Sissegim (Sistema de Segurança Interna), um dos pilares de sustentação do regime que dava subsídio ao aparelho repressor.

O recado trazido pelo sujeito entusiasmado, “*Vlado! Saiu a anistia*”, se refere a Lei da Anistia. Promulgada em 1979 pelo último presidente militar, o general João Figueiredo, foi fruto do esforço de diversos setores da sociedade, como os movimentos estudantis e uma parte da igreja católica e de líderes da oposição que clamavam por justiça. Esta lei determinou que fossem soltos os prisioneiros sob custódia da polícia política e deu permissão para indivíduos exilados no exterior retornem a seu país de origem, devolvendo-lhes seus direitos políticos. Apesar dos pontos positivos, a Lei de Anistia perdoava os sujeitos responsáveis por torturarem diversas pessoas. Essa ação representou o início da descaída de uma ditadura que durou 21 anos e que entrava em desgaste devido a organização de um povo sedento por uma democracia de direitos para todos, liberdade de expressão e pleno exercício da cidadania. Um fim que demorou tanto a acontecer, privando Herzog e tantos outros de sua vida.

O MILAGRE ECONÔMICO BRASILEIRO

O período da ditadura civil-militar no Brasil criou, além de um sistema repressivo e de tortura, a representação de crescimento econômico e a posição do Brasil entre as maiores potências mundiais. A este interstício deu-se o nome de “milagre econômico”. Quando se trabalha com este tópico na educação básica, o educador deve mostrar aos educandos que este período possibilitou a internacionalização econômica do Brasil, que no interior brasileiro criou um mercado consumidor, mas que em contrapartida é questionável a ideia de “milagre” já que teve muitos efeitos negativos. O milagre econômico dos anos 1970, idealizado pelo ministro da fazenda na época, Antônio Delfim Neto, foi assegurado pelo investimento internacional elaborado no Brasil por empresas multinacionais e também por meio da obtenção das linhas de crédito oferecidas por bancos estrangeiros. Segundo Luís Carlos Prado e Fábio Earp

A principal marca do “milagre” foi, obviamente, o caráter inesperado do crescimento. [...] De fato, depois de apresentar um crescimento pífio desde 1962, o PIB brasileiro ficou na faixa dos dois dígitos entre 1968 e 1973. [...] E, pra completar o quadro milagroso, o comércio exterior mais do que triplicou (EARP; PRADO, 2019, p.222).

A problematização deste tema pelo educador é indispensável em sala, pois cabe a ele ressaltar que o crescimento e internacionalização da economia do Brasil criaram, em contrapartida, um aumento demasiado da dívida externa e uma super dependência do capital internacional, minorado por taxas baixas de juros no mercado estrangeiro e pelo crescimento da economia. Sob outra perspectiva, o arrocho salarial colocado sobre os trabalhadores gerou o aumento da desigualdade na distribuição de renda e também a desigualdade social como um todo, gerando características para o desenvolvimento de contendas sociais no final e durante a ditadura, como por exemplo as greves no ABC paulista, na segunda metade dos anos de 1970.

Figura 4: Charge produzida por Ricardo Goulart.



Fonte: BOCAJUVA, P. C. C. & VEIGA, S. M. (orgs). **Afinal, que país é este?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

A charge utilizada pode ilustrar ludicamente aos educandos como o “milagre econômico”, de certa maneira, exclui muitas camadas da sociedade, beneficiando assim uma pequena parcela da população brasileira daquele período, suscitando assim, num aumento drástico das desigualdades sociais e distribuição desproporcional de renda, e posteriormente aumentando a inflação econômica do país naquele momento; uma crise que, por sinal, perdurou por muitos anos. Luís Carlos Prado e Fábio Earp também discutem essa questão:

Se era verdade que o Brasil crescia, estes benefícios não se distribuíam equitativamente. [...] Tanto na estratégia anti-inflacionária, como nas reformas estruturais, tinham montado um sistema que não beneficiava os setores mais vulneráveis, e, ao contrário, tendia a concentrar renda (EARP; PRADO, 2019, pp. 228-231)

O educador deve fazer assim um exercício de reflexão com o educando destacando que apesar de ter sido um período de crescimento econômico nunca visto na história brasileira, este mesmo período gerou um paradoxo na história do Brasil, pois com o passar dos anos, apesar da economia ter crescido, cresceu também a concentração de renda, a desigualdade social e o estreitamento dos trabalhadores mais humildes e pobres com os seus direitos. Dessa forma, diante da discussão o professor pode provocar os alunos e deixar eles se questionando com a problemática: o “milagre econômico” será mesmo um milagre?

UFANISMO

Durante a ditadura o Ufanismo se fez presente nas campanhas do governo militar para conquistar a simpatia da população e dessa forma consolidar/legitimar o seu poder. Nesse contexto deu-se o desenvolvimento de alguns lemas pró-governo, como por exemplo: “Ninguém segura este país”, “Pra frente Brasil” e “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Figura 5: Propagandas da época do regime civil-militar brasileiro.



Fonte: <https://resistenciaemarquivo.wordpress.com/tag/brasil-ame-o-ou-deixe-o/> Acesso em 24/11/2019.

A figura 5 busca retratar um aspecto da beleza natural do país e uma paixão nacional: o futebol. O professor pode explorá-la bem como um fator introdutório quando for salientar/explanar sobre o termo ufanismo, ou seja, orgulho demais pelo país natal, patriotismo exacerbado, e ademais, explicá-lo aos educandos, e ilustrar que este sentimento foi algo muito comum e presente na vida dos brasileiros, e que este tipo de propaganda serviu para legitimar e dar uma visão positiva do regime civil-militar no Brasil.

A própria vitória da Seleção Brasileira de futebol na Copa de 1970, realizada no México, contribuiu para o clima de euforia patriótica. O educador pode destacar que o governo se apropriou da conquista e a utilizou como uma possibilidade de distração dos problemas e desigualdades sociais da época, (sendo comparado inclusive com a política do “Pão e circo” da Roma Antiga), transmitindo assim um clima de união e igualdade, que é comum nos períodos de copa do mundo. Em muitas fotografias da época o presidente Emilio G. Médici aparece ao lado de jogadores quando o Brasil foi campeão do mundo em 1970, e essa proximidade não é à toa, mas justificada como uma forma de repassar uma visão que isso deveu-se em grande medida ter acontecido em um momento em que os militares estavam sob o comando do governo do país. Nesse sentido, tais fotos também podem servir de fonte a ser discutida com os alunos, levantando as possibilidades do porquê da associação entre as duas esferas.

A educação também passou por um processo de alteração. Nas escolas incentivava-se os alunos a cantar o Hino Nacional Brasileiro, a valorizar os símbolos e estimular o nacionalismo. Tudo isso como forma de exaltar o país e instigar o amor pela pátria. Tendo como principais objetivos evitar que fosse proporcionada uma consciência crítica nos alunos e que formassem intelectuais de esquerda que, porventura, se posicionassem contra o governo, disciplinas como História, Sociologia e Filosofia foram retiradas do currículo escolar e substituídas pela chamada Educação Moral e Cívica, que visava formar o cidadão patriótico segundo as demandas do governo, inclusive com o uso de símbolos nacionais como a bandeira brasileira, colocada intencionalmente e destacadamente nas salas de aula.

CENSURA E MÚSICA NA DITADURA

No desejo de fugir do tradicionalismo e colocar em prática novas propostas pedagógicas buscando fazer da sala de aula um espaço dinâmico e plural, sobretudo no que se refere à área de História, se tem trazido elementos como filmes, documentários, desenhos, história em quadrinhos e a música enquanto recursos didáticos audiovisuais para dentro do espaço da sala, os tomando enquanto fontes históricas passíveis de serem incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem, visto que “fornece uma socialização do conhecimento histórico e o prazer que se tem em aprender pelo uso da tecnologia, valorizando a participação dos alunos tornando-os assim protagonistas” (BORGES; SANTOS; SOUSA, 2016, p.141).

Diante disso, dentre os citados, as manifestações e produções artísticas musicais se tornam uma fonte potente para que os alunos compreendam um período histórico, visto que os sujeitos que a compõem estão submersos nas questões de seu tempo e, logo, são influenciados por elas, trazendo assim em sua estrutura as inquietações e questionamentos que surgiam no momento que as produziram.

No contexto de ditadura civil-militar quaisquer manifestações que fossem contra o governo eram repreendidas e em se tratando de material escrito/cantado iria para a censura. Esta que, como coloca Carlos Fico, foi juntamente com a espionagem, a polícia política e a propaganda um dos “pilares básicos da repressão”³⁸. Era essa a função de órgãos como o SCDP (Serviço de Censura de Diversões Públicas), DCDP (Divisão de Censura Pública) e o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social).

A música também se coloca como uma das formas de resistência e um dos meios que a população artística encontrou para além de expressar sua revolta e insatisfação com o governo instaurado no país, ainda que a alternativa seria cantar por metáforas, deixando assim a mensagem que queriam repassar nas entrelinhas. De maneira resistente e inteligente esses artistas procuravam driblar os censores.

Nomes como os de Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Elis Regina e Chico Buarque podem ser destacados devido aos seus constantes embates com a censura. Chico Buarque teve por volta de 40 músicas vetadas, metade das quais devido a alusões a

³⁸ FICO, Carlos. 2019.

questões políticas. Duas dentre as músicas destes compositores que foram censuradas e ficaram mais conhecidas podemos citar “*Cálice*”, “*É proibido proibir*” e “*Pra não dizer que não falei das flores*”. A partir delas podemos trabalhar com os discentes o conteúdo das composições evidenciando, cada uma a sua forma, seu um tom de desabafo e indignação com o governo imposto, sendo escritas e cantadas numa tentativa de questionar o regime e conscientizar e tornar a sociedade mais crítica acerca da situação pelo qual o Brasil passara e muitas vezes conclamando as pessoas a lutar contra a ditadura. Os casos destes cantores e compositores foram bem visíveis devido ao relativo sucesso que tinham. Entretanto, existiram muitas outras músicas censuradas por razões político-ideológicas. Nesse contexto, vários compositores e músicos que tiveram suas canções censuradas, muitas vezes tiveram que ser exilados, ou seja, foram obrigados a deixar o país.

Cabe destacar que mesmo que na censura musical a dimensão política tenha se configurado de forma mais ampla, a dimensão moral também foi apresentada como motivo para vetos, sobretudo no que se refere a temas como sexo, drogas, homossexualidade etc. A historiadora Kelly Leal que pesquisa censura às canções de Chico Buarque, discute essa questão:

Durante o regime civil-militar, estes tipos de censuras também se fizeram presentes e buscavam, além de exercer um controle político, proteger a população de conteúdos que fossem contra a moral vigente da época. Dentre essas censuras, a voltada para as letras de música sofreu forte intervenção por parte da Divisão de Censura de Diversões Públicas-DCDP, quando vários artistas, dentre eles Chico Buarque, sofreram vetos em suas produções (LEAL, 2014, p.12).

Uma forma interessante de se trabalhar com os estudantes seria trazer os arquivos dos pareceres censórios das músicas e analisar junto com eles o porquê de os versos terem sido censurados, acompanhando juntamente com eles a música sendo reproduzida, pois houve algumas músicas que não somente a letra foi motivo de censura, mas alguns sons, ritmos e entonação que o músico utilizava para cantar alguns momentos da música não eram vistos com bons olhos pela censura. Em alguns casos, uma música já não recebia bons olhares dos censores só de verem o nome de seu compositor, como é o

caso de Chico Buarque, que em virtude disso muitas vezes assinava as canções com um pseudônimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de palavras finais, esperamos que o presente trabalho seja um auxílio para o docente sobre como problematizar a ditadura civil-militar de 1964 em sala de aula, período este de reprodução de discursos e atitudes autoritárias. O texto foi produzido na intenção de ajudar na construção da personalidade dos discentes enquanto cidadãos, indivíduos politizados e conscientes do que o nosso país já viveu, além de demonstrar o quanto a ausência de liberdade e democracia para uma nação pode afetá-los de várias formas.

Foi no intuito de disseminar o conhecimento histórico que o trabalho se desenvolveu, visto que ainda hoje o passado ditatorial é alvo de aplausos e pedidos de reprise por algumas camadas sociais, que por desconhecimento histórico ou falta de empatia pela dor do outro, não levam em consideração o sofrimento das diversas pessoas que perderam suas vidas nos porões da ditadura, e a angústia de seus familiares.

O texto não se mostra enquanto verdade absoluta, visto que nós enquanto historiadores, trabalhamos com possibilidades, porém amparadas em fontes, que nos oferecem certa propriedade de discurso. Assim, se torna importante na medida em que viemos em um mundo onde as informações e discursos se reproduzem rapidamente muitas vezes sem a verificação da veracidade das fontes. Além do mais, reiteramos que não se trata de um roteiro e manual a ser seguido de forma fundamentalista pelo educador, mas um trabalho em que ele pode utilizar na preparação de suas aulas e como um leque de recursos didáticos e temáticas possíveis para se trabalhar em sala de aula, com vistas também a criar condições para que os discentes construam seu próprio conhecimento.

A releitura a cada dia da ditadura nos dá a perspectiva de não cometer os mesmos erros históricos que custaram muito caro a nós e a nossa democracia. Assim, a produção se destina a todos que querem conhecer mais um pouco acerca da ditadura, e almejam entender o que foi o período, mas sobretudo aos professores da educação básica e graduandos em formação que em breve estarão diante de muitas mentes ávidas por

conhecimento e que terão a oportunidade de auxiliar na complexa missão da construção social e política dos educandos enquanto cidadãos na atual conjuntura nacional.

REFERÊNCIAS:

BORGES, Ricardo; SANTOS, Tássio; SOUSA, Renata. A utilização de audiovisuais no ensino de História. In: CASTRO, Ana Paula; MONTEIRO, Gleison; SANTOS, Raimundo (Orgs.). **Ensino de História: Experiências, propostas didáticas e reflexões**. Teresina: EDUFPI, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Ato Institucional nº5**. Senado: 1968.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo do regime autoritário: Ditadura militar e redemocratização: Quarta República (1964-1985)**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. (O Brasil Republicano; 4).

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira, República- testemunhos (1951-2000)**. Vol.4. São Paulo: LeYa, 2019.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, Marcus Fábio Lima; LIMA, Maria da Conceição Erenice Farias. **Fundamentos metodológicos do ensino da história**. 1ª Edição. Sobral. INTA. 2016.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo do regime autoritário: Ditadura militar e redemocratização: Quarta República (1964-1985)**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. (O Brasil Republicano; 4).

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História, vol.24, nº47. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: companhia das letras, 2002.

GOMES, Ângela de Castro. **A política brasileira em tempos de cólera**. In: Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. -1 ed.- São Paulo: companhia das letras, 2019, p.175-194.

LEAL, Kelly Márcia de Moura Leal. **“Em defesa da moral e dos bons costumes”**: a censura moral às canções de Chico Buarque na Ditadura civil-militar. Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Piauí, Picos-PI, 2014.

MARX, Karl. 1818-1833. **Manifesto do Partido Comunista** / Karl Marx, Friedrich Engels, -- 1. Ed.—São Paulo: Expressão popular, 2008.

MELO. Demian Bezerra de. **Ditadura “civil-militar”?**: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. Espaço plural • ano xiii • nº 27 • 2º semestre 2012 • p. 39-53 • issn 1518-4196.

MOTTA, Rodrigo Patto S; REIS, Aarão Daniel; RIDENTI, Marcelo. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p.9-17.

OLIVEIRA, Marylu Alves de. **A cruzada antivermelha** – democracia, Deus e terra contra a força comunista: representações, apropriações e práticas anticomunistas no Piauí da década de 1960. / Marylu Alves de Oliveira. -- Teresina, 2008.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SOLANO. Esther. A bolsonarização do Brasil. In: **Democracia em risco?**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. -1 ed.- São Paulo: companhia das letras, 2019, p-307-321.

Documentário: Democracia em Vertigem. Petra Costa, Brasil, 2019.

Sites consultados:

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura civil-militar*. *O Globo*, Rio de Janeiro, caderno Prosa & Verso, 31 de março de 2012. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/a-ditadura-civil-militar-438355.html> Acesso em:01/11/2020.

Relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=571 Acesso em 16/08/2020

Relatório final da Comissão Nacional da Verdade/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/comissao-da-verdade-responsabiliza-377-por-crimes-durante-ditadura.html> Acesso em 16/08/2020.

A ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988) E A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988) NO BRASIL: 30 anos depois, já somos cidadãos e cidadãs?

Ana Paula Cantelli Castro
Luma Oliveira Pereira
Maria Gabriela Caroline Leal
Rômulo Rossy Leal Carvalho
Vitor Gean Sousa Oliveira

INTRODUÇÃO

“Declaro promulgada. O documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil. Que Deus nos ajude para que isso se cumpra” (BRASIL, 1987, p. 03). Ditos, de forma acalorada, estes foram os ditames de Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), ao erguer a sétima Carta Magna do país. Perceba-se quatro elementos importantes: liberdade, dignidade, democracia e justiça social, que são por ele sinalizados.³⁹ Para além disso, encontra-se também presente uma tônica religiosa expressa em vista do cumprimento dos elementos ali delineados.

³⁹ A passagem flerta com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 – cuja leitura recomendamos –, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que apregoavam esses ideais, especialmente a dignidade: “Art. 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 04). Disponível em: ...

Cidadão, segundo o parlamentar, seria aquele “(...) que ganhasse justo e suficiente salário, que lesse, escrevesse, morasse, tivesse hospital, remédio e lazer ao descansar” (Idem, p. 04). Ao longo da nossa análise, depreenderemos, em suma, os pilares do significa a ideia do “ser cidadão”, observando os desdobramentos da sétima Constituição da República Federativa do Brasil, resultado da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Sobre o conceito de cidadania, vejamos alguns apontamentos, entre eles o feito pelo historiador José Murilo de Carvalho, que, considerando o esforço pela reconstrução da democracia no Brasil, depois de vinte e um anos de ditadura civil militar, considera o fomento do debate acerca da concepção de “cidadania”.

Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a **palavra cidadania**. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente (CARVALHO, 2002, p. 07, grifo nosso).

Entendemos que ser cidadão não é somente o “ser da cidade” ou aquele que conhece os problemas que nela habitam. É também ser um sujeito capaz de conhecer e atuar no meio social em que vive. O conceito, tanto no que discute Ulysses Guimarães, como José Murilo de Carvalho⁴⁰, é complexo, e para que haja uma didatização do que significa “ser cidadão” é salutar que observemos a construção histórica desse termo, a fim de que, ao fim do processo, sejamos capazes de entender se pertencemos à cidadania prefigurada há trinta anos, se já fazemos parte, em plenitude, da apregoação de Ulysses Guimarães.

Nesse trabalho, apresentamos a você, docente da educação básica, superior, reflexões e apontamentos sobre o processo que culminou com a chamada Constituição Cidadã, promulgada há 30 anos. A problemática central reside no questionamento que

⁴⁰ O historiador José Murilo de Carvalho traz importantes reflexões sobre as conjunturas sociais em que se empregam o termo “cidadania” e o que ele define como “cidadão”. A leitura do livro é uma recomendação que aqui sinalizamos. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**, o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

poderá ser aventado entre docentes e discentes da educação básica: já somos os cidadãos e cidadãs personificados no discurso de Ulysses Guimarães, presidente da ANC?

Problematizaremos, ao longo do texto, essa ideia. É possível nos vermos contemplados com os itens que, segundo Ulysses Guimarães, compõem a “cidadania” do brasileiro?

Quando nos reportamos a uma análise sobre os meados da década de 1980, quando o país ainda vivia o remanescer de uma ditadura civil-militar, a memória das Diretas Já é uma constante. Diversos setores sociais, insatisfeitos com as eleições indiretas, saíram às ruas pedindo pela “volta da democracia”. O que aconteceu no Brasil nesse momento histórico é algo ainda a ser aprofundado, inclusive pela própria historiografia brasileira, no que diz respeito a estudos não só histórico-descritivos, mas sobretudo analíticos. Nesse capítulo, pretendemos apresentar alguns dos desdobramentos importantes desse período que podem ser trabalhados, de forma central ou complementar, em sala de aula, uma vez que a temática diz respeito diretamente ao ambiente em que os professores e os alunos dividirão juntos, e também por se tratar de um período recente da nossa história.

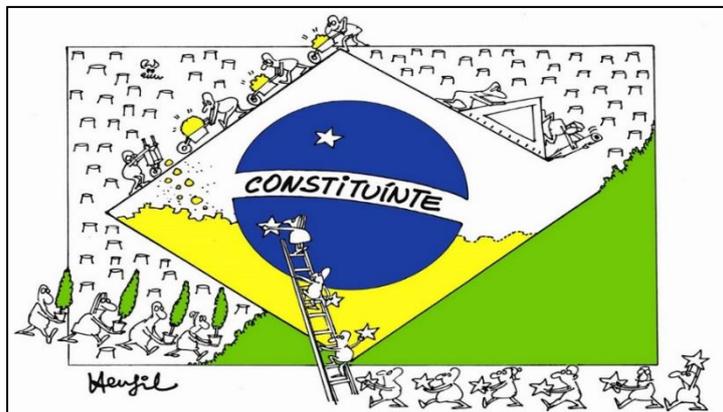
A compreensão da nossa realidade, tanto como professores como por estudantes, é essencial hoje no Brasil. Assim, questionamentos são arguidos: Que direitos temos e como foram conquistados? Quais os nossos deveres? Como podemos assegurá-los, conhecê-los, repensá-los? Essas interpelações nos auxiliam a pensar a história como um exercício político de vez e de voz.

Todavia, é importante que ressaltemos que o discurso histórico não se trata de uma “verdade” pronta e finalizada sobre a qual não se possa erigir críticas. Cada tema, conteúdo, escritos pelos historiadores apresentam seus modos de ver os acontecimentos a partir das fontes históricas, de modo que essas impressões não são neutras.

Adiante, apresentaremos apontamentos de como abordar o tema envolvendo a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) em sala de aula, e como, através dela – resultado de lutas de diversos setores da sociedade civil e parlamentar – existem hoje direitos e deveres assegurados na Carta Magna de 1988.

OS BASTIDORES DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988)

Figura 01 – A constituinte na visão do cartunista Henrique de Souza Filho (Henfil).



Fonte: A retomada da democracia e as novas constituições. RIBEIRO, Antônio Sérgio, 2014.

Ao desenharmos um cenário explicativo sobre a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), instalada em 01 de fevereiro de 1987 e encerrada em 05 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição, faz-se relevante que observemos como os diversos atores sociais do período se envolveram no processo. Na charge acima, Henrique de Souza Filho (Henfil) fez um cartum⁴¹ que reúne as cores da bandeira nacional sendo repintadas com a ajuda de operários, de trabalhadores comuns, com o replantio de árvores e a remontagem das estrelas da bandeira. Notar-se-á que o sentimento de que o povo deveria estar presente na Constituinte é um elemento bastante apresentado nas fontes que se remetem à ANC.

Assim, com a apresentação de uma charge como essa, é sugestivo aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II: a que lhes remete a ilustração? O que é uma Constituinte? O que é democracia? O que é ser cidadã e cidadão? As respostas podem ser várias, mas é salutar que algumas reflexões sejam feitas tendo em vista o nosso objetivo de construir uma sociedade calcada na democracia e na cidadania. Por isso, para os

⁴¹ No Museu da República, na Ala 'Coleção Memória da Constituinte' encontram-se “ (...) painéis e desenhos assinados por Rubens Gerchman, Aguillar, Millôr Fernandes, Carlos Scliar e Nássara, entre outros, que expressam artisticamente o momento de reconstrução democrática do país; uma série de cartilhas produzidas por movimentos sociais, ensinando o que é um processo constituinte e como dele participar; (...) depoimentos de cidadãos sem notoriedade pública, tomados em diferentes momentos de seu cotidiano” (VERSIANI, 2010, p. 238). Isso pode ajudar na demonstração do envolvimento social, para além de parlamentares, artistas, pessoas comuns – que são e merecem ser tratados como sujeitos históricos.

professores, no uso da autoridade que lhes é devida, é aconselhável explicar que no mundo ocidental contemporâneo, boa parte dos governos baseiam-se nos princípios da democracia – palavra que vem do grego *demos* = povo, *kratos* = poder. Com origem em Atenas, por volta do século V a.C., esse sistema deveria ser exercido por cidadãos (homens, a partir de 18 anos) preparados, que conhecessem os problemas das cidades onde residiam. A educação e a formação de cidadãos eram, portanto, muito importantes para o livre exercício democrático.

Ao contrário da democracia, temos o modelo ditatorial, em que o poder político e econômico se concentra em uma pessoa ou em um grupo de pessoas, onde os direitos individuais acabam por se tornar restritos. Em uma aula sobre ambos os modelos, é importante que se estabeleça os contrapontos que podem vir em forma de perguntas: quais as diferenças centrais entre um sistema de governo democrático e um ditatorial? Por que, mesmo tendo suas formas de liberdade ameaçadas, entre outros direitos obtidos à sangue, pessoas optam por requerer intervenção militar em um país?

Para clarificar o que aqui tencionamos mostrar é que, face o desconhecimento das benesses e até a experiência com a democracia, que muitas vezes não é bem-sucedida ou bem interpretada, isto é, a partir de experiências nas quais não há êxito de governo, descompassos econômicos, disputas e conflitos internos entre representantes políticos, as classes populares, médias, tendem a projetar utopias e esperança na ação de governos autoritários aos quais dirigem confiança, mesmo sem terem certeza de que aquela opção, em termos reais e conceituais, não as inclui diretamente, como na democracia.

A sugestão é, portanto, aprofundar um pouco a história da democracia. Na história, como sugere a professora Ana Livia Bomfim Vieira: “(...) entender que nada é inalterável, porque nada do que é social, é natural. Nem a tirania, nem a misoginia, nem o racismo, nem a pobreza, nem os sistemas políticos, nada!” (VIEIRA, 2019, p. 16-17). Sinalizemos, portanto, que a democracia que temos no Brasil hoje é representativa, a que foi definida em 1988, diferente daquela que existia na Grécia Antiga, a direta, como nos explica Vieira (2019, p. 19):

O que quer nos dizer isso? Nós elegemos representantes, chamados políticos, que seriam aqueles que falariam por nós. Na Democracia

ateniense o cidadão, homem, de 18 anos, teria o dever e o direito de participar, frequentar as Assembleias e decidir, pelo voto, os rumos da cidade.

Voltando ao mote que circunda a questão central deste trabalho: por que, então, a Constituição de 1988, resultado da ANC, é considerada a mais democrática frente às seis anteriores a ela? Primeiro que, entende-se por constituição um conjunto de normas, leis e regras responsáveis pelo regimento de um Estado. A constituição ainda define a organização deste, assim como os direitos e deveres do cidadão. Para explicar aos alunos o porquê de a Carta Magna de 1988 ser a mais democrática, vejamos alguns exemplos das anteriores (o quadro a seguir foi elaborado a partir de informações coletadas no site oficial da Câmara Federal⁴²):

Quadro 01 – As constituições que o Brasil já teve

Constituição de 1824	Fortalecimento do poder pessoal do Imperador e direito ao voto aos homens livres e proprietários.
Constituição de 1891	Instituição da forma republicana de governo; aumento do direito ao voto; estabelecimento da independência dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário).
Constituição de 1934	Criação das leis trabalhistas; permissão às mulheres para que votem; instituição do voto obrigatório.
Constituição de 1937	Instituição da pena de morte; fim da liberdade partidária e de imprensa; anulação da independência dos três poderes; instituição da eleição indireta para presidente.
Constituição de 1946	Retomada da democracia; fim da pena de morte; instituição do direito à greve.
Constituição de 1967	Adoção de eleição indireta para presidente; emendada por dezessete atos institucionais.
Constituição de 1988	Ampliação das liberdades civis e garantias individuais; retomada das eleições diretas; fim da censura à imprensa; direito dos analfabetos ao voto; reforma do sistema tributário; considerada a única em que, de fato, houve <i>participação da sociedade civil</i> .

Fonte: Quadro explicativo produzido pelos autores do capítulo.

É justo frisar que a convocação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988 não se trata de uma medida eminentemente parlamentar. Na realidade, a gestação da Constituinte data de dois anos antes, com a eleição indireta de Tancredo Neves à presidência da República. A partir desta, surgiram movimentos que foram reconhecidos

⁴² As constituições anteriores podem, inclusive, serem consultadas em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras.

pelo Congresso, bem como a criação de entidades voltadas para o fim de mobilizar a sociedade no processo, como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Assinale-se, nas aulas, que o processo que desembocou na ANC partiu da mobilização de diversos setores dentre os quais podemos destacar: os sindicatos, as associações trabalhistas, além de grupos sociais organizados em prol dos direitos das mulheres, das pessoas portadoras de deficiência física; negros, indígenas, crianças e adolescentes, contemplando uma série de segmentos sociais e reivindicações.

Para que a população brasileira, pelo menos em grande parte, tivesse acesso ao que estava transcorrendo no âmbito do Congresso Nacional foi criado, inclusive, o chamado *Jornal da Constituinte*, um órgão de divulgação das atividades da ANC, veículo semanal editado sob a responsabilidade da Mesa Diretora da Assembleia Nacional Constituinte, que teve como presidente Ulysses Guimarães, 1º-Vice-Presidente Mauro Benevides; 2º Vice-Presidente - Jorge Arbage; 1º Secretário - Marcelo Cordeiro; 2º Secretário Mário Maia; 3º Secretário Arnaldo Faria de Sá. Sua primeira edição data de 01 a 07 de junho de 1987, e a última, a edição 63, de 05 de outubro de 1988, ocasião em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Foi composto e impresso pelo Centro Gráfico do Senado Federal – CEGRAF, em Brasília, Distrito Federal. Sua distribuição era gratuita.⁴³

Convocada pelo presidente José Sarney, que assumiu a presidência após a morte de Tancredo Neves, a ANC durou vinte meses. Ao todo, participaram 559 parlamentares (72 senadores e 487 deputados federais), além de contar com o apoio de grande parte da sociedade brasileira. Durante cinco meses, sujeitos e entidades representativas encaminharam suas sugestões para a nova Constituição. Segundo dados do Portal da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, onde é possível encontrar um importante acervo histórico de fontes sobre este momento histórico, foram coletadas mais de 72.000 sugestões de pessoas de todo o país, além de outras 12.000 sugestões dos constituintes e de entidades representativas.

⁴³ O Jornal da Constituinte pode ser consultado, em todas as suas edições, através do site disponível em: > https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/publicacoes/Jornal%20da%20Constituinte <)

Cumpra a ressalva de que registros importantes da mobilização social em torno da Constituinte encontram-se hoje guardados no Arquivo Histórico do Museu da República, não digitalizados, no Rio de Janeiro. Intitulado de “Coleção Memória da Constituinte”, o acervo reúne em torno de vinte mil itens: documentos, fotografias (parlamentares e sociedade), painéis e desenhos, cartilhas, cartas com pedidos e sugestões e um vasto material audiovisual.

Figura 02 – Estudantes e professores protestam em frente ao Congresso Nacional, em 1988.



Fonte: Arquivo Público da Câmara Federal, 1988.

“Olhe por nós, ou cale-se para sempre”, “Constituinte sem povo não cria nada de novo”, eram algumas das frases estampadas nos cartazes de populares nas ruas, em busca de uma constituição verdadeiramente cidadã. De forma mais específica, a maioria dos estados brasileiros participou direta e indiretamente da elaboração da Carta Magna de 1988 por meio de movimentos sociais. Uma opção de se trabalhar em sala de aula é questionar de que maneira o estado ao qual o discente pertence participou ou não da elaboração do texto constitucional.

Mapa 01 – O país em prol da Constituinte: alguns estados



Fonte: Gráfico produzido pelos autores do capítulo (2018).

Como sugestão de trabalho, é importante que você, docente, pesquise a respeito dos movimentos supracitados e os possíveis agentes sociais que integraram esses movimentos em prol da Constituinte. Essa atividade poderá, inclusive, consistir em uma tarefa complementar, de modo a despertar nos discentes a percepção de que houve participação ampla de vários estados do Brasil no processo da ANC.

Por outro lado, a doutora em História e pesquisadora do Museu da República, Maria Helena Versiani (2010) aponta que o terreno de uma República supõe certa renúncia ao interesse privado, quando que prevalece o bem público, sem perder de vista o bem comum a todos. Em um cenário de reconstitucionalização democrática do Brasil, na década de 1980, algumas medidas foram tomadas no que se refere às noções de república brasileira. A preocupação, em 1985, era que se conseguisse convocar uma Constituinte diferente daquela proposta em 1967, evitando o bipartidarismo e possibilitando a incursão de outros grupos da sociedade civil.

Pensando, especificamente, na ideia de participação popular, é recomendável, por parte do professor que sejam apresentadas aos alunos da educação básicas fontes epistolares do momento concernente à ANC. Abaixo, seguem trechos de cartas, datadas,

da “Coleção Memória da Constituinte”, que chegaram ao Congresso Nacional e que apontam para o caráter que assumiu a Assembleia. Vejamos:

Como fui convidado a enviar ideias e reivindicações para chegarem aos Senhores Constituintes então eu as farei... (Carta de **Ronald dos Santos**, de São Paulo (SP), de 10 de junho de 1987)

Fiquei contentíssima quando encontrei o endereço para participar da nossa mãe Constituinte. Bem, tenho várias ideias que talvez gostem... (Carta de **Maria Aurenita Vasconcelos**, de Carpina (PE), de 2 de março de 1986)

Atendendo ao apelo feito através de jornal desta capital venho dar a minha sugestão para a elaboração de algum artigo da nova Constituição... (Carta de **Regina Machado**, de Goiânia (GO), de 22 de setembro de 1985)

Quero entender um pouco da Constituinte, e participar fazendo um apelo pelos deficientes, que sou um deles... (Carta de **Orlando José da Silva**, de Jaicós (PI), sem data)

Indague os discentes se, nesta época, algum familiar deles possa ter acompanhado ou não o processo pelo rádio, haja vista a euforia popular que se encontra nas fontes que se remetem à ANC, ou, por sua vez, não tivesse, para eles, nenhuma relação com a realidade que algum familiar tenha vivido. Mesmo assim, é salutar que se reconheça a multiplicidades de vozes nesse processo, se comparado às constituições anteriores e, sobretudo, a ideia de não bipartidarismo para a nova Carta Magna.

A CONSTITUIÇÃO É PROMULGADA: A SOLENIDADE

Figura 03 – A nova Constituição é promulgada.



Fonte: Arquivo Agência Brasil, 1988.

05 de outubro de 1988. Marcada por fortes discursos e momentos de emoção de setores sociais ligados às mulheres, indígenas, deficientes físicos, parlamentares, militares, religiosos, a solenidade de promulgação da nova Constituição da República Federativa Brasil foi decisiva à transição da ditadura para a democracia, passando, ao menos em tese, a viver um novo período histórico. Até a tarde daquele dia, o Estado e a sociedade eram regidos por uma constituição, e, daquele momento em diante, seria por outra. Recorde-se, aqui, porém, que os processos históricos não se dão de forma imediatista, o que significa que a mudança não acontece de um dia para o outro, mas sim através de medidas contínuas de conscientização sobre o que se está vivendo, escrevendo, propondo.

A CONSTITUIÇÃO E A EDUCAÇÃO

É importante que seja refletido, em sala de aula, com os discentes, o que ficou prefigurado quanto à educação na nova constituição. Questões ligadas ao acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental ainda continuam como um desafio a ser cumprido. Por outro lado, pela primeira vez na história constitucional do país, a educação se destaca como prioridade. O artigo 205 a traz como “um direito de todos e dever do Estado e da família”. Especifica-se, no artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 2012, p. 121). A gratuidade da educação a todos os níveis, nesta Carta, é mais um aspecto inovador.

Ficou garantida a educação básica, gratuita e de qualidade dos quatro até os dezessete anos de idade, sendo também assegurada para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, além da progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Assegurou-se também acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular,

adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2012).

Figura 04 – Prestes a completar 100 anos, dona Norberta diz que está na escola para continuar sua missão.



Fonte: Betto Jr/CORREIO, 2010.

Na imagem acima, vemos o caso de dona Norberta, uma senhora de noventa e nove anos, estudante da rede municipal de ensino de Salvador, por meio da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, cabe refletir com os alunos a amplitude que as novas diretrizes educacionais tiveram a partir da Carta Magna de 1988, e sobretudo o seu alcance. Questionar-se-á se, de fato, essa educação chegou a todos e todas como previra o texto, e é justo reconhecer que essa é uma problemática importante. Entretanto, é essencial que se entenda que se trata de uma lei, e que, em uma democracia, vamos construindo os pilares da cidadania, dia após dia.

A CONSTITUIÇÃO E A SAÚDE

Uma das grandes contribuições da Constituição de 1988 no que diz respeito à saúde foi a criação do SUS (Sistema Único de Saúde). Com ela, a saúde era transformada em um direito social, no que se desenvolvia um processo de criação de um sistema público, universal e descentralizado de saúde (PAIVA; TEIXEIRA, 2014, p. 16). Outro

ponto importante diz respeito à reforma sanitária no país, que se amparava na ideia de ampliar a consciência sanitária e do direito à saúde.

Com a nova Constituição, ficou definido, mediante o artigo 196, que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 2012, p. 116-117).

Para trabalhar esse tema, é importante consultar o Blog da Saúde (<<http://www.blog.saude.gov.br/>>), organizado pelo Ministério da Saúde. Lá você vai encontrar dicas de saúde, alimentação, prevenção de doenças e exercícios físicos. Consulte também a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, disponível em: (<<http://portalms.saude.gov.br/index.php/sistema-unico-de-saude/carta-dos-direitos-do-usuario>>). São opções úteis e didáticas para trabalhar a temática para além do livro didático que o professor venha a utilizar.

É justo fazer alusão à participação de mulheres na proposta de criação de um Sistema Único de Saúde. Proveniente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985 eclodiu a campanha *Mulher e Constituinte*, cuja máxima era: “CONSTITUINTE PRA VALER TEM QUE TER PALAVRA DE MULHER”.

Figura 05 – Capa e contracapa (envelope) da carta enviada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher



Fonte: Encontro Nacional do CNDM, de 26 de agosto de 1986. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/constituintes/a-constituente-e-as-mulheres.

Em carta, alguns dos requerimentos eram: igualdade entre os cônjuges quanto aos direitos e deveres na direção da sociedade conjugal; igualdade no acesso ao mercado de trabalho e na ascensão profissional; a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); a educação com ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, pensadas as características multiculturais e multirraciais do povo brasileiro.

O SUS, consolidado em 1990, é responsável, mediante a Constituição, desde a avaliação da pressão arterial até o transplante de órgãos. Conforme o Ministério da Saúde (2018): “A rede que compõem o SUS é ampla e abrange tanto ações, como serviços de saúde. Ela engloba a atenção básica, média e alta complexidades, os serviços urgência e emergência, a atenção hospitalar, as ações e serviços das vigilâncias epidemiológica, sanitária e ambiental e assistência farmacêutica”.

A CONSTITUIÇÃO, A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Figura 06 – Movimento Nacional de meninos e meninas de rua



Fonte: Reynaldo Stavale, 1988.

A partir de diversas mobilizações, as crianças e os adolescentes tiveram, pela primeira vez, atenção no processo da Constituinte e na Constituição Federal. Como resultado destas participações, ficaram assegurados, no artigo 227 da Constituição, que: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2012, p. 128-129). Vislumbra-se, aqui, portanto, que há uma lei voltada para a proteção de jovens e adolescentes, bem como uma responsabilidade sobre o que lhe deve ser oferecido em termos de cultura e de convívio familiar.

Figura 07 – Assinaturas para a Proposta de Emenda Popular sobre crianças



Fonte: Marcos Henrique, 1988.

No artigo 228: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 2012, p. 130). Lembrando que, pela primeira vez, os direitos da infância aparecem em forma de lei no Brasil. Mas a responsabilidade não recai apenas dos pais pelos filhos. Vejamos o artigo 229: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade” (Idem). Assim, com a lei n. 8.069, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, tornando-se um marco legislativo no país. O texto assegura direitos a crianças e adolescentes, no intuito de que estes tenham acesso à cidadania e tenham proteção social. Entre várias medidas, definiu-se, no artigo 03 da lei, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2017, p. 19).

Aconselhamos que esse tema seja discutido, sobretudo pelo fato da faixa etária que geralmente ocupam as turmas de nono ano do Ensino Fundamental II, tanto pelo caráter dos direitos que lhes são reservados, como pelos deveres. Conhecendo-os, ampliando os horizontes para o restante do texto da Lei, os discentes poderão criar laços de solidariedade com a própria história que estão escrevendo em suas vidas.

A CONSTITUIÇÃO E O IDOSO

Criado por meio da lei 10.741, o Estatuto do Idoso, que data de 2003, é mais um desdobramento da Constituição Cidadã e se destina a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Entre as garantias asseguradas por lei, no artigo 3, destacam-se aquelas ligadas à prioridade que tem a categoria (ESTATUTO DO IDOSO, 2017, p. 12):

- I – atendimento preferencial imediato e individualizado junto aos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população;
- II – preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas;
- III – destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção ao idoso;
- IV – viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações.

Nesse aspecto, é importante sinalizar o tratamento que o Estatuto dispensa ao idoso no que diz respeito à relação deste com os demais membros da sociedade em que vive, como assinala o parágrafo IV, uma vez que ele – idoso – continua existindo. O Estatuto, por sua vez, assinala, com propriedade, indícios claros de que o idoso é um cidadão como outro qualquer e que, pelas limitações que chegam com o avançar dos anos, biologicamente, são ensejadas políticas de apoio e proteção a este. Um exemplo a ser pensado em sala de aula: por que, ao entrarmos em um ônibus, a preferência do assento é para o idoso? Discuta isso com os discentes. Isso é lei.

SUGESTÃO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir da apresentação que realizamos sobre a constituição e a educação, saúde, direitos da criança, do adolescente, do idoso, é sugestivo a você, professor, dividir a turma em grupos, cabendo a cada um deles a incumbência de tratar de uma das temáticas, observando de que modo esses direitos conquistados interferem em suas vidas e estão sendo debatidos em sala de aula.

E hoje, 30 anos após a promulgação da Constituição cidadã, podemos dizer que somos, de fato, cidadãos e cidadãs? Considerações finais

A vocês, professores e professoras, assim como dizia Ailton Krenak⁴⁴, é saudável que contribuamos “(...) deixando alguns piolhos na cabeça de vocês” (KRENAK, 2012, p.126), uma vez que é salutar que entendamos: a democracia é um processo, e não deve ser exercida, apenas e de forma político-partidária, de quatro em quatro anos. O voto, por meio do qual elegemos nossos representantes, na nossa democracia representativa, é apenas um meio, e não um fim. Você se sente, docente, um cidadão brasileiro? Já se sentiu? Espera se sentir? Acredita na cidadania? Questione isso com seus discentes e dirija essa interpelação a eles.

Concordamos com o historiador José Murilo de Carvalho (2003, p. 08) quando este aponta que: “O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população”, e, com ênfase, no que este sustenta quanto à cidadania ter se desenvolvido, com maior rapidez, na Inglaterra, em razão da introdução da educação popular: “Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2003, p. 11). É pela educação que acreditamos ser possível o aprofundamento do conhecimento e do exercício da cidadania.

Por essas e outras razões, precisamos estar atentos àqueles e àquelas que dispõem seus nomes na política, com vistas ao exercício da nossa democracia representativa, no intuito de que, compreendendo o que rege a nossa Constituição brasileira, possamos assegurar nossos direitos e cumprirmos os nossos deveres. É válido ressaltar que o processo que deu origem à Constituição ora discutida não partiu de um grupo só, de um movimento uníssono, mas sim de grupo variados de pessoas, engajadas com um novo projeto de Brasil, na tentativa de garantia de direitos, sobretudo sociais.

A essa compreensão, devemos entender que o processo que constrói uma democracia está em constante movimentação, à medida que surgem novas demandas, novas configurações sociais e formas de ler, ver o mundo. Por isso, é nosso dever estar em alerta constante, lermos e pesquisarmos, na Constituição, tudo aquilo que nos é devido, levando em consideração a luta de muitas vozes, que protagonizaram movimentos sociais, enviaram cartas, se manifestaram e fizeram se notabilizar sua existência enquanto cidadãos em construção, que, tendo como objetivo um país melhor para sua gente, assumiram um compromisso, que é coletivo e se sustenta por meio desta coletividade.

⁴⁴ Líder da União das Nações Indígenas, em 1987, participante da Assembleia Nacional Constituinte, e pertencente à comunidade indígena mineira Krenak.

Lembrem-se, docentes, de aconselhar os discentes da educação básica a consultarem os sites da Câmara e do Senado Federal, que contêm um acervo amplo sobre o processo da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) em seus momentos singulares e sobre a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e seus desdobramentos sociais. No site da Câmara Federal, também é possível encontrar um *quiz* (disponível em: > (<http://www.camara.gov.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html> <)), que traz perguntas a respeito de algumas das principais definições estabelecidas pela Constituição, em comemoração aos 30 anos de sua promulgação.

Quanto, ainda, ao processo da Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu de 1987 a 1988, mas que foi, em tese, gestado desde os movimentos de redemocratização que datam de 1985, com a insatisfação popular de setores sociais civis e parlamentares, é importante sinalizar que, embora os projetos de lei tenham sido escritos e promulgados por deputados constituintes, houve, nesse momento histórico, a participação de não toda, mas uma boa parte de uma sociedade desprovida de notoriedade pública e política, o que não acontecera em constituições anteriores. É esse um dos aspectos a serem sinalizados com veemência. Um fato é ouvir o povo, um outro é escutá-lo, um outro é atendê-lo. E muitos, pela primeira vez, foram atendidos. Isso é uma conquista, e o que merece ênfase e a nossa atenção: **uma conquista social processual**, não dispensada espontaneamente por uma sociedade parlamentar.

Esperamos que este material sirva como um subsídio elementar no que diz respeito à complementariedade ou até centralidade de uma ou mais aulas sobre a Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988 que resultou na Constituição que temos em vigor, hoje, em nosso país. A relevância do tema evoca os pilares da democracia, confronta opiniões, avoluma conhecimentos e denuncia sintomas de historicidade de processos dinâmicos da história contemporânea, que, muitas vezes, chega de forma muito veloz para a última série do Ensino Fundamental II, sem lhes permitir compreender a história do Brasil contemporâneo e seus desdobramentos mais renitentes. Com isso, corroboramos os votos de que este material seja útil e proporcione discussões e reflexões que auxiliem no percurso didático sobre esse importante cenário político do fim da década de 1980 e seus resquícios na contemporaneidade, até operacionalizarmos, se for possível, uma resposta: já somos cidadãos e cidadãs?

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**, o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção; TEIXEIRA, Luiz Antônio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.15-35, jan.-mar. 2014.

VESIANI, Maria Helena. Uma República na Constituinte 1985-1988. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n.60, p.233-252, 2010.

VICENTINO, Cláudio. **História Geral e do Brasil**, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010.

VIEIRA, Ana Livia Bomfim. O que os gregos poderiam nos ensinar: paideia e democracia. In: FARIAS JÚNIOR, J.P.; SILVA, M.A.O.; VIEIRA, A.L.B. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em História Antiga e Medieval: Religião, política e poder**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 12-23.

Sites consultados

30 ANOS DA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html> > Acesso em: 20/05/2013.

AS CRIANÇAS NA CONSTITUINTE. Disponível em: < <https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/03/17/as-criancas-na-constituente/> > Acesso em: 05/06/2018.

ATÉ 99 ANOS: CONHEÇA OS ESTUDANTES MAIS VELHINHOS DE SALVADOR. Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ate-99-anos-conheca-os-estudantes-mais-velhinhos-da-rede-municipal-de-salvador/> > Acesso em: 06/06/2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2012. Disponível em: < <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp> > Acesso em: 15/05/2018.

BRASIL. Presidente da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988: Ulysses Guimarães). **Discurso de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf> Acesso em: 16/05/2018.

DEBATES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA SAÚDE SE ADIANTARAM À CONSTITUIÇÃO. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2018/05/debates-sobre-democratizacao-da-saude-se-adiantaram-a-constituicao> > Acesso em: 29/05/2018.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em: 28/05/2018.

ESTATUTO DO IDOSO. Lei n. 10.741. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm > Acesso em: 02/06/2018.

JORNAL DA CONSTITUINTE. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao30anos/jornal-da-constituente.htm> > Acesso em: 12/05/2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: < <http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude> > Acesso em: 04/06/2018.

O que você vai fazer sem o SUS? **Brasil de fato**, Belo Horizonte, edição 232, 4 a 10 de maio de 2018. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/04/brasil-de-fato-mg-edicao-232/> > Acesso em: 25/05/2018.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. A retomada da democracia e as novas constituições. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 20 de outubro de 2014. Disponível em:

CRENCIAIS DOS AUTORES

ORGANIZADORES

Ana Paula Cantelli Castro

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: memórias, teorias da história, ensino de história.

Nádia Narcisa de Brito Santos

Mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2020), especialista em História do Brasil pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó (2017), graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (2016). Membro do grupo de pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino, certificado pela CAPES. Possui publicações em livros, periódicos nacionais, assim como participações em bancas examinadoras de monografias, projetos de pesquisas e projetos de extensões. Atualmente atua como professora e pesquisadora na área de História, com ênfase em Ensino de História, Livro Didático, Práticas Pedagógicas e Currículo.

Rômulo Rossy Leal Carvalho

Licenciado em História, com láurea universitária, pela Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos-PI). Pós-graduando, a nível de especialização, em Gestão Educacional com Docência do Ensino Superior, Libras e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Elesbão Veloso (FAEVE) - PI e em Historiografia Brasileira e Antropologia e Fundamentos da Educação Social pelo Faculdade FaSouza - MG. Integrou os projetos: Restauração de Documentos e Preservação da Memória do Exército Brasileiro na cidade de Picos-PI (2016-2017), Educação Patrimonial e Práticas de Ensino de História: atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagens (2018), no museu Ozildo Albano, Programa Institucional Residência Pedagógica no Centro Estadual de Tempo Integral Marcos Parente (2018-2020), em Picos-PI. Ao longo da graduação, participou de eventos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais, publicando, inclusive, resumos e trabalhos completos em anais dos respectivos eventos. Tem interesse e trabalha nas áreas de história, com ênfase em história social, história contemporânea, cultura, educação, memória e ensino de história.

AUTORES DOS CAPÍTULOS

Bruna Kaise Leal Rodrigues

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Desenvolve trabalhos na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia no século XVII. Participou, a partir do ano de 2017, do Projeto de Extensão *Restauração de documentos e preservação da memória do Exército brasileiro na cidade de Picos-PI*, tendo concluído o mesmo no ano de 2018. Foi Bolsista do Programa Residência Pedagógica (2017-2019), desenvolvendo pesquisas de campo sob a temática: "Os desafios do ensino de história na contemporaneidade: Um estudo de caso" sendo o mesmo trabalho apresentado no evento I SIUFPI no ano de 2019.

Bruna Maria Batista Pereira

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Piauí – CSHNB. Participou como voluntária do projeto de extensão: Restauração de documentos e preservação da memória do Exército brasileiro na cidade de Picos – PI. Ao longo da graduação atuou como monitora em diversas disciplinas. Desenvolveu trabalhos sobre história e música, história e literatura e história e política. Tem interesse em estudos voltados para a História do Brasil Contemporâneo, com ênfase nas áreas de História Cultural e História Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura nordestina, Movimento Armorial, Cultura na Ditadura Militar brasileira, Política e Ensino de História.

Daniel Fernando Araújo Sampaio

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (2018) e Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu (2019). Professor da Rede Municipal de Ensino em Picos – PI.

Francisco Adriano Leal Macêdo

Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (2018) e mestre em História do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí. Doutorando em História pela Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Possui interesses em: História intelectual, trajetórias, poder, práticas políticas e maneiras de pensar o Estado-Nação.

Kacia Mikaela de Sousa

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Piauí - CSHNB. Atualmente mestranda em História, na área de História, Região e Identidades, pelo programa de Pós-

Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Além disso, faz parte do Corpo Editorial da Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR). Tem interesse e vem desenvolvendo trabalhos na área de História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Viajantes estrangeiros, Piauí Imperial, Ensino de História, Economia, Sociedade e Política.

Leila de Brito Izidorio Araujo

Graduada em Licenciatura em História na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Participou como pesquisadora voluntária no Projeto de Extensão intitulado Restauração e digitalização da documentação do 3º BEC (Picos/PI), realizado entre os períodos de 2016 a 2018. Trabalhou como secretária na Câmara Municipal de Vereadores da cidade de São José do Piauí (PI) organizando projetos e ata mensal durante o ano de 2018. Desenvolveu, ao longo da graduação, trabalhos sobre História relacionados a temática literatura, teoria da história, cinema e subjetividades. Atualmente é professora contratada da Unidade Escolar Municipal Raimunda Paulina da Conceição, e realiza trabalhos com ênfase nas temáticas de cultura, literatura e sensibilidades, pesquisando especificamente o escritor Charles Bukowski.

Lilia Maria da Silva Santos

Possui graduação em Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Foi bolsista CAPES pelo Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Marcos Parente (2018-2020). Participou do programa de extensão Restauração e digitalização da documentação do 3º BEC (Picos-PI), realizado entre os períodos de 2016 a 2018. Desenvolveu, ao longo da graduação, trabalhos sobre História relacionados a literatura, músicas, subjetividades e política. Atualmente realiza trabalhos, com ênfase nas temáticas de cultura, juventude, experiências juvenis, música e subjetividade.

Luma Oliveira Pereira

Graduada em Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Foi Bolsista CAPES do Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Marcos Parente (2018-2020). Participou dos Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV): *Cidade, música e história*: representações urbanas no rock brasileiro dos anos 1980 de 1990 (2017-2018) e *Acordes urbanos*: representações visíveis, sensíveis e imaginárias de metrópoles brasileiras nas canções da banda Legião Urbana nos anos 1980 e 1990 (2018-2019). Tem interesse pelas áreas de história cultural, história e cidade, história e música, educação e história das Américas. Publicou o artigo “Cidade, música e história: representações urbanas no rock brasileiro dos anos 1980 e 1990” no livro *Cidades Brasileiras: as cidades de Clio*, abordagens históricas sobre o urbano (2019).

Maria Gabriela Caroline Leal

Graduada em Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Desenvolve trabalhos na área de História, com ênfase em História do Brasil no século XIX. Participa, desde 2016, do Núcleo de Pesquisa e Documentação em História da UFPI (NUPEDOCH). É Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no qual realiza a pesquisa intitulada: “Pobres e desvalidas: clamor e caridade nas súplicas das mães da seca no Piauí (1877-1879)”. Foi voluntária do Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) na Escola Estadual Jorge Leopoldo (2018-2020). Publicou o capítulo “O caos” no livro *História em Crônicas* (2019).

Maria Mônica Cardoso

Possui Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2016). Atualmente, cursa Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Assistente Social e coordenadora da Equipe Multiprofissional de Apoio à Atenção Básica em Isaías Coelho – PI.

Maria Nadielle Moura Veloso

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (2018) e Especialização em História do Brasil pela Faculdade Metropolitana (2020). Professora da Rede Municipal de Ensino em Picos – PI.

Renato da Silva Rocha

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (2018). Atualmente, cursa Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela H2E2 Consultoria Educacional.

Rosamaria de Sousa Fé Barbosa

Licenciada em História pela Universidade Federal do Piauí – CSHNB (2019) e mestranda em História do Brasil pelo PPGHB da Universidade Federal do Piauí - CMPP. É colaboradora do Núcleo de Pesquisa e Documentação em História (NUPEDOCH). Durante a graduação participou de diversos projetos de Ensino e Extensão, tais como: PIBID (2016 - 2018), Residência Pedagógica (2018 - 2019), Restauração de Documentos e Preservação da Memória do Exército Brasileiro na cidade de Picos-PI (2015), Conservação, catalogação e digitalização de documentos eclesiásticos (2016 - 2019), Cursinho Popular Pré-ENEM Paulo Freire (2018) e TEMPUS ? Teatro Experimental Universitário em Estudos Históricos (2018 - 2019), bem como grupos de estudo e entidades político-administrativas, a saber: O Centro Acadêmico Ozildo Albano (gestão

2016 - 2017). Atuando incisivamente na Organização e Participação de eventos na Universidade Federal do Piauí. Tem como principal tema de estudo a religiosidade na Capitania do Piauí, referente a segunda metade do século XVIII. Possui interesses em: mulheres, desvios, religiosidade, escravidão, conflitos e circulação cultural.

Rosilene Barbosa da Silva

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (2018). Professora na Rede Privada de Ensino em Araripina – PE.

Tatiane de Carvalho Silva

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí. Mestranda do Programa de Pós-graduação em História do Brasil (PPHGB) pela Universidade Federal do Piauí.

Vanessa Barbosa Araujo de Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Piauí-CSHNB (2019) e Mestranda em História das ciências e da saúde pelo Programa de Pós-Graduação da FIOCRUZ. Colaboradora do Núcleo de Pesquisa e Documentação em História (NUPEDOCH). Durante a graduação participou de Grupos de Estudos e Projetos de Ensino e Extensão, tais como: PIBID (2017 - 2018), Restauração de Documentos e Preservação da Memória do Exército Brasileiro na cidade de Picos-PI (2015), *Conservação, catalogação e digitalização de documentos eclesiásticos* (2016 - 2019), Cursinho Popular Pré-ENEM Paulo Freire (2017 - 2018) e atualmente faz parte do projeto *Educação museal e ensino de história: O museu Ozildo Albano* (2019). Tem como principal tema de estudo História da Saúde e da Doença no Brasil. Possui interesses em: Saberes Médicos, Educação, Higiene e Eugênia.

Vitor Gean Sousa Oliveira

Graduado em Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Desenvolveu, ao longo da graduação, trabalhos sobre história e política, história e tecnologia, história do Brasil República, educação e gênero. Tem interesse pelas áreas de história contemporânea, cultura, educação, tecnologia e comunicação.

O livro *Histórias do Brasil: caminhos didáticos para abordagens históricas* é uma obra repleta de reflexões, problematizações e propostas sobre o ensino de História, procurando transitar entre o meio acadêmico e o escolar. A obra reúne textos de jovens pesquisadores/as, professores/as que propõem, a partir de suas experiências formativas, do diálogo com a historiografia e da análise de fontes, possibilidades de trabalho para professores da educação básica com discentes em temática essenciais, tais como: História Indígena, Educação e Relações étnico-raciais, Democracia e Cidadania e Movimento Trabalhista no Brasil. Professores, alunos, pesquisadores e demais interessados no Ensino de História do Brasil encontrarão, neste excelente livro, um rico debate historiográfico permeado de proposições didáticas e metodologias de trabalho com fontes e temáticas caras à História do Brasil contemporâneo.

Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva
Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em História –
UFPI (CSHNB)
Coordenador do Laboratório de Ensino de História – LEHIST
Coordenador dos Estágios Obrigatórios do Curso de
Licenciatura em História – UFPI (CSHNB)

