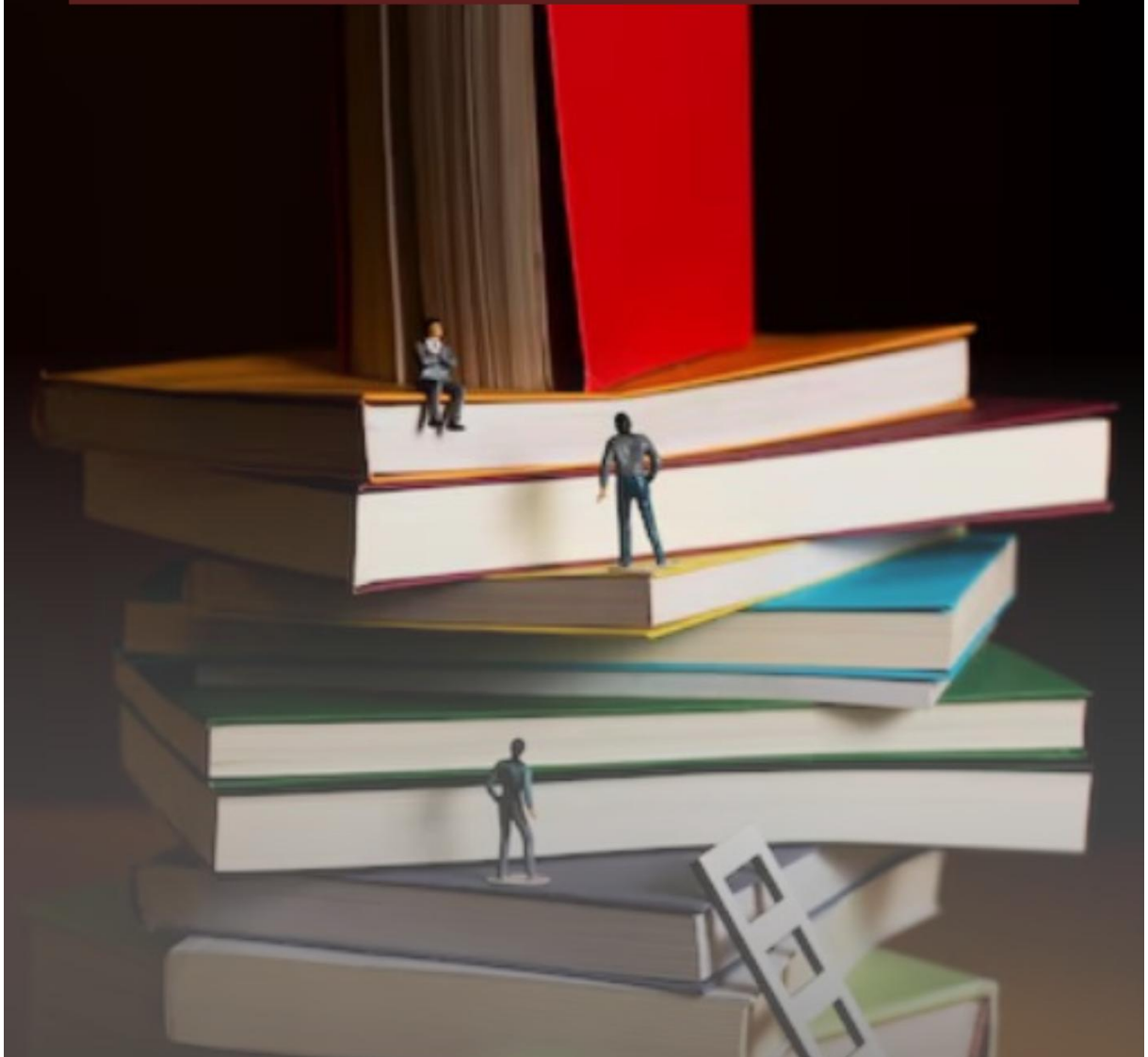


Vol. 9, Nº 17 | julho-dezembro de 2024 | ISSN 2527-0525

OFÍCIOS DE *clio*

REVISTA DISCENTE DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO E DO PPG EM HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Dossiê Narrativas, mídias e
cultura histórica: olhares a partir
do Ensino de História



OFÍCIOS DE *clio*

Revista Discente dos cursos de graduação e
do PPG em História da Universidade Federal
de Pelotas

Vol. 9, Nº17 | julho-dezembro de 2024 | ISSN 2527-0524



Reitora:

Ursula Rosa da Silva

Vice-Reitor:

Eraldo dos Santos Pinheiro

Pró-Reitor de Ensino:

Antônio Maurício Medeiros Alves

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:

Marcos Britto Corrêa

Pró-Reitor de Extensão e Cultura:

Fábio Garcia Lima

Pró-Reitora de Planejamento e Administração:

Aline Ribeiro Paliga

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas:

Tafs Ullrich Fonseca

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor:

Sebastião Peres

Vice-Diretora:

Andréa Bachettini

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora:

Lisiane Sias Manke

EXPEDIENTE

Editores-Chefes:

Prof^{as} Dr^{as} Márcia Janete Espig - *Universidade Federal de Pelotas*

Editora Assistente:

Laura Bergozza Pereira - *Universidade Federal de Pelotas*

Equipe Editorial:

Amanda Rodrigues Guelso - *Universidade Federal de Pelotas*

Bethânia Luísa Lessa Werner - *Universidade Federal de Pelotas*

Francine Sedrez Bunde - *Universidade Federal de Pelotas*

Leonardo Silva Amaral - *Universidade Federal de Pelotas*

Lucas Viscardi Marques - *Universidade Federal de Pelotas*

Víctor Blaskoski Lehgueur - *Universidade Federal de Pelotas*

Capa:

Domínio Público

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dr. Aldrin Castellucci - *Universidade do Estado da Bahia*

Prof. Dr. Antônio Luigi Negro - *Universidade Federal da Bahia*

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof^{as} Dr^{as} Carla Beatriz Meinerz - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof^{as} Dr^{as} Carla Rodrigues Gastaud - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Clarice Speranza - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Dalila Müller - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Deivid Valério Gaia - *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Prof^{as} Dr^{as} Eliane Teresinha Peres - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Felipe Alves Pereira Avila - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Gilberto Calil - *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Prof. Dr. Guintier Tlajja Leipnitz - *Universidade Federal do Pampa*

Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos - *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Prof^{as} Dr^{as} Luiza Horn Iotti - *Universidade de Caxias do Sul*

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof. Dr. Rodrigo Santos de Oliveira - *Universidade Federal do Rio Grande*

Prof. Dr. Paulo Pinheiro Machado - *Universidade Federal de Santa Catarina*

Prof. Dr. René Ernaini Gertz - *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adhemar Lourenço da Silva Junior - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dra. Alessandra Gasparotto - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Ana Inez Klein - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Ana Maria Sosa González - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Carolina Kesser Barcelos - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Charles Pereira Pennaforte - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as}. Daniele Gallindo G. Silva - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Darlan de Mamann Marchi - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Elisabete Leal - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Fábio Vergara Cerqueira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Fernando da Silva Camargo - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as}. Larissa Patron Chaves - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as}. Leticia Sabina Wermeier Krilow - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Lisiane Sias Manke - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Lorena Almeida Gill - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Marcos César Borges da Silveira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Mauro Dillmann Tavares - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Patrícia Weiduschadt - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Paulo César Possamai - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Rejane Jardim - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Sebastião Peres - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Thiago Amorim - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof^{as} Dr^{as} Viviane Saballa - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Wilian Bonete - *Universidade Federal de Pelotas*

PARECERISTAS AD HOC DESTA EDIÇÃO

Ana Inez Klein
Antonio Diogo Greff de Freitas
Beatriz Floôr Quadrado
Bethânia Luisa Lessa Werner
Caroline Tecchio
Crisnamurte Carneiro
Cristiano Gastal Sória
Daniel Sebastián Granda Henao
Darlan De Mamann Marchi
Edson Silva
Eloisa Rosalen
Fabiana Francisca Macena
Fabiana Ribeiro de Andrade Junqueira
Francisco Diemerson de Sousa Pereira
Gregory Ramos Oliveira
Isabelle Pires
Lorena Marques Dagostin
Luiz Paulo Rouanet
Mario Davi Barbosa
Mario Marcello Neto
Mauricio da Cunha Albuquerque
Naicon de Souza Brinco
Pâmela Maria de Carvalho Camelo
Rodrigo Tresoldi Giovanaz
Tâmara Neiva Costa Manrique
Tânia Regina Zimmermann
Tayane Ferreira de Almeida
Vanessa Avila Costa
Victor Braga Gurgel
Viviane Saballa

Sumário

Apresentação do Número 17

Equipe Editorialp. 8

Dossiê Narrativas, mídias e cultura histórica: olhares a partir do Ensino de História

Natiele Gonçalves Mesquita; Tayane Ferreira de Almeidap. 11

Entre cibercultura e educação: a transformação das narrativas históricas na era digital

Luis Claudio Santana Pereirap. 18

O Eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no âmbito escolar: seletividades curriculares restritivas no ensino de História

Gisely Capitulino da Fonsecap. 35

Representações midiáticas no Ensino de História: a utilização de histórias em quadrinhos

Bruno Coutinho Lucas Pereirap. 55

Didática da História em Jörn Rüsen e as HQs como recurso pedagógico: refletindo sobre gênero e escravidão a partir do caso da cativa Luíza

Joyce Conceição de Mesquitap. 72

Colonialismo Digital e Cultura Histórica como forjadores de identidade

Natiele Gonçalves Mesquitap. 89

Mobile Learning e realidade aumentada: uma nova dimensão para o Ensino de História

Roberta Duarte da Silvap. 105

História digital e cultura histórica: Hiroshima como patrimônio histórico através da UNESCO

Dionson Canova e Alvanir Ivaneide Alves da Silvap. 126

Porque os vagalumes têm que morrer tão cedo? História, Memória e Recepção

José Roberto Alves de Souza e José Ítalo dos Santos Nascimentop. 146

Das salas de cinema às salas de aula: proposta de utilização do filme *O Camponês Eloquente* (1970) nas aulas de História no 6º ano do Ensino Fundamental

<i>Ryckel Mynackson Farias Barbosa e Ítalo Eduardo da Silva</i>	p. 162
O cinema como recurso didático para promover a assimilação ativa em aulas de História: as vozes do documentário <i>Maioria Absoluta</i> (1964)	
<i>José Almir Santos Basílio Filho</i>	p. 182
A aula de História Medieval na Educação Básica: entre currículo e “aula-oficina”	
<i>Vinícius Marques Ferreira</i>	p. 193
O que estão ensinando a nossos alunos sobre História Medieval?	
<i>Luís Fernando de Souza Alves; Lucas Matheus Araujo Bicalho e Stefany Reis Marquioli</i>	p. 213
Análise do governo de Salvador Allende no Chile (1970-1973) nos livros didáticos do ensino médio aprovados no PNLD 2018	
<i>Mayara de Oliveira Jardim</i>	p. 227
Imagens que falam: retratação dos povos indígenas no livro didático de ciências humanas e sociais	
<i>Thamiles Lessa dos Santos</i>	p. 241
(Des)alinhando o ensino sobre a temática indígena no município de Pilar/AL: reflexões e práticas através de um relato de experiência	
<i>Ana Valéria dos Santos Silva e Roniel Antônio Rodrigues Conceição</i>	p. 257
Memórias Urbanas: a Campanha da Legalidade e a Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre	
<i>Andrey Kevin Argenti da Silva</i>	p. 273
Artigos Livres	
Entre liberdade profissional e eugenia: o poder médico sobre a vida familiar nas três primeiras décadas do século xx no Rio Grande do Sul	
<i>Fabiane Pacheco da Cunha</i>	p. 290
A invisibilidade do cuidado: uma análise dos direitos maternos e do trabalho não remunerado em processos trabalhistas da Justiça do Trabalho de Pelotas (1940-1950)	
<i>Andreina Hardtke Corpes</i>	p. 304

Trabalho e gênero: as condições laborais de mulheres pelotenses nos Processos da Justiça do Trabalho (1940-1950)

Ariane Regina Bueno da Cunhap. 324

Por uma “história a contrapelo”: a importância do patrimônio na discussão sobre direitos trabalhistas na escola

Maria Luiza Fritsch Eloyp. 337

O liberalismo e a igualdade como pilares do Estado democrático para Norberto Bobbio

Edirlei Leandro Boldt e Thalyta Karina Correia Chediakp. 350

“Macumbando” os saberes: afro religiosidade como dever de resistir

Giselle H. Pernap. 365

Representações de gênero na obra “Verão no Aquário” (1963), de Lygia Fagundes Telles

Larissa de Almeida Corrêap. 377

Apresentação do Número 17

Prezados(as) leitores(as), autores(as), editores(as) e demais colaboradores da Revista Discente Ofícios de Clio! É com muito prazer que a Equipe Editorial divulga a edição de número 17 de nossa Revista. Firmando, assim, o nosso compromisso na cooperação para a produção ética, responsável, colaborativa e coletiva das Ciências Humanas, reforçando o nosso propósito de representar um espaço aberto e acolhedor para publicação de discentes da graduação e da pós-graduação em História e áreas próximas.

A presente edição possui dezesseis artigos compondo o Dossiê Temático intitulado *Narrativas, mídias e cultura histórica: olhares a partir do Ensino de História*, proposto pelas doutorandas Natiele Gonçalves Mesquita, da Universidade Federal de Pelotas, e Tayane Ferreira de Almeida, da Universidade Federal de Pernambuco. Não obstante, a edição de número 17 conta ainda com sete artigos, os quais compõem a seção de artigos livres.

Para iniciar a seção permanente de artigos livres, apresentamos o artigo *Entre liberdade profissional e eugenia: o poder médico sobre a vida familiar nas três primeiras décadas do século XX no Rio Grande do Sul*, produzido por Fabiane Pacheco da Cunha, graduanda do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O trabalho apresenta discussões sobre a construção de legitimidade da prática médica no início do século XX no RS. Utilizando-se como fontes o jornal *A Federação* e a revista *Archivos Rio-Grandenses de Medicina*, a autora observa os discursos sobre o tema. Em sua análise, Cunha apresenta interlocuções entre o contexto sanitário e de saúde da capital gaúcha, destacando o papel da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, e a regulamentação da área médica no estado, apontando para relações entre Estado, Igreja e a área da medicina.

Já versando sobre as discussões de gênero presentes nos mundos do trabalho, temos o artigo *A Invisibilidade do Cuidado: uma análise dos Direitos Maternos e do Trabalho Não Remunerado em Processos Trabalhistas da Justiça do Trabalho de Pelotas (1940-1950)*, escrito por Andreina Hardtke Corpes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Este estudo aborda dois desafios contínuos enfrentados pelas mulheres trabalhadoras após a maternidade: o trabalho de cuidado não remunerado e a busca pelo reconhecimento e preservação dos direitos maternos. Utilizando processos trabalhistas arquivados no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da UFPel, a autora demonstra como esses problemas persistem na prática, apesar da implementação da Consolidação das Leis do Trabalho, que tem como um dos objetivos a proteção do trabalho feminino e da gravidez.

Ainda no debate sobre a iniquidade de gênero, o artigo *Trabalho e Gênero: as Condições Laborais de Mulheres Pelotenses nos Processos da Justiça do Trabalho (1940-1950)*, de Ariane Regina Bueno Cunha, discute a ampliação do trabalho feminino saindo do ambiente doméstico e adentrando o ambiente do mercado de trabalho formal. A partir dessa discussão, a autora discorre sobre as consequências do processo, focando principalmente na exploração do trabalho feminino pelo capitalismo, evidenciando que o ambiente do trabalho também está marcado pelas questões de gênero. Como fonte documental do artigo, a autora utilizou os processos da Justiça do Trabalho de Pelotas das décadas de 1940 e 1950.

Não longe, debruçando-se sobre as relações entre Educação Patrimonial e a valorização dos direitos trabalhistas, a mestranda Maria Luiza Fritsch Eloy, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), traz o artigo *Por uma “história a contrapelo”: a importância do patrimônio na discussão sobre direitos trabalhistas na escola*. Para tanto, a autora analisa a mediação realizada com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental sobre o acervo do Museu Estadual do Carvão, criado para preservar experiências e memórias relacionadas à mineração de carvão na região. Baseado nas ideias de autonomia e recusa aos fatalismos, de Paulo Freire, em uma concepção de Educação Patrimonial que recusa a reprodução de relações de opressão vigentes e na valorização das experiências dos alunos e no conceito de mediação participativa, de Nina Simon, o artigo explora as possibilidades que surgem ao abordar o patrimônio como uma ferramenta de ensino.

Ademais, a seção de artigos livres conta com o artigo *O liberalismo e a igualdade como pilares do Estado Democrático para Norberto Bobbio*, produzido por Edirlei Leandro Boldt, doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Thalyta Karina Correia Chediak, mestranda em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), cujo trabalho analisa os conceitos de liberalismo e igualdade desenvolvidos por Norberto Bobbio. Tendo como principal objetivo analisar como ambos os conceitos podem auxiliar do Estado democrático, desenvolvendo a interlocução deles com o desenvolvimento de outros elementos fundamentais da democracia, como a cidadania, o respeito e o controle do poder.

A seção prossegue com o artigo intitulado *“Macumbando” os saberes: afro religiosidade como dever de resistir*, escrito por Giselle H. Perna, doutoranda em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS). Neste trabalho, a autora realiza uma análise sobre os princípios da religiosidade afro e os processos de resistência surgidos a partir da

opressão sofrida pelos escravizados. Desta forma, o artigo discute sobre diversos aspectos relacionados à racialidade, racismo, colonialidade e sincretismo religioso, realizando um estudo sobre os processos de resistência cotidiana dessas religiosidades e culturas.

Por fim, a seção de artigos livres é finalizada com a produção *Representações de gênero na obra “Verão no Aquário” (1963), de Lygia Fagundes Telles*, da mestrandia em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Larissa de Almeida Corrêa, que busca debater as representações de gênero presentes na obra “Verão no Aquário”, de Lygia Fagundes Telles. Publicada em 1963, a obra de Telles critica a sujeição da mulher, dando palco à voz feminina em sua narrativa e dialogando, assim, com as transformações ocorridas na década de 1960. Para tanto, nessa análise, a autora se vale de autores como Chartier e Scott, mobilizando categorias de gênero e representações, estabelecendo, ainda, leituras sobre História Cultural, ao relacionar História e Literatura, considerando a historicidade da literatura, especialmente o lugar da mulher nestes campos.

A vista dos presentes trabalhos publicados, esperamos que as análises e problematizações propostas pelos(as) autores(as) possam semear nos(as) leitores(as) (des)construções que possibilitem novas reflexões e olhares sobre as múltiplas perspectivas que integram a produção do conhecimento das ciências humanas no Brasil. Esperamos, com isso, contribuir para construção e divulgação do saber. Desejamos a todos uma boa leitura!

Equipe Editorial:

Márcia Janete Espig

Amanda Rodrigues Guelso

Bethânia Luísa Lessa Werner

Francine Sedrez Bunde

Laura Bergozza Pereira

Leonardo Silva Amaral

Lucas Viscardi Marques

Víctor Blaskoski Lehueur

Apresentação do Dossiê:**Narrativas, mídias e cultura histórica: olhares a partir do Ensino de História**Natiele Gonçalves Mesquita,¹ UFPelTayane Ferreira de Almeida,² UFPE

O campo de estudos sobre o ensino de História tem estado em significativa expansão nos últimos anos, sobretudo com a construção da rede nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Porém, mesmo anterior a isso, o aprofundamento das concepções de que a função do conhecimento histórico é a sua didática, as múltiplas linguagens e mídias em que a História circula e é apreendida, os usos políticos do passado, a inserção de visões até então invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas, a compreensão de que o ensino de História tem suas próprias características cognitivas e interpretativas do mundo e da vida prática e os diversos instrumentos e abordagens possíveis para se ensinar e aprender História, tem levado a própria teoria e filosofia da História a se ampliar.

Contudo, podemos afirmar que tais contribuições são ainda recentes no que se refere à História da educação no Brasil e da nossa área do conhecimento. A História enquanto disciplina escolar no Brasil data do período imperial, em 1838, estando na época focada na História europeia, sob influência principalmente francesa. Ao longo do século 19, os discursos históricos da disciplina foram sendo delineados para a construção de uma identidade nacional. Durante este período, a maioria da população era inserida no mundo do trabalho desde a infância, em grande parte no trabalho escravizado, estando excluída da educação formalizada, salvo exceções.

No princípio da República, a educação avançava entre as classes médias e a iniciativa dos grupos escolares inseria timidamente outras camadas da população, havendo ações significativas de alfabetização e letramento a cargo de seus próprios meios, como em associações, agremiações ou sociedades religiosas. A partir da década de 1930, a educação passa por reformas institucionais e influência da escola nova. Nessa conjuntura, o ensino de História também sofre modificações em suas sugestões metodológicas, como a necessidade

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, faz parte do grupo de estudos Heduca, é Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande e Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas. Atua como professora nas redes municipal e estadual de Pelotas, Rio Grande do Sul.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, faz parte do laboratório de aprendizagem e ensino de história (LAEH) e do grupo de pesquisa Eduquadrinhos. Mestra em História pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em História pela mesma universidade.

do estudo do passado para compreensão do presente, entre outras abordagens, como o uso de biografias de ditos heróis nacionais (em geral, homens brancos) como recursos didáticos.

Entre o final da década de 1950 e início da de 1960, se verifica uma disputa entre a perspectiva estadunidense de Estudos Sociais, unindo História e Geografia, e a manutenção da História como disciplina autônoma. Durante a ditadura militar, a primeira ideia é oficializada para o 1º e 2º grau, tendo o retorno da História como código disciplinar no processo de redemocratização.

A consolidação desta visão se dá com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, em que os conhecimentos históricos da juventude são divididos em duas áreas: a informal e a formal. Dessa forma, o ensino de História formalizado seria aquele instituído pelas escolas em que educadores e educadoras realizariam a transposição didática da ciência de referência das universidades para o saber escolar, desenhando o currículo da História a partir do desenrolar cronológico.

O ensino de História é vivo e um campo a ser construído, as narrativas que cercam as intencionalidades e pautas curriculares também é refletida a partir de demandas do tempo presente, questões identitárias, culturais e subjetivas, são cada vez mais essenciais para as discussões históricas, apesar de recentes. Apenas no início dos anos 2000 que foi inserida a obrigatoriedade da História da luta da população negra, indígena, e mais recentemente, das mulheres. O processo histórico a que a educação e o próprio ensino de História se desenvolve, deixa marcas e vícios que têm sido amplamente debatidos.

Buscando cumprir sua tarefa educadora, este Dossiê nos serve para passearmos por diversas experiências e abordagens diversas de ensino da ciência histórica e construção de consciência histórica. Sobretudo, nos serve para aprendermos sobre História e sobre a prática da didática da História em suas variadas possibilidades. As discussões a seguir consideram diferentes narrativas, mídias, linguagens e possibilidades para o aprendizado histórico, aprendizado este que é movido pela interpretação, orientação no tempo e construção de sentido, a partir do presente refletimos dimensões, contextos e sujeitos passados para que possamos projetar futuros.

Abrindo este coletivo de reflexões, está Luis Claudio Santana Pereira, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com seu trabalho *Entre cibercultura e educação: a transformação das narrativas históricas na era digital*, em que aponta o descompasso entre a escola tradicional e os alunos multitarefa da geração Z, alertando para as transformações culturais, educacionais e subjetivas que as tecnologias digitais da informação e comunicação

(TDIC) têm produzido. O autor aborda o papel da educação e do ensino de História no letramento digital, não ignorando a resistência docente, tampouco a falta de estrutura nas escolas e os riscos do tecnicismo, mas sim potencializando as capacidades colaborativas, interdisciplinares e personalizadas possibilitadas pelas TDICs.

Na sequência, o artigo *O Eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no âmbito escolar: seletividades curriculares restritivas no ensino de História*, da autora Gisely Capitulino da Fonseca, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), destaca como o eurocentrismo está impregnado ao ensino de História, reforçando estereótipos desde os materiais didáticos, até invisibilizações, generalizações e chegando até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, defendendo a abordagem decolonial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como ferramentas de resistência e luta, não só em seu sentido pedagógico, mas também no sentido político, Fonseca propõe a formação docente continuada, a revisão dos materiais didáticos e a pressão por políticas públicas.

Adentrando ao universo dos quadrinhos em *Representações midiáticas no Ensino de História: a utilização de histórias em quadrinhos*, Bruno Coutinho Lucas Pereira, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) nos leva a refletir junto com os estudantes de ensino fundamental, como a cultura pop e a cultura midiática podem contribuir no desenvolvimento de uma consciência histórica antirracista a partir de uma oficina do Programa Residência Pedagógica (PRP) com o uso HQs para discutir a representatividade racial. A partir da crítica aos estereótipos midiáticos, Pereira traz a necessidade de representações positivas, instigando a criatividade e interdisciplinaridade para empoderar estudantes e vincular ficção e realidade histórica.

Seguido por Joyce Conceição de Mesquita, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em *Didática da História em Jörn Rüsen e as HQs como Recurso Pedagógico: refletindo sobre gênero e escravidão a partir do caso da cativa Luíza*, que aborda as histórias em quadrinhos como potencial para a sala de aula e também fonte para debates acadêmicos, ao trazer a história de Luíza, uma mulher negra com vivência de cativa doméstica no contexto oitocentista. A narrativa desenvolvida no formato de quadrinhos apresenta à agência de Luíza ao criar redes de sociabilidade, resistência ao patriarcado e sistema escravocrata, assim como também constrói paralelos com situações contemporâneas que embora distantes temporalmente compartilham questões reflexivas sobre racismo e sexismo no Brasil.

A seguir, em *Colonialismo Digital e Cultura Histórica como forjadores de identidade*, Natiele Gonçalves Mesquita, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), analisa como o colonialismo digital, atrelado às *big techs*, tem influenciado na construção da identidade da juventude em idade escolar. Aplicando uma pesquisa qualitativa em seus alunos de 6º ano, identifica *Youtubers* que reforçam estereótipos de gênero e valores neoliberais, apontando para uma educação midiática crítica, uma resistência coletiva e ampliação dos estudos acerca das tecnologias e colonialismo digital, visando desnaturalizar as dinâmicas de domínio das grandes empresas de tecnologia e a formação de identidades individualistas e mercadológicas.

Dando sequência, Roberta Duarte da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), apresenta em *Mobile Learning e realidade aumentada: uma nova dimensão para o ensino de História*, uma experiência significativa com estudantes de 6º anos para compreender os processos históricos do Egito Antigo a partir da plataforma *Google Arts & Culture*. A autora explora como o *Mobile Learning* (aprendizado móvel) pode promover experiências imersivas, trazendo a aula-oficina, a análise de fontes digitais e as tecnologias para a construção de um aprendizado autônomo e contribuir na formação da consciência histórica de forma dinâmica e acessível, trazendo a cultura digital como aliada ao ensino, mas sem deixar de apontar a necessidade de formação docente e investimento nas estruturas das escolas para possibilitar tais experiências.

Em *História digital e cultura histórica: Hiroshima como patrimônio histórico através da UNESCO*, Dionson Canova, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Alvanir Ivaneide Alves da Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), destacam a importância da História Digital e da Cultura Histórica para a preservação de fontes históricas e construção de memórias coletivas. Ao analisar o Memorial da Paz de Hiroshima (*Genbaku Dome*), discute as relações entre memória e sociedade, assim como o uso de ferramentas tecnológicas como o *software Tropy*, como facilitadores para digitalização de documentos, preservação e interpretação do passado a partir do patrimônio cultural, também destaca os desafios metodológicos do uso destas ferramentas para historiadores.

Abordando também a relação entre memória e História, José Roberto Alves, da Universidade Regional do Cariri (URCA), e José Ítalo dos Santos Nascimento, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), discutem em seu artigo, *Porque os vagalumes têm que morrer tão cedo? História, Memória e Recepção*, a experiência da Segunda Guerra Mundial na cidade de Kobe, Japão, a partir do filme de animação *Túmulo dos vagalumes* (1988), retratando uma vivência ficcional deste contexto enfrentada pelos

personagens Seita e Setsuko. A obra carrega memórias do autor do conto Akiyuki Nosaka, sendo assim, discute-se as relações entre cinema, memória e História.

Seguindo a reflexão da potencialidade dos filmes em relação a dimensões históricas, Ryckel Mynackson Farias Barbosa, da Universidade de Pernambuco (UPE), e Ítalo Eduardo da Silva, também da Universidade de Pernambuco (UPE), em *Das salas de cinema às salas de aula: proposta de utilização do filme O Camponês Eloquente (1970) nas aulas de História no 6º ano do Ensino Fundamental*, abordam a potencialidade de discussões sobre cultura, filosofia e sociedade egípcia no Médio império. Compreendem o filme como ferramenta importante para a construção da consciência histórica e processos de aprendizado histórico, sendo assim, analisam a obra *O Camponês Eloquente (1970)* para discussões sobre os usos do passado e Egiptomania.

Dando continuidade às discussões, José Almir Santos Basílio Filho, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em *O cinema como recurso didático para promover a assimilação ativa em aulas de História: as vozes do documentário Maioria Absoluta (1964)*, discute as possibilidades do documentário e curta metragem no ensino de história. Partindo da percepção de Bill Nichols a respeito das “vozes do documentário” em associação a Libâneo e sua perspectiva sobre a função do ensino como difusor de conhecimentos sistematizados e políticos, reflete a obra *Maioria absoluta (1964)* como potencialidade para o aprendizado histórico.

Abordando a aula-oficina e propondo uma proto-aula-oficina, Vinícius Marques Ferreira, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em seu artigo *A aula de História Medieval na Educação Básica: entre currículo e “aula-oficina”*, discute as problemáticas das normativas curriculares da BNCC e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), no que diz respeito a lógica tecnicista e neoliberal. Propondo intermediar o currículo tradicional e uma abordagem construtivista sobre a Idade Média, visto os conteúdos frequentemente superficiais e que ignoram a pluralidade cultural da época e conexões com o presente, considera experiências dos alunos e a cultura *pop*, como jogos, filmes e séries como métodos ativos, atentando para a avaliação como parte do processo de aprendizagem e não como fim em si.

Em *O que estão ensinando a nossos alunos sobre História Medieval?*, os autores Luís Fernando de Souza Alves, da Universidade de Jaén (UJA), Lucas Matheus Araujo Bicalho da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), e Stefany Reis Marquioli também da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), refletem as mudanças, revisões

e descobertas na área da História Medieval e questionam a atualização destas discussões no contexto educacional, especialmente a partir dos livros didáticos. Analisando a produção feita por Gilberto Elias Salomão (2017), questionam reproduções equivocadas na obra e refletem desafios e possibilidades para os professores no ensino de história medieval.

Seguindo a análise em livros didáticos, Mayara de Oliveira Jardim, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em *Análise do governo de Salvador Allende no Chile (1970-1973) nos livros didáticos do ensino médio aprovados no PNL D 2018*, propõe refletir a partir de quatro livros didáticos as abordagens acerca do governo de Salvador Allende. Selecionando livros aprovados pelo PNL D 2018, destaca o amplo acesso de professores e estudantes a estes materiais, assim como se debruça ao espaço específico *Manual do professor*, a fim de compreender os recursos disponibilizados aos educadores e as direções metodológicas definidas nas obras selecionadas.

Em *Imagens que falam: retratação dos povos indígenas no livro didático de ciências humanas e sociais*, Thamiles Lessa dos Santos, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), analisa em dois livros didáticos do Novo Ensino Médio a representação de indígenas em imagens e textos, apontando para uma ainda reprodução de estereótipos e visões eurocêntricas, ainda que tenham ocorrido avanços ao longo dos anos, principalmente a partir da lei 11.645/08. A autora contextualiza o papel dos livros didáticos no ensino de História e as mudanças impostas pelo novo ensino médio, apontando para algumas representações do protagonismo indígena, mas em contrapartida, ainda havendo a carência de narrativas indígenas em primeira pessoa, assim como discursos que colocam os indígenas enquanto figuras do passado ou dependentes de heroísmo branco.

Seguindo a urgência da História dos povos indígenas no ensino, Ana Valéria dos Santos Silva, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Roniel Antônio Rodrigues Conceição, também da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), compartilham em *(Des)alinhando o ensino sobre a temática indígena no município de Pilar/AL: reflexões e práticas através de um relato de experiência*, a crítica ao estereótipo do “dia do índio”, propondo atividades que valorizam a diversidade étnica e a resistência indígena. Apresentam também algumas críticas ao livro didático local “Pilar: cidade da gente”, não o descartando como recurso, mas propondo problematizações junto aos estudantes de determinadas expressões, como “tribo”, “índio” e “remanescentes”. Silva e Conceição descrevem uma potente atividade em sala de aula com a participação de um educador do povo Wassu Cocal, demonstrando na prática uma proposta de descolonização do currículo.

Findamos o dossiê com Andrey Kevin Argenti da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em *Memórias Urbanas: a Campanha da Legalidade e a Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre*, discutindo a importância de refletir os espaços, patrimônios e narrativas presentes na vida pública. Parte da experiência desenvolvida na disciplina de Estágio Docência (UFRGS), onde através de Porto Alegre, analisa como órgãos públicos selecionam narrativas para patrimonializar ou silenciar, especialmente nas obras da Campanha da Legalidade e da Ditadura Civil-Militar.

A diversidade de temáticas e elaborações úteis e significativas para o ensino de História deste Dossiê exemplifica a expansão da área e a sua qualificação. Ao mesmo tempo, evidencia questões comuns, como a busca por superar as generalizações, desigualdades, anacronismos, preconceitos, visões simplistas e a tradição colonial eurocêntrica positivista, que insiste em se demonstrar presente nas narrativas, mídias, cultura histórica e também nos fundamentos curriculares da matriz disciplinar da História tanto do ensino básico quanto no ensino superior.

Para além da divulgação científica dos muitos trabalhos que têm sido realizados de norte a sul, oeste a leste dos muitos Brasis, o Dossiê *Narrativas, mídias e cultura histórica: olhares a partir do ensino de História* é um convite para repensarmos nossas práticas, bibliografias e múltiplas áreas da ciência histórica. O compromisso com o conhecimento científico, aliado à construção de futuros democráticos e inclusivos passa pelo ensino. Nosso lugar de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, não pode jamais perder de vista o altruísmo, a curiosidade, a aprendizagem ativa e o encantamento.

Boa leitura!

Referência Bibliográfica

SCHMIDT, Maria A. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012. p. 73-91.

Entre cibercultura e educação: a transformação das narrativas históricas na era digital

Between cyberculture and education: the transformation of historical narratives in the digital age

Luis Claudio Santana Pereira,¹ UEMA

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar as transformações no ensino e aprendizagem de História mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa discute como o ensino e aprendizagem histórica está sendo redefinida na Era Digital, abordando os desafios enfrentados pelos educadores, como a necessidade de adaptação às novas metodologias e a formação crítica para o uso das TDIC em sala de aula. O estudo propõe uma reconfiguração do papel do professor como mediador e do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem, incentivando a construção colaborativa do conhecimento. Nesse contexto, o letramento digital torna-se essencial para capacitar alunos e professores a utilizar as TDIC de forma crítica, identificando fontes confiáveis, interpretando informações de maneira consciente e favorecendo a construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC); Letramento digital.

Abstract

The article aims to analyze the transformations in the teaching and learning of History mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDIC). The research discusses how historical teaching and learning is being redefined in the Digital Era, addressing the challenges faced by educators, such as the need to adapt to new methodologies and critical training for the use of TDIC in the classroom. The study proposes a reconfiguration of the role of the teacher as mediator and the student as an active agent in the learning process, encouraging the collaborative construction of knowledge. In this context, digital literacy becomes essential to enable students and teachers to use TDIC critically, identifying reliable sources, interpreting information consciously and favoring the construction of historical knowledge.

Keywords: Education; Teaching History; Digital information and communication technologies (TDIC); Digital literacy.

Introdução

Cotidianamente, ao explorarmos os artefatos tecnológicos que nos envolvem, somos conduzidos a uma viagem pelos intrincados domínios da contemporaneidade. Em meio a esse cenário dinâmico, transitamos por espaços que se conectam tão rapidamente quanto se desconectam, perpetuando a nossa trajetória por um universo em constante transformação. É

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão (2011), Mestre Universidade Estadual do Maranhão (2024).

nesse contexto efervescente de incessantes descobertas que nos propomos a investigar os impactos e as implicações dessas transformações, almejando uma maior compreensão das complexas interações entre as tecnologias digitais e a sociedade.

Na Era Digital, somos testemunhas de uma reconfiguração da educação, especialmente no que concerne ao ensino e à aprendizagem. As transformações socioculturais, impulsionadas pela ascensão da tecnologia, instigaram mudanças significativas no ensino, aprendizagem e na própria narrativa histórica. Observamos, assim, a recontagem, reescrita e ressignificação dos eventos passados, à medida que as influências dos dispositivos digitais e as interações tecnológicas moldam a maneira como compreendemos e comunicamos nossa trajetória histórica.

Em 1984, William Gibson publicou *Neuromancer*, uma obra visionária que antecipou a ascensão da internet, antes mesmo dela se tornar onipresente em nossas vidas cotidianas. No cerne da narrativa, Gibson concebeu o conceito de “ciberespaço”.² Esse termo, agora parte integral de nosso vocabulário contemporâneo, foi cunhado por Gibson para descrever o vasto território virtual, onde a informação flui como uma corrente elétrica, moldando e sendo moldada pelas interações humanas.

A visão de Gibson sobre o ciberespaço não era meramente especulativa, ele antecipou não somente a existência de uma rede global de computadores, mas também delineou a natureza intrínseca dessa rede como um espaço onde as fronteiras físicas se desvanecem, dando lugar a uma conectividade onipresente.

Em sua obra, Gibson previu conceitos como o ciberespaço, que, na década de 1980, pareciam distantes e ficcionais, mas que hoje desempenham papéis fundamentais em nossa compreensão dos dispositivos tecnológicos e da internet. Gibson projetou um futuro digital e mergulhou na complexidade do mundo virtual, antecipou o surgimento das redes sociais virtuais e destacou a fusão cada vez mais estreita entre a humanidade e a tecnologia. Para ele, a realidade virtual não era simplesmente uma projeção de dados, mas sim um reflexo autêntico da experiência humana (Gibson, 2008).

Pierre Lévy (1999) dá continuidade às discussões provocadas por Gibson, desenvolvendo o conceito de cibercultura. Essa terminologia engloba uma cultura totalmente imersa no mundo virtual, repleta de práticas e *modus operandi* próprios da Era Digital. Em

² A palavra “ciberespaço” foi criada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. Gibson considera o ciberespaço como uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, funcionando como uma representação gráfica de dados de todos os computadores do sistema humano (Gibson, 2008, p. 69).

suas reflexões, Lévy (1999) destaca a transformação que a sociedade vivencia, em que as fronteiras entre o físico e o virtual se diluem, e a interconexão entre seres humanos e tecnologia formam uma nova cultura.

A cibercultura, conforme delineada por Lévy (1999), transcende a mera utilização de dispositivos eletrônicos. Ela se manifesta como um ecossistema complexo, onde as redes sociais deixam de ser simples plataformas de comunicação e se transformam em espaços de compartilhamento de informações e de conhecimento, ecoando as visões preconizadas por Gibson décadas antes.

A Era Digital, sob a égide da cibercultura, não é apenas uma extensão do mundo físico, mas um domínio próprio, onde as narrativas se entrelaçam em meio a *bits* e *bytes*. A relação simbiótica entre humanidade e tecnologia deixou de ser uma previsão futurista, para se tornar uma realidade. As fronteiras da experiência humana se expandem à medida que a cibercultura se enraíza em nossos modos de pensar, de comunicar e de existir.

Assim, ao seguir os rastros deixados por Gibson e ampliar as discussões para os domínios propostos por Lévy, torna-se claro que estamos imersos em um cenário onde o virtual constitui-se em uma extensão integral da complexidade da vida humana. A cibercultura é, portanto, mais do que uma evolução tecnológica, é uma transformação cultural, moldada pela interação dinâmica entre humanidade e a vastidão digital do ciberespaço.

Diante dessas considerações, o presente artigo se apresenta como uma contribuição que dialoga com as diversas análises já consolidadas sobre o tema, bem como com as práticas inovadoras de professores da educação básica no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação³ (TDIC). Busca-se que este estudo, ao explorar e aprofundar a compreensão dessa relação em constante transformação, possa somar-se ao entendimento crescente sobre a influência dessas tecnologias na esfera humana, na educação, no ensino e aprendizagem histórica. Posicionando-se nesse debate, o estudo busca somar-se ao entendimento crescente sobre o impacto das tecnologias digitais, reconhecendo a importância das investigações anteriores e das experiências práticas que têm moldado essa relação em constante transformação.

Os reflexos da revolução tecnológica na educação e no ofício do historiador

Michel Serres, em seu livro *Os Cinco Sentidos: Filosofia dos Corpos Mistos* (2001), destaca que a Revolução Tecnológica está mudando a forma como percebemos o mundo,

³ Termo que integra as mídias digitais no conjunto de recursos tecnológicos de informação e comunicação.

transformando a própria natureza da experiência humana, gerando novas formas de comunicação, produção e consumo de informações, e criando novas possibilidades de interação com o ambiente físico e social. Ele também destaca que a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra que usamos para atingir nossos objetivos, mas que ela também molda nossa maneira de pensar e de nos relacionar.

As transformações sociais e históricas geradas pelos avanços tecnológicos, identificadas por Serres no início do século XXI, refletem-se hoje em um mundo digitalmente conectado. A maioria de nossos jovens e adolescentes carregam consigo seus dispositivos móveis, sejam *notebooks*, celulares, *smartphones*, *tablets*; acessam a internet; compartilham textos; enviam mensagens; fazem leituras e estudam online. Essas mudanças trouxeram novas formas de comunicação e interação nunca vistas em outros períodos de nossa história, tornando cada vez mais difícil para a educação acompanhar o ritmo dessas transformações.

Corroborando com o exposto anteriormente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – realizada em 2021 pelo IBGE, destaca a significativa presença da tecnologia na sociedade contemporânea. Os dados revelam que a Internet está acessível em 90% dos domicílios brasileiros, representando um aumento de 6% em relação ao ano de 2019.

A pesquisa revelou, ainda, que o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a internet em casa, representando 99,5%. Esses dados reforçam a relevância das transformações tecnológicas na sociedade e também enfatizam a amplitude das mudanças nas atividades cotidianas, evidenciando a centralidade da conectividade digital em diversas esferas da vida contemporânea.

Ao nos depararmos com o desenvolvimento tecnológico que permeia o cotidiano dos jovens inseridos em ambientes educacionais percebemos que há um desafio para professoras e professores, não apenas de introduzir novas tecnologias em sala de aula, mas também de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem uma aprendizagem significativa com o seu uso.

De acordo com Almeida e Valente (2011), o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trouxe mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender ao possibilitar o acesso a um vasto conjunto de informações e recursos, que enriqueceram a aprendizagem e ampliaram as possibilidades de pesquisa, incentivando os alunos a explorarem diferentes fontes de informação e construir seu próprio conhecimento.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2009), a representação do novo pode ser observada no campo da educação a partir da ideologia do determinismo tecnológico, expressada, em sua essência mais positiva, no fascínio pelas tecnologias. É como se a experiência do conhecimento através das tecnologias fosse superior a outras formas de conhecimento, inclusive as já consagradas, como as escolares. Porém, é preciso compreender a complexidade que a passagem entre períodos históricos implica, sem negar que há situações novas e diferentes com relação ao passado, mas que as transformações trazidas pelas tecnologias não devem ser tomadas como portadoras de um futuro perfeito.

Nesse sentido, as instituições escolares vêm se deparando com novos desafios e oportunidades, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que acompanham as demandas da Era Digital. A inserção de tecnologias digitais em sala de aula tem se mostrado cada vez mais relevante, uma vez que proporciona novas formas de explorar os conteúdos curriculares, ampliando as possibilidades de aprendizado. Além disso, estimula a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, que são habilidades essenciais a serem desenvolvidas para a educação do futuro.

Compreender o contexto de mudanças trazidas pelas TDIC abre possibilidades para explorar novas abordagens na educação, no ofício do historiador e no ensino de História. Nesse sentido, refletir sobre o papel da tecnologia na didática pode contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas, estimulando a aprendizagem dos alunos e ampliando as ferramentas disponíveis aos professores.

Bittencourt (2017) destaca que a tecnologia pode ser um recurso valioso para a educação, ressaltando a importância de explorar seu potencial para enriquecer o ensino de História. A autora sugere que “se faz necessário um olhar acadêmico para que assim se consiga oferecer novas formas de motivação para o aprendizado e novas maneiras de inclusão social, por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis” (Bittencourt, 2017, p. 213). Dessa forma, a incorporação das TDIC ao processo educativo pode favorecer a criação de ambientes de aprendizagem com participação ativa dos estudantes explorando seu protagonismo.

É importante destacar que, embora a tecnologia ofereça possibilidades significativas, ela não deve ser vista como a única solução para a educação ou para o ensino de História. Em vez disso, pode ser entendida como um recurso complementar, que deve ser utilizado de forma consciente e adaptada às especificidades de cada contexto educacional. O papel do educador permanece central nesse processo, cabendo a ele conduzir e contextualizar as

informações de maneira crítica e reflexiva, garantindo que as tecnologias sejam empregadas de modo a enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Portanto, se faz necessário um breve retrospecto histórico que discuta algumas transformações na sociedade que irão alterar de forma significativa a cultura dos estudantes nascidos na Era Digital. Nessa perspectiva, serão abordadas questões que visam dar subsídios a seguinte reflexão: qual o desafio da educação inserida na cultura digital e onde está situada a história enquanto campo de conhecimento dentro do contexto da revolução tecnológica?

A cultura digital e seus reflexos na educação

Asa Briggs e Peter Burke (2005), em seu livro *Uma História Social da Mídia*, analisam os efeitos das mudanças produzidas na sociedade pelas tecnologias de informação e de comunicação ao longo da história. Os autores destacam que a mídia tem sido um fator chave na transformação da sociedade desde a invenção da imprensa, no século XV. Com o advento da imprensa, a informação começou a circular de forma mais rápida e ampla, afetando diversos setores da sociedade.

A partir do século XIX, com a ativação do telégrafo e do telefone, a comunicação se tornou ainda mais rápida e eficiente. Com a invenção do rádio e da televisão, no século XX, e, posteriormente, a invenção do computador, a mídia acabou se tornando um elemento central da cultura popular e da vida cotidiana, criando novas formas de relacionamento, consumo, comportamentos e entretenimento, tendo reflexos também na educação.

O fenômeno de mudanças comunicacionais observadas por Asa Briggs e Peter Burke (2005) se intensificaram, ganhando novos espaços, agora virtuais. O surgimento das tecnologias digitais permitiu o aparecimento de novos espaços sociais e culturais, que não estão localizados no plano físico, mas na memória do computador de maneira virtual, ciberespaço.

Assim como Gibson, Pierre Lévy (1999) considera o ciberespaço como um novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores. A definição do termo vai além da simples infraestrutura técnica da comunicação digital, abrange um vasto universo de informações, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Para o autor, nesse espaço virtual surge um novo mercado de conhecimento e saber, onde o sujeito se coloca ao mesmo tempo como produtor e consumidor da informação.

Dessa forma, nesse espaço virtual acaba sendo desenvolvida uma nova cultura que se manifesta no ciberespaço. A chamada cultura digital possui uma característica que a distingue

dos outros modos de conectar-se com o conhecimento, tanto com a sua divulgação quanto com a sua disseminação. Ela tem como núcleo fundamental a percepção de não estar sujeita aos limites do espaço físico e geográfico, permitindo o surgimento de uma nova relação com o tempo e o espaço, além de permitir novas experiências de comunicação, de interação e de linguagem.

No entanto, ao contrário do que poderia parecer, o alvorecer de novas formas de relações socioculturais proporcionadas pelas tecnologias não impede que os formatos de cultura mais tradicionais, como a oral, a escrita e a impressa, deixem de se manifestar na sociedade atual. Como ressalta Lucia Santaella (2007, p. 128), “vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de cultura, em um caldeirão imenso de misturas, constituindo uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”. Ou seja, há uma coexistência com quase todas as mídias produzidas pelos seres humanos, num processo de atualização constante proporcionado pelo ciberespaço.

Nesta complexa interligação surge o que Lèvy (1999) chamou de cibercultura,⁴ um conjunto de práticas, valores, costumes e modos de pensar que emergem da utilização das tecnologias digitais e da internet. Para o autor, as tecnologias estão moldando a maneira como nos comportamos, pensamos, nos comunicamos e interagimos, o que faz com que as tecnologias pareçam ser onipresentes, por estarem inseridas em todos os aspectos da vida cotidiana, profissional, econômica, política e educacional.

Deste modo, a atual cultura digital transita num universo formado por diferentes gerações e culturas, que compartilham de um mesmo espaço. Constatando o panorama social contemporâneo e sua relação com o cenário educacional, partindo do pressuposto de que mudanças sociais implicam em mudanças educacionais, observa-se um descompasso entre a cultura escolar tradicional e a cultura digital contemporânea.

Este descompasso pode ser visto principalmente nas relações geracionais. Muitos alunos têm familiaridade com as TDIC por já nascerem inseridos no contexto das tecnologias digitais, enquanto muitos professores e professoras ainda não se sentem confortáveis com os dispositivos tecnológicos e têm muitas dificuldades para incluí-los em suas metodologias de ensino. Isso pode gerar um conflito entre expectativas e habilidades dos alunos e a forma como a escola tradicionalmente lida com o conhecimento.

⁴ O conceito proposto por Lèvy refere-se ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que emergem com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p. 135).

Dominique Julia (2001) descreve que historicamente a cultura escolar adota um conjunto de normas e práticas que vão definir o modo como os conhecimentos são transmitidos e incorporados de forma coordenada e com quais finalidades variam de acordo com a época em que são implementadas. Dessa forma, a cultura escolar é construída e moldada por diferentes fatores, como as políticas educacionais, os valores sociais e as condições históricas e culturais de cada sociedade. Essa cultura escolar é um elemento fundamental para a formação das identidades individuais e coletivas, pois influencia tanto o aprendizado quanto as atitudes e os comportamentos dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel importante na formação das mentalidades e dos comportamentos dos indivíduos. Através do currículo, da pedagogia e das práticas escolares, a cultura escolar pode ser utilizada como ferramenta para transmitir valores, crenças e ideias que correspondem a determinados projetos políticos e sociais. A análise crítica da cultura escolar é fundamental para compreender como a escola é utilizada para moldar a sociedade.

Para Castells (1999), tais gerações formadas em culturas diversas são oriundas das mudanças paradigmáticas que alteraram o nosso modo de pensar, produzir, consumir e conseqüentemente, de ensinar e aprender, e que essas transformações surgiram para atender determinadas demandas de uma época. Diante desse contexto, os professores e alunos pertencentes a diferentes culturas e que carregam linguagens, emoções e relacionamentos próprios de sua formação experienciam tais mudanças e diferenças históricas quando estão em seu cotidiano escolar.

A historiadora Paula Sibília (2012) reforça essa perspectiva ao observar que a escola é uma invenção muito recente, criada em uma cultura ocidental, que apresenta aspectos estruturais do século XIX, onde predominava a ideia de que esta instituição está ligada à formação de sujeitos e de que estes precisam ser educados em um lugar fechado, por um corpo de especialistas e com métodos próprios de educação. Essa estrutura organizava-se com tecnologia própria, um aparelho historicamente configurado com diferentes artefatos: papel, lápis, cartas, livros e documentos, todas as tecnologias de época.

Nessa perspectiva, a escola como instituição educacional forma uma cultura escolar compatível com os corpos e as subjetividades da época industrial, período de sua constituição como instituição de ensino. Em contrapartida, a partir do surgimento das TDIC, uma gama de dispositivos impactou os modos de viver e de estar, as concepções relacionadas ao tempo e ao espaço das pessoas. Assim, a escola contemporânea, na visão da autora, parece estar

gradualmente se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades dos estudantes do século XXI, na medida em que estes estão cada vez mais inseridos na cultura digital. E, portanto, seus componentes (os alunos) e funcionamento da instituição escolar estão cada vez mais em conflito. “Nesse cruzamento que ainda acontece diariamente, as peças já parecem não se encaixar” (Sibília, 2012, p. 50-51).

Para a autora, presenciamos um desequilíbrio entre as escolas e seus alunos na contemporaneidade, que aparece cada vez mais como um sinal deste tempo e um problema desta geração. Este desajuste tornou-se mais inegável nos últimos anos, justamente quando se criou um arranjo quase perfeito entre esses mesmos corpos e subjetividades, de um lado, e, de outro, os diversos dispositivos de comunicação com acesso à internet.

Diante desse cenário desafiador, estratégias estão sendo desenvolvidas em diversos contextos para reduzir o descompasso entre a escola e os alunos, com propostas alternativas surgindo tanto no setor público quanto no privado, em todos os níveis de ensino. Um exemplo é a integração de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e utilizam tecnologias digitais como recurso de ensino e aprendizagem.

Contudo, mesmo com o avanço das redes digitais, que já adentraram os muros das escolas, ainda há uma resistência significativa por parte de professores, gestores e até mesmo famílias em relação ao uso de dispositivos e técnicas característicos da sociedade digital. Esse cenário reflete a complexidade de se alinhar as práticas educacionais às demandas de um mundo cada vez mais tecnológico.

Tal constatação abre reflexões sobre a manutenção de um modelo que, mesmo com a inserção do uso de tecnologias nos documentos norteadores da educação nacional brasileira, resiste às mudanças. Não sabemos o desdobramento dessa história, mas ao olharmos para o interior das escolas, percebemos que as novas gerações falam uma língua bem diferente daquela usada por aqueles que foram educados no século passado. Essa constatação ajuda a definir uma pergunta que pode ser útil: quem são os estudantes do século XXI?

Gerações tecnológicas: uma geração formada na Era Digital e os desafios para a educação

Existem diversos termos aplicados para designar diferentes gerações. Sandro Bortolazzo (2012) observa que, em termos gerais, o conceito de geração tem sido usado para descrever o período de sucessão entre descendentes em linha reta, como pais, filhos e netos.

Portanto, as gerações se sucedem de acordo com as peculiaridades e características atribuídas a elas, considerando a maneira como se comportam e pensam no contexto histórico, econômico, social e cultural de uma determinada época.

Conhecer a geração nascida na Era Digital requer uma atitude de reflexão constante, uma vez que estamos expostos a mudanças cotidianas e as tecnologias se renovam em um ritmo extremamente acelerado. Segundo Veen e Vrakking (2009, p. 5), a presença da tecnologia em nossa sociedade desencadeou profundas transformações socioeconômicas e culturais, que alteraram significativamente o comportamento das pessoas. Esse processo impulsionou o desenvolvimento de novas formas de interação com o mundo.

A geração que se forma no contexto da ampliação das tecnologias digitais desenvolve características específicas, influenciadas por essa nova realidade. Nesse sentido, as gerações que nasceram e cresceram imersas na Era Digital tendem a ter uma relação mais natural e fluida com essas tecnologias, uma vez que foram expostas a elas desde os primeiros anos de vida. No entanto, é importante ressaltar que as gerações anteriores também se relacionam com as tecnologias, ainda que de forma distinta, refletindo o contexto histórico em que viveram e as possibilidades disponíveis em cada período.

De acordo com Veen e Wrakking (2009, p.12), também chamados na Era Digital de “homo zappiens”,⁵ também conhecidos como “geração digital”⁶ ou “geração Z”.⁷ Dentre outras denominações, essa geração é caracterizada pela familiaridade e habilidade no uso de dispositivos digitais, além da capacidade de se adaptar rapidamente às novas tecnologias. Essas características os diferenciam, mas não os isolam em uma experiência exclusiva, já que a interação com a tecnologia é um processo contínuo e evolutivo.

Nesta nova configuração, uma grande parcela dos estudantes da geração atual cresceu utilizando diversos recursos tecnológicos desde a infância. Os aparelhos tecnológicos influenciaram completamente a forma como esta geração se comporta e aprende. Com essas mudanças, os fluxos de informações e comunicação são controlados pelo usuário, que podem

⁵ O termo “homo zappiens” foi cunhado pelo pesquisador holandês Wim Veen e se refere a uma nova espécie de ser humano que surge com a chegada das tecnologias digitais. Segundo Veen, o homo zappiens é uma geração de jovens que cresceu imersa em um ambiente digital, em que as tecnologias são uma extensão natural de suas vidas (Veen; Vrakking, 2009, p. 12).

⁶ A expressão “geração digital” é utilizada para descrever uma parcela da população que compartilham características comuns pelo uso e consumo de tecnologias computacionais e pelas inúmeras formas de comunicação e informação (Tapscott, 2010, p. 34).

⁷ A “geração Z” é uma designação dada para as pessoas nascidas a partir da metade dos anos 1990 até o início dos anos 2010. A geração Z é considerada a primeira a ter crescido completamente imersa na era digital (Tapscott, 2010, p. 53).

gerenciar com eficiência a sobrecarga de informações, selecionando a mais adequada, de acordo com suas necessidades.

Bortolazzo (2012) destaca que o uso e a exposição às tecnologias digitais desde a infância têm influenciado o comportamento e a mentalidade dos jovens dessa geração, tornando-os mais adaptados e confortáveis com os dispositivos tecnológicos. Entre as características que Bortolazzo destaca como marcadoras dessa geração, está o manejo habitual das tecnologias digitais, como *smartphones*, *tablets*, computadores, entre outros. Para esses jovens, a tecnologia faz parte do seu cotidiano desde o nascimento, o que resulta em um uso mais natural e eficiente dessas ferramentas.

Essa é a situação que enfrentamos ao nos depararmos com jovens realizando suas tarefas escolares enquanto estão acessando as redes sociais, assistindo televisão e conversando por aplicativo de mensagem simultaneamente. São reconhecidos como “multitarefa”, possuindo uma cognição multifacetada, aptos a navegar tranquilamente pelo oceano de informações, sem interrupções, de uma maneira antes inimaginável (Pereira, 2011, p. 40).

A caracterização das gerações digitais e a compreensão das novas subjetividades desenvolvidas no mundo altamente tecnológico são importantes para entender as tendências sociais e culturais que moldam a forma como as pessoas interagem com a tecnologia e entre si. A partir disso, é possível desenvolver novas perspectivas de ensino e aprendizagem que considerem as diferenças geracionais e as particularidades das novas formas de comunicação e interação que surgiram com a tecnologia.

Este cenário tem se mostrado desafiador para a educação em todo o mundo. As tecnologias digitais têm mudado radicalmente a forma como as pessoas acessam, processam e compartilham informações, e isso tem afetado profundamente a educação em todos os níveis. As tecnologias digitais oferecem muitas oportunidades para o aprendizado, como a possibilidade de acesso a uma grande quantidade de informações, recursos educacionais e ferramentas interativas. Além disso, as tecnologias digitais também podem aumentar a colaboração e a comunicação entre alunos e professores, permitindo que o aprendizado seja mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Um dos principais desafios nesse contexto é a redefinição dos papéis do professor e do aluno. Com o uso das tecnologias, o professor deixa de ser visto como o único detentor do saber e assume uma função fundamental: a de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Cabe ao professor orientar os estudantes no acesso e na interpretação crítica das informações, além de estimular sua autonomia e capacidade de construir conhecimento

por meio das tecnologias digitais. Nesse cenário, o aluno, geralmente ambientado em seu habitat natural, é convidado a assumir um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento, por meio de dispositivos digitais interativos e colaborativos.

Outro desafio diz respeito à necessidade de se criar ambientes de aprendizagem que sejam adequados às necessidades e às características de cada aluno. Isso implica em considerar as diferentes formas de aprendizagem, os interesses e as habilidades de cada um, bem como as particularidades de cada contexto educacional. Além disso, é preciso superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, como a falta de infraestrutura adequada, a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias, a resistência de alguns professores, gestores e até mesmo famílias ao uso das tecnologias, entre outros aspectos.

Para Henry Giroux (1991), a compreensão desse novo processo educacional permite perceber a instabilidade instituída de forma característica entre os jovens nascidos na cultura digital e os sistemas educacionais mais tradicionais. Os indivíduos nascidos na era digital, sem estar vinculados a um local específico, estão imersos em diferentes esferas culturais e sociais em constante mudança, influenciadas por uma diversidade de linguagens e culturas, típicas desse cenário fluido de significados e avanços tecnológicos.

Sua comunicação se dá em rede, como pensava Castells com a publicação de seu célebre livro *A sociedade em rede* (1999). Os jovens atuais executam diversas atividades simultaneamente, focadas no momento atual e na obtenção de resultados rápidos, visando a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para a carreira profissional. A geração tecnológica nascida em uma realidade virtual muito mais avançada, construiu sua subjetividade com, entre outras coisas, internet, celulares, computadores, videogames, televisores e sites de redes sociais, dentro de uma lógica diferenciada dos seus antecessores.

No entanto, é importante lembrar que as subjetividades não são determinadas apenas pela tecnologia, mas também são influenciadas por fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. Portanto, a compreensão das novas subjetividades requer uma abordagem interdisciplinar que considere múltiplos aspectos da vida contemporânea. Ao aceitar o desafio de desenvolver novas perspectivas de ensino e aprendizagem a partir das diferenças geracionais, os educadores podem ajudar a promover uma educação mais inclusiva e relevante para as novas gerações, que valorize habilidades e competências que esses jovens desenvolveram em um mundo altamente tecnológico. Isso implica em repensar não só os métodos de ensino, mas também as próprias instituições educacionais, a fim de adaptá-las às necessidades e expectativas das novas gerações.

Nesse sentido, é importante estimular que o universo educacional passe por constantes processos de ressignificações, através de metodologias que se integrem às novas tecnologias digitais de informação e comunicação. A interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para enriquecer os processos educativos, as políticas educacionais, os currículos e as práticas de ensino e formação.

O trabalho do professor em sala de aula deve ser incessantemente reinventado, o que não é uma tarefa fácil, pois além de enfrentar condições estruturais instáveis dentro das escolas da educação básica, com rotinas exaustivas e baixos salários, enfrenta também o despreparo e o conseqüente esgotamento diante das diferentes expectativas das novas gerações em relação à percepção e apreensão do mundo.

Para o estudante, que pertence à cultura digital e está intimamente ligado à tecnologia, é necessário construir narrativas que reconheçam a diversidade existente no mundo contemporâneo. Diante da desterritorialização⁸ (Lévy, 1999) causada pela internet, o discurso presente no campo educacional deve estar em consonância com a diversidade cultural que possibilite a escuta dos valores individuais e do grupo ao qual ele pertence. A ressignificação dos saberes só terá, de fato, significado quando estiver relacionada à identidade cultural dos sujeitos individuais e coletivos presentes no campo educacional.

Valorizar a destreza cognitiva dos jovens no uso da tecnologia implica em avaliar suas habilidades em todos os aspectos que consideramos relevantes para sua formação intelectual, ideológica e profissional, a fim de fornecer o suporte necessário para que possam se tornar cidadãos ativos, conhecedores de seus direitos e de sua história, além de estarem aptos a se integrarem ao mundo do trabalho.

É fundamental que o sistema de ensino forneça aos seus alunos os recursos tecnológicos existentes na sociedade digital, para que tenham a oportunidade de incluí-los em sua rotina, agregando essa experiência ao seu mundo, ao mesmo tempo em que a renovação do ensino rompa com a perspectiva cronológico-linear, a memorização, a concepção de verdades prontas e acabadas, que tem sido uma característica presente na educação.

Assim, o ensino e a aprendizagem na Era Digital estão ligados ao ato de ressignificação que a escola deve realizar na tentativa de criar, nesse novo cenário, as condições para criações de subjetivação, pensamento e diálogo, além de criar vínculos com os novos sujeitos pertencentes ao mundo digital. Nessa perspectiva, tornou-se um desafio para a

⁸ A metáfora da navegação em relação ao saber que Pierre Lévy menciona no livro *Cibercultura*, explicita a saída de um território rígido e fixo do conhecimento, que oportuniza a criação de novos territórios mais abertos e acessíveis, onde se abandona, mas não se aniquila, o território anterior (Lévy, 1999, p. 49).

escola manter a atenção e a motivação dos alunos. Tal fato se deve à grande necessidade das escolas em aprimorar suas abordagens e métodos de ensino, com o objetivo de criar um espaço de aprendizagem significativa, o que pode ser proporcionado pela disseminação das tecnologias digitais.

O desajuste, ainda presente nas escolas, resultante das diferentes subjetividades relacionadas à cultura digital e escolar que coabitam o mesmo espaço, oferece questionamentos relevantes na área da educação, que proporcionam novos conhecimentos à prática pedagógica, promovem a ressignificação de linguagens e discursos, e incorporam novas metodologias e projetos pedagógicos interdisciplinares, entre outros aspectos.

Para que a interação entre gerações se realize é necessário um processo constante de (re)construção do conhecimento, pautado na compreensão das novas subjetividades, o que requer uma abordagem interdisciplinar que considere os múltiplos aspectos da vida contemporânea. Novos desafios educacionais surgirão, mas também possibilidades de que, através da percepção sobre as diferentes culturas presentes no espaço escolar e dos conflitos que porventura possam ocorrer, haja a perspectiva da construção e da atualização de práticas pedagógicas formadoras de novas maneiras de viver, sentir e estar.

De acordo com Jesús Martín Barbero (2014), o processo de alfabetização se desdobra em etapas bem definidas. A primeira fase da alfabetização visa preparar os indivíduos para a compreensão do mundo da escrita fonética, pavimentando o caminho para a segunda etapa da alfabetização, que proporciona a aquisição do letramento e da habilidade de lidar com uma variedade de tipos de textos.

A leitura de livros, notícias em jornais ou na televisão, hipertextos, a visualização de vídeo, o envolvimento em jogos de videogame e o exercício da cidadania digital exigem uma profunda consciência social e compreensão dos princípios democráticos. Portanto, um dos principais desafios que a educação enfrenta é preparar os indivíduos para essa segunda etapa da alfabetização, capacitando-os a enfrentar a complexidade da sociedade contemporânea e a compreender de forma crítica os desafios que ela apresenta.

Para Marcelo Buzato (2006), o letramento digital⁹ surge como uma possibilidade para formação de habilidades e competências necessárias no que diz respeito às práticas sociais de

⁹ “O termo letramento tem recebido palavras complementares, indicando seus domínios de uso ou mesmo tem recebido a atribuição do plural para dar conta de abranger as habilidades e competências que são necessárias ao indivíduo, ao cidadão leitor e escritor, no exercício da cidadania e na construção de conhecimento em uma sociedade que se conecta, também, em redes sociais mediadas pelas tecnologias e mídias. Essas habilidades vão além da prática de ler e escrever e do convívio com a leitura e a escrita. Estamos nos referindo a novos formatos

leitura e produção de textos em ambientes digitais, por meio das tecnologias e mídias. O autor aponta que para atender às demandas sociais atuais, as práticas de leitura e escrita são recontextualizadas e ressignificadas no ciberespaço. Desta forma, o letramento digital permite que as pessoas compreendam o contexto das produções textuais, a forma como se criam e se interpretam discursos e quais são suas intenções comunicativas.

Nesse contexto, estamos nos referindo à necessidade de desenvolver habilidades e competências que sustentem práticas pedagógicas capazes de transformar os jovens estudantes, deixando de serem meros consumidores passivos de conteúdo midiático para se tornarem cidadãos ativos, que participam de maneira crítica e consciente no complexo processo de comunicação mediado pelas tecnologias digitais.

Podemos, através do letramento digital, promover formas de comunicação e envolvimento, fazendo com que professores e alunos atuem em uma experiência mais ampla de interação com o objeto de conhecimento de forma individual, mas também coletiva, por meio de múltiplos textos, sons e imagens em diferentes linguagens.

Como destaca Bernadete Campello (2009), essa habilidade envolve a capacidade de identificar onde e como encontrar informações, avaliar a qualidade, a confiabilidade e a relevância das fontes de informação e se relaciona com a capacidade de compreender as informações encontradas.

Deste modo, é preciso que o professor conduza uma abordagem metodológica sustentada em bases científicas e articulada com a realidade dos estudantes do século XXI. Essas práticas permitem que o aluno consiga minimamente diferenciar uma produção voltada para o ensino e aprendizagem de uma voltada para o entretenimento, permitindo a ele ter conhecimento necessário para fazer suas escolhas.

Considerações finais

Precisamos convidar a nova geração a refletir sobre o fenômeno da tecnologia, não só como instrumento, como pensava Aristóteles, mas como um fenômeno de comunicação e interação que condiciona a vida das pessoas. Reconsiderar a visão tecnicista de projetos educacionais, que busca formar apenas indivíduos capazes de se adaptar velozmente e majorar suas chances no mercado de trabalho torna-se um desafio. E, finalmente, precisamos reconhecer que a produção de conteúdo histórico no ciberespaço envolve questões de natureza

de mídia que originaram novas linguagens (e vice-versa), com nítidos reflexos nos processos comunicacionais, socioculturais e de ensino aprendizagem” (Buzato 2006, p. 4).

ética relativas à formação de indivíduos que, sozinhos, não conseguem exercer plenamente sua capacidade de interpretação e que não têm plena consciência do poder formador de comportamentos das agências virtuais de comunicação. Nesse aspecto, entram a educação e as ciências humanas para construir bases sólidas de pensamento sobre as tecnologias no seu sentido mais crítico.

Compreender as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, nesse contexto, é essencial para repensar a educação, o ensino de história e os processos para construção do conhecimento. É necessário refletir sobre o papel da tecnologia na didática e como ela pode ser empregada de maneira efetiva para promover a aprendizagem dos alunos e aprimorar as práticas pedagógicas dos professores.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.
- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. **XVI Endipe-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino/Unicamp**, Campinas, p. 2-13, 2012.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 205-214, mar. 2017.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAMPELLO, Bernardete. **Letramento Informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.
- GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. *In*: CASTTELS, Manuel *et al.* **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 63-85.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Edneide Arruda. **Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar: encontros e desencontros**. 2001. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos: filosofia dos corpos mistos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (org.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O Eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no âmbito escolar: seletividades curriculares restritivas no ensino de História

Eurocentrism and the challenges to the implementation of Law 10.639/03 and Law 11.645/08 in the school environment: restrictive curricular selectivities in the teaching of History

Gisely Capitulino da Fonseca,¹ UFPE

Resumo

Este trabalho bibliográfico tem o intuito de compreender como o eurocentrismo se constitui aos desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 nas escolas, analisando sucintamente, os estudos e pesquisas sobre uma presença eurocêntrica no currículo e nos livros didáticos. Posteriormente, será abordado algumas possibilidades de minimização de tal etnocentrismo europeu, compreendendo a abrangência do histórico dessas seletividades curriculares, que impactam a construção de uma aprendizagem histórica que seja totalizante aos demais povos étnico-raciais. Propõe-se, ao longo deste artigo, contextualizar e entender tais aspectos através do Pensamento Decolonial.

Palavras-chave: História; Ensino; Colonialidade; Eurocentrismo; Decolonialidade.

Abstract

This bibliographical work aims to understand how Eurocentrism constitutes the challenges to the implementation of Law 10.639/03 and Law 11.645/08 in schools, briefly analyzing the studies and research on a Eurocentric presence in the curriculum and textbooks. Subsequently, some possibilities of minimizing European ethnocentrism will be addressed, understanding the scope of the history of these curricular selectivities, which impact the construction of a historical learning that is totalizing to other ethnic-racial peoples. The proposal, throughout this article, is to contextualize and understand such aspects through Decolonial Thinking.

Keywords: History; Teaching; Coloniality; Eurocentrism; Decoloniality.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo geral de analisar como o eurocentrismo se constitui como desafio à implementação da Lei 10.639/2003 (e suas diretrizes curriculares), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira e africana nas escolas do país, bem como da Lei 11.645/08, que estabelece o ensino da História e cultura indígena. Como objetivos específicos, têm-se o intuito de evidenciar o impacto de tais desafios por meio da Teoria Modernidade/Colonialidade, e de como estes desafios atrelados ao eurocentrismo e a colonialidade restringem a existência de uma real aprendizagem histórica mais diversificada e ampla ao ensino de História.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação da UFPE, na linha de pesquisa de Identidades e Memórias. *E-mail:* gisely97@gmail.com

Tais consequências de uma não institucionalização dessas leis ainda têm origem em diversos fatores, como na própria historiografia ou no contexto político-educacional brasileiro, quer seja em sala de aula, nos livros didáticos ou nos currículos escolares, que são direta ou indiretamente impactados pelo motivo gerador em questão. Diante disso, deve-se considerar que a relevância do tema advém de uma percepção que propicie uma valorização adequada dos estudos de História da África, afro-brasileira e indígena na sala de aula, através de um real movimento e reestruturação epistemológica que legitime de forma verdadeira esses conteúdos.

Além disso, sabemos que a análise do etnocentrismo europeu/ocidental como um dos principais desafios às Leis 10.639/03 e 11.645/08, se alicerça em uma herança colonial que perpetua concepções muito arraigadas em nossa sociedade, e se faz presente nas escolas, o que caberia aos profissionais da educação, refletirem sobre este contexto educacional, levando seriamente a se pensar esta problemática através de uma perspectiva decolonial. Tal lente teórica justifica-se diante deste tema, por evidenciar o problema colonial na América do Sul como um acontecimento único e diferencial diante de outros contextos coloniais, sobretudo, na África.

No Brasil, a relevância dos estudos decoloniais e a Teoria Modernidade/Colonialidade para o ensino de História, proporciona questionamentos, pesquisas e alternativas de explicações sócio-históricas inesgotáveis, uma vez que leva a uma prática saudável de desconstrução do fazer e pensar epistemológicos nas universidades, e sobretudo, nas escolas, principalmente, aos professores da educação básica que poderiam e necessitam, muitas das vezes, reformular as concepções eurocêntricas advindas do currículo oficial e do material didático em sala de aula. Assim, tal lente teórica complementa uma tradicional narrativa colonial brasileira existente, e acrescenta teórica e empiricamente, as consequências que envolvem o eurocentrismo na América Latina, mesmo que diante de uma colonização portuguesa, e não espanhola.

Sobre as legislações citadas, historicamente, temos que a Lei 10.639 foi conquistada através da luta do Movimento Negro Unificado (1979), inserida na Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 2003, se deu por meio de uma mobilização que se iniciou desde o final de 1980, após redemocratização. Assim, instituiu-se posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), como uma forma de fixar e ampliar os conteúdos e exigências deste ensino. A resolução n.1, de 17 de

Junho de 2004, fortaleceu essa necessidade para além da educação básica, incluindo assim, o âmbito das universidades.

Além disso, temos a criação da Lei 11.645/2008 que amplia tais conteúdos para abordar e incluir a História Indígena. No entanto, até hoje, não há um documento oficial que elenque especificamente, os conteúdos para a História dos povos originários e tampouco isso é problematizado ou questionado em demasia.

Existe sim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012, bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998. Porém, nos referimos aqui, a um documento curricular que elenque os conteúdos necessários para isso, em escolas não-indígenas, o que é algo inexistente até o momento. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de História indígena fica restrito à Educação Básica, mas tampouco vemos essa mesma consideração para o nível superior de ensino e para os cursos de formação de professores.

Desta forma, para a análise e compreensão do tema, foi necessário a realização de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre algumas das percepções, conclusões e desafios à História da África, afro-brasileira e indígena, envolvendo uma reflexão e entendimento das Leis 10.639/2003 (mais as diretrizes curriculares) e 11.645/2008, bem como de estudos acerca de que forma este eurocentrismo perpetua uma visão colonialista de saber, evidenciando defasagens, empecilhos e desinteresses ao conhecimento desta História da África, afro-brasileira e dos povos originários, nas políticas públicas curriculares.

Foi necessário pesquisar em livros e artigos de revistas especializadas, como também, em áreas afins, utilizando-se ainda de obras e trabalhos que analisassem os livros didáticos e o currículo, realizando um levantamento bibliográfico acerca dos principais autores e estudos em questão, em um período de 2003 até 2024, nas plataformas de revistas científicas eletrônicas (como a *Scielo*), em plataformas brasileiras de bancos de teses e dissertações, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como ainda, no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e *Google Acadêmico*.

Sendo assim, em um primeiro momento, o artigo analisou a predominância do eurocentrismo e da colonialidade do poder no âmbito do ensino e dos meios acadêmicos, tendo como pressuposto teórico, o Pensamento Decolonial Latino-Americano de Quijano (2005) e Mignolo (2017a, 2017b). Em seguida, verificou-se que certos avanços da historiografia e das reformulações sobre as concepções referentes à História da África, afro-

brasileira e indígena não se refletem no contexto educacional brasileiro.

Em um segundo momento, discute-se os obstáculos de implementação dessas leis com o eurocentrismo, identificando sucintamente como ele se evidencia no currículo e nos livros didáticos, e de como se perpetua uma predominância hegemônica e eurocêntrica no ensino da História africana, afro-brasileira e indígena, entendendo desta forma, os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 na Educação Básica. Por fim, em uma última seção do artigo, abordam-se possibilidades de minimização do problema no contexto educacional brasileiro, em consonância com a necessidade de uma verdadeira efetivação da aprendizagem histórica por meio da decolonialidade.

Colonialidade e eurocentrismo na História da África, afro-brasileira e indígena

De início, para compreensão do eurocentrismo e sua disposição no ensino de História da África, afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio, é preciso realizar uma breve discussão acerca deste conceito e no modo como influencia a produção do conhecimento e a percepção sobre os povos e culturas. É válido ressaltar que a obra de Edward Said, intitulada *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* (1978), alicerce dos estudos pós-coloniais, foi um marco para contribuições posteriores que se instauraram nos debates relacionados ao impacto deste eurocentrismo.

Com isso, deve-se entender o contexto de tais acepções perpetuadas hegemonicamente, onde existe “a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não-europeus” (Said, 1978, p. 34). Assim, o etnocentrismo europeu é envolvido por uma dita evolução dos povos europeus frente aos demais povos do mundo.

Desta forma, através da Teoria Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo 2017a, 2017b) é possível identificar a influência deste eurocentrismo no que Quijano (2005) concebe como a “colonialidade do poder”, onde formaliza uma hegemonia e padronização política, cultural e econômica baseada na divisão étnico-racial do trabalho (a racialização), que se estrutura em toda sociedade atual, onde este processo inicia-se primordialmente, através da colonização na América, a partir do século XVI, e depois, apresenta-se com o neocolonialismo no século XIX, onde é possível compreender que:

‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, do progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (Mignolo, 2017b, p. 13).

A colonialidade, que é intrínseca à concepção de um ideal de modernidade totalizante, difere-se do colonialismo, pois se perpetua. Esta colonialidade é sentida nas relações étnico-raciais e verificada na construção de percepções hegemônicas acerca daquilo que não é europeu/ocidental. Esta hegemonia está presente nas estruturas de poder, instituindo uma colonialidade do conhecimento, onde é possível verificar que tais alicerces históricos relacionados à modernidade “[...] institucionalizaram-se no Iluminismo e na Revolução Francesa mediante o liberalismo político e econômico que corrobora a racionalidade eurocentrada.” (Andrade e Reis, 2018, p. 6).

No entanto, temos que admitir, em consonância com Monteiro (2020, p. 117), que apesar da “racionalidade eurocentrada” realmente existir, devemos considerar que as bases da metodologia científica que advém dela, ainda são válidas, pois “[...] o que importa é a consciência da colonialidade e o compromisso ou com a colonialidade, ou com a decolonialidade. É esse compromisso que faz da ciência um bem colonial ou decolonial.” No caso, deve haver complementaridades que incluam as mais diversas epistemologias e saberes existentes, sem excluirmos a universalização do método e rigor científico.

Com isso, o problema aqui, é a priorização impositiva de uma única racionalidade e conhecimento que justifica e integra à colonialidade do poder, evidenciado por meio do dualismo e do evolucionismo (Quijano, 2005), apresentando posições binárias na concepção do conhecimento e da representação de etnias não-europeias, existindo o primitivo e o civilizado, a imobilidade e o progresso, onde são gerados estereótipos duais que não correspondem a uma compreensão adequada desses povos e nações.

Desse modo, isto é perceptível quando verificamos o modo como essa História e cultura da África, afro-brasileira e dos povos originários, vem sendo repassada nestas últimas duas décadas, mesmo com o advento dessas legislações no Brasil, demonstrando que a presença hegemônica dessa colonialidade se perpetua na produção do conhecimento de tudo aquilo que não se integra à estruturação euro-ocidental, instaurando uma “perspectiva eurocêntrica de conhecimento” (Quijano, 2005, p. 18). Assim, com o colonialismo no Novo Mundo (nas Américas) e com o colonialismo em África, a partir do século XV, intensificando-se no século XIX, com o neocolonialismo, justificou-se prerrogativas que, pela concepção etnocêntrica europeia, legitimavam a colonização destes continentes, apesar de haver diferenças no período e na forma de colonização, fatores esses que distinguem o pós-colonialismo da Teoria Colonialidade/Modernidade, já que esta última justifica o início de uma modernidade e sistema-mundo, desde o século XV, e não exatamente, surgindo apenas

no século XIX.

Assim, na África, os “[...] franceses, por exemplo, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos de sua cultura nos seus currículos justificando o ‘acesso’ dos autóctones à civilização” (Andrade; Reis, 2018, p. 7). Foi ensinado progressivamente, a língua francesa ou a língua do colonizador, deslegitimando ao longo do processo, as línguas africanas. Os negros escravizados também foram submetidos a uma aquisição linguística forçada do português de Portugal, a partir do momento em que se inaugurou o comércio de escravos transatlânticos no século XV e XVI. Movimentos de resistência surgiram ao longo desse período pelos negros que aqui chegavam, principalmente, no século XVII e XVIII.

O mesmo equivale dizer aos povos originários, que tiveram suas terras invadidas. A violência contra os indígenas foi escravagista no começo, contudo, não houve uma escravidão indígena, tal qual verificamos um pouco mais notadamente em outras regiões da América do Sul, ou tal qual notamos com os escravos africanos (posteriormente, sendo os afrodescendentes). Porém, a imposição aos povos originários ficou marcadamente acentuada pelas disputas territoriais e também, pelas imposições linguísticas e de poder, que perduram até os dias atuais. Diante de tudo isso, reforçaram-se então, visões hegemônicas sobre o continente africano e sobre a racialização do trabalho e dos povos que vieram da África, ou que aqui já estavam (nas Américas), instituindo-se uma hierarquização do poder pela divisão racial no Brasil.

Com isso, a própria historiografia possui concepções estigmatizantes para o continente africano e para a História dos afro-brasileiros e indígenas, em que “durante a colonização, a História da África era vista como um apêndice de acréscimo à História do país colonizador” (Telo, 2018, p. 208). Advindos desta acepção de racionalidade eurocêntrica, logo após a “[...] conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882 – um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a história da porção norte da África” (Fage, 2010, p. 1). Este contexto, de acordo com Fage (2010, p. 12), foi ainda mais notório na África subsaariana, onde se constata que havia o pensamento de que “os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível ou digna de ser estudada”.

É de Hegel que veio a divisão da África em “[...] três partes distintas, a setentrional espanhola, o Egito e a África meridional, ou ‘propriamente dita’, aquela que fica ao sul do deserto do Saara descrita como quase desconhecida” (Gino, 2017, p. 155). Dele também vem a afirmação de que os povos sem escrita eram considerados automaticamente, sem História.

Então, o que teria sido da *História Oral*, com Hegel? A saber ainda, temos que a escrita egípcia era indecifrável à época de Hegel.

Seria o Egito e suas pirâmides “a-históricas”? O que dizer dos grafismos egípcios não alfabéticos, muito utilizados antes da decifração completa da escrita egípcia? Como pois, foi decifrada, se não pelos grafismos não-alfabéticos? O que dizer dos povos originários no Brasil, que eram sociedades ágrafas, mas que também possuíam seus grafismos não-alfabéticos, seus bens materiais e imateriais, seus territórios e sua linguagem e cultura oral? Dessa forma, a não identificação de um sistema de escrita incorre em uma “não existência de História”, seguindo a estrutura de pensamento hegeliana que explicitamente, foge a concepção do que hoje conceituamos como pertencente ao campo disciplinar e científico que hoje chamamos *História*.

Continuamente, Barbosa (2008) ainda demonstra que o evolucionismo e o positivismo, com Spencer e Comte, interpôs uma perspectiva de História intitulada universalista, marcada pelo eurocentrismo e a ideia de progresso, advindos do âmbito iluminista, onde “as sociedades e os povos ‘pré-modernos’ ou ‘arcaicos’ deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental” (Barbosa, 2008, p. 48). É perceptível que houveram certos avanços quanto às transformações na construção desta História da África com o movimento pan-africanista, logo no início do século XX, pela concepção em enaltecer a África e sua História, apesar deste movimento ainda não conceber a ideia de “mostrar o continente negro a partir do ponto de vista dos africanos” (Gino, 2017, p. 157).

Ademais, na própria Europa houve certa contribuição pela Escola dos Annales por volta de 1930 e as posteriores gerações, no que se refere aos debates de um novo fazer historiográfico. Essa História Cultural advinda da Escola dos Annales buscou traçar rumos historiográficos e de pesquisa histórica até então, impensáveis. E à medida em que houve essa abertura, novas e mais concepções e formas de saberes e métodos foram surgindo, ao longo do século XX e XXI, principalmente no caso do Grupo Modernidade/Colonialidade e na Teoria Decolonial. Contudo, as mudanças relacionadas ao novo modo de conceber a História da África foram mais intensas após a II Guerra Mundial e com a independência efetiva dos países da África, que se iniciou na década de 1950.

Neste período e posteriormente, ocorreu uma intensificação de interesses e trabalhos de intelectuais africanos no estudo do seu próprio continente, onde esta geração, que tinha “dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio

enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo” (Fage, 2010, p. 20). Ademais, Gino (2017, p. 157) destaca o surgimento de um movimento historiográfico africano em 1960, onde se difere da historiografia realizada no século XIX por começar a considerar “uma análise da história africana voltada para o método da oralidade, que se contrapunha a concepção historiográfica europeia sobre o que vem a ser a história.”

No Brasil, em termos de movimento social, tivemos a Frente Negra Brasileira, desde 1930. Posteriormente, em 1979, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU) que conhecemos hoje, com origens e diferenças políticas notáveis entre estes dois movimentos. A MNU tem uma pauta não apenas social, mas acadêmica. Seu movimento foi político, porém, intelectualizado e voltado para debates sociológicos, antropológicos, históricos e econômicos, pelo menos, no que partiu das lideranças que integraram esse movimento.

A demora para se reunirem através de movimentos de alcance nacional tem suas raízes na escravatura e na exclusão sistêmica dos negros em jornais, na imprensa e na sociedade como um todo. Diante disso, não apenas movimentos negros foram surgindo, mas também, uma imprensa jornalística negra.

Além disso, ocorreram alguns agrupamentos anteriores ao Movimento Negro, tais como: “Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário de Homens de Cor (1903), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1906) [...], a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917)” (Domingues, 2007, p. 103 *apud* De Paula e Felício, 2020, p. 351). Sabemos que a historiografia brasileira foi muito influenciada pelo ideário nacionalista de um mito da democracia racial. Gilberto Freyre e Monteiro Lobato eram os expoentes mais louvados nos círculos intelectuais, entre 1910 a 1940, com Freyre se perpetuando ainda mais na historiografia brasileira até a década de 1970, quando surge acadêmicos que se voltam a contestar essa democracia racial com vieses eurocentrados, tal como Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg e Abdias Nascimento.

Já o movimento indígena no Brasil ganharia contornos apenas em 1970, e somente em 2002 é que houve a criação da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). As ações políticas de defesa aos indígenas no Brasil sempre foram vinculadas a um quadro totalizante de indígenas na América (apesar da existência da APIB) e os problemas eram quase sempre territoriais. A historiografia brasileira vinculava o indígena à questão cultural e a aspectos místicos, primitivos ou romantizados. Os livros pioneiros na quebra dessa narrativa foram quase recentes. A obra *A História dos índios no Brasil*, de Manuela Carneiro da Cunha,

trouxe novos olhares no que se refere ao contexto historiográfico.

Eurocentrismo no ensino de História e cultura da África, afro-brasileira e indígena: os desafios para as leis 10.639/03 e 11.645/2008

Assim, devemos reconhecer que, ao final da metade do século XX e ao longo do século XXI, certos avanços da minimização de concepções eurocêntricas relativas à História e cultura da África, afro-brasileira e indígena foram sendo evidenciados, principalmente, neste período atual (entre 2003 em diante), “onde é notável o aumento da pesquisa nas universidades nas temáticas africanas, da diáspora e indígena” (Wittmann *et al*, 2016, p. 16), que foram essenciais para o reconhecimento desta História e destes povos, além de que, estes estudos têm sido considerados por um número maior de “[...] centros acadêmicos e por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)” (Serrano; Waldman, 2010, p. 12). Contudo, isto não é perceptível quando se trata do ensino desta História nas escolas do país, e da aplicabilidade desta nova historiografia ao ensino.

Deste modo, Costa e Eugenio (2018) destacam este último ponto quando realizaram uma pesquisa bibliométrica (e mais caracterizadamente, quantitativa) na plataforma Scielo e nas cinco principais revistas especializadas em ensino de História. O levantamento foi realizado entre o período de 2003, ano de promulgação da Lei 10.639/03 (que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira) até o período 2017.

Evidenciou-se que, de 2003 até 2017, foram encontrados apenas sete artigos especializados que abordam o ensino de História da África nos espaços escolares. Ou seja, há estudos sobre o assunto, mas que estes são postos à parte ou não são identificados nas principais revistas de ensino de História, onde:

O desenvolvimento de estudos africanos é notório, mas ainda assim, podemos perceber a discussão a respeito do ensino da história da África e dos africanos imbricada com as relações raciais, ou, ainda, alijadas dos debates realizados pelas revistas especializadas no ensino de História (Costa; Eugenio, 2018, p. 306).

Esse estudo de 2017 não está tão defasado. Tais condições ainda permanecem, com alguns lentos avanços, nos quais foram ainda mais dificultados com a nova Base Nacional Comum Curricular, em 2018, no que se refere ao ensino desta História da África, afro-brasileira e relacionada aos povos originários no âmbito escolar. Soma-se a isto, a coexistência de questões referentes à formação de professores neste meio, na qual ainda se

identifica que a capacitação destes profissionais para o ensino fundamental e médio depende não somente das ofertas nos cursos de História, mas, de igual forma, nos cursos de extensão universitária ou de formação continuada para formação de professores especializados nesta temática, além de não estar sendo efetivada de maneira satisfatória no contexto escolar e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, entendendo-se que:

Passando para o ensino fundamental e médio, ao lado das exceções representadas por experiências bem-sucedidas, multiplicam-se os depoimentos de professores que, para atender à lei ou por interesse particular, propõe medidas às coordenações das escolas nas quais dão aulas, sem serem ouvidos. As ações tomadas nesse sentido ficam, então, geralmente restritas às iniciativas pontuais e individuais (Souza, 2012, p. 19).

Com isso, as resistências a uma implementação efetiva desta História da África, afro-brasileira e indígena, advém, segundo Gonçalves (2014), de uma concepção hegemônica e eurocêntrica do entendimento da História como disciplina, onde a compreensão desta disciplina termina por padronizar o ensino e a seleção de conteúdos. Conceição (2012) discute acerca de um processo massivo de extermínio físico e cultural da presença africana na História do Brasil, onde se evidencia que “as classes dirigentes brasileiras consolidaram uma ideia de nação a ser construída a partir do padrão da cultura branca, judaico-cristão, euro-ocidental” (Conceição, 2012, p. 7).

Desta forma, os desafios para a real efetivação da Lei 10.639/03, mais do que por falta de medidas políticas ou públicas, advém predominantemente, de uma colonialidade do poder e da racionalidade eurocêntrica, que permeia o campo simbólico e que faz predominar uma contínua percepção negativa acerca de países ou grupos subalternizados pelos processos de colonização ao longo da História. Essa mentalidade se perpetua e ocasiona obstáculos para uma real institucionalização dessas legislações evidenciadas.

A colonialidade nos currículos escolares e nos livros didáticos de História

Ademais, é fundamental analisar estas seletividades curriculares, notadamente eurocêntricas, presentes no currículo e nos materiais didáticos que se estabelecem para este ensino e que se constituem como desafios às Leis 10.639/03 e 11.645/2008. Contudo, é preciso considerar, antes de tais análises, a relevância e dimensão destas leis e da constituição de suas diretrizes curriculares.

Diante disto, o intuito das Leis 10.639/03 (e de suas diretrizes curriculares) e da Lei

11.645/2008, são o de estabelecer o reconhecimento e a valorização da História e culturas africanas, dos afrodescendentes e dos povos originários, de sua diversidade cultural, com enfoques na problematização sobre o tema nas escolas, com o objetivo de compreender a preservação da memória e identidade dos negros e indígenas, e destes como agentes próprios de sua história como sujeitos históricos. Diante desses aspectos, “caberia ao ensino de História e cultura afro-brasileira garantir a construção das identidades, enquanto que ao ensino de História e cultura da África abordaria o resgate da memória” (Luigi, 2016, p. 12).

Continuamente a isto, a colonialidade do poder, do saber e do ser, verificada de forma subjacente nos materiais didáticos escolares, concebem uma percepção que Ferreira (2013) intitula como “currículos colonizados”, nos quais estes aspectos constituem-se como empecilhos que, de certa maneira, propiciam uma estigmatização deste ensino de História da África, afro-brasileira e dos povos originários nas escolas. De acordo ainda com Caimi e Oliveira (2021), o *currículo prescrito/normativo* (diretrizes, parâmetros curriculares, a base nacional comum curricular e os currículos regionais/estaduais) origina o *currículo editado* (programa nacional do livro didático - PNLD, materiais didáticos, apostilas e uma parte também, dos currículos regionais/estaduais e projetos político-pedagógicos), onde são estes que irão dispor o *currículo em ação* e a prática educativa.

Contudo, se o currículo prescritivo/normativo já conter seletividades curriculares restritivas e excludentes (ou exageradamente padronizantes, homogêneas e eurocêntricas), toda uma cadeia de ensino é impactada, e todo o âmbito da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena é prejudicada. Como garantir que a obrigatoriedade destes ensinamentos seja cumprida, se nem mesmo podemos verificar isso nos currículos prescritivos e editados, uma vez que a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2003 não foram abolidas?

Esta situação acaba por, obviamente, conservar o etnocentrismo europeu em primazia. Por isso, mais do que por falta de bibliografia especializada, ou pela pouca distribuição de materiais didáticos na escola, ou mesmo por uma limitada especialização de professores neste campo, é sintomático que, mesmo que tais situações pudessem ser solucionadas minimamente no campo das políticas públicas, o campo simbólico, segundo Melo (2015), ainda estaria permeado por estruturas que fortalecem estereótipos negativos e um pensamento eurocêntrico sobre a África, os afro-brasileiros e os indígenas, sobretudo, na abordagem destes conteúdos.

É desta maneira que, em contraste com o objetivo de ressignificação desse ensino, são ressaltadas acepções folclóricas em relação à África, aos afro-brasileiros e indígenas, onde a

questão étnico-racial e de vivência sobre a temática são apresentadas apenas em datas comemorativas ou festejos regionais, silenciando as múltiplas perspectivas e contextos relacionados a apresentar o continente africano, seus povos e culturas como representantes significativos para a História da humanidade (Ferreira, 2013).

As datas comemorativas são importantes para a conscientização no ambiente escolar, contudo, não garantem a plena efetivação deste ensino, tampouco efetuam a desconstrução de estereótipos negativos e dos dualismos criados acerca dessas culturas e povos que formaram o Brasil. Assim, constata-se que, segundo Ferreira (2013, p. 6) “a cultura dos povos subalternizados, mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta condição subalterna, por isso, nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato.”.

Ademais, os festejos religiosos africanos e afro-brasileiros são majoritariamente tratados com cautela, ou muita das vezes, silenciados ou retratados de forma mítica. Souza (2012, p. 21) destaca que “são justamente os temas ligados às religiosidades afro-brasileiras os que encontram maior resistência junto a professores e alunos”.

Desse modo, é primordial ainda, uma menção à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) onde se evidencia que o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena, ainda não é compreendido por suas singularidades e como campo próprio de conhecimento, ou mesmo, do entendimento dos africanos e de seus descendentes como agentes históricos, em que o seguimento de uma História linear euro-ocidental continua alicerçada numa ideia de surgimento da África e de seus povos apenas quando em contato com agentes externos, e nunca como fontes próprias de acontecimentos.

É o que Conceição (2016, p. 94) discute acerca do “ocularcentrismo” na base curricular de História, onde ela ressalta acerca destas composições curriculares, alegando que o problema “se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias”. Isso se visualiza, pois, quando há sobreposição de saberes em relação a outros, que estão fora do mundo euro-ocidental.

Desta forma, a versão mais recente da BNCC definiu, por exemplo, a exclusão de conteúdos relacionados à Antiguidade e à Idade Média africana. É compreendido ainda, segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), que tais conteúdos referentes a esta História aparecem apenas como objetos de conhecimento de forma pontual, relegando um melhor espaço a este ensino. Na verdade, a atual versão não menciona a História da África.

Assim, o que dirá da temática dos povos originários do Brasil, já que a temática relacionada à História Inca e Asteca, por exemplo, parecem ganhar contornos mais prioritários em relação aos povos indígenas brasileiros antes da chegada dos europeus. Percebe-se que, em nada interessa conceber uma História indígena antes da chegada dos europeus. O marco inicial da História dos povos originários brasileiros é sempre marcadamente voltado à chegada dos europeus, e depois disso, aparecem apenas como personagens coadjuvantes místicos ou inocentes, que protegem as florestas e sua terra.

Voltando a História da África, nos vem o fato de que há poucas mudanças no que se refere a trazer uma História da África e de outros países que faça sentido para além do que se constitui como um encontro do “resto do mundo” com a Europa. Outra problemática é a instituição de uma ordem cronológica para o ensino de História, o que pontuamos neste artigo, em consonância com a temporalidade, o ensino de História e a aprendizagem histórica, em que “a África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão, além de breve referência à sua organização ‘social e política’ contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia.” (Cruz, 2017, p. 145).

Em seguida, apresenta-se algumas problematizações também encontradas nos materiais didáticos, anteriores ao novo Programa Nacional do Livro Didático (2019), com o 1º ciclo implementado em 2021. É certo que os livros didáticos desempenham um suporte pedagógico aos conteúdos previamente estabelecidos por uma base curricular, no qual Choppin (2004) atribui que estes têm certas funções que se modificam com o tempo, existindo diversificação na forma e no seu uso. O material didático escolar “[...] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (Choppin, 2004, p. 553). Seu conteúdo inclui os assim chamados *saberes eleitos*.

Além disso, há os aspectos externos a criação destes materiais, de acordo com Bittencourt (2013, p. 71), no qual se demonstra uma lógica de mercado que segue variadas técnicas de fabricação e editoração, tendo o livro didático escolar, constituição materializada, que “[...] como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor”. Ainda, o livro didático adquire o papel de instrumentalizar e reproduzir um tipo de saber oficial, que estabelece o que deve e como deve ser ensinado determinado conteúdo, os chamados currículos prescritivos ou os conhecimentos declaradamente elegíveis (Caimi e Oliveira, 2021).

Desta forma, a exemplo, Oliva (2009) analisa o modo como a História da África e

afro-brasileira têm sido publicada, apesar de indicar que os livros apresentam certas mudanças nos conteúdos, segundo a análise de 39 coleções de livros didáticos do ensino fundamental, entre 1999 e 2005 (data das edições didáticas analisadas). Concluiu-se que apenas oito obras se dedicavam a ter capítulos exclusivos sobre a História da África, os quais “concentram-se, em grande parte, nas excursões panorâmicas acerca do estudo das grandes formações políticas que conheceram seus apogeu no continente” (Oliva, 2009, p. 222). No caso, utilizam-se termos como “reino” e “império” ou referentes a estruturas centralizadas de poder na África, evidenciando, de certo modo, uma abordagem de referencial para a História da África que muito se assemelha a formatações eurocêntricas.

Há que se considerar ainda, de acordo com a análise dessa pesquisa, que não apenas existiam os grandes reinos ou impérios em África, na qual a menção somente a estas grandes forças de expressão política desconsideram as sociedades africanas que não receberam tal classificação. Além de que, “a França de Luís XIV não era o Mali de Sundiata Keita, assim como o Reino dos Francos não guarda relação de identidade alguma com o Reino de Oyo” (Oliva, 2009, p. 225).

O tema da escravidão também aparece interligado a contextos que, ora enfatizam apenas a importância econômica para a produção açucareira no Brasil, ora se trata da escravidão na África. Demonstra-se, de certa maneira, que a responsabilidade desta escravidão se devia, em parte, ao próprio continente africano ou aos africanos, não distinguindo a escravidão realizada no Brasil e em África. Além disso, Fonseca (2011, p. 97) identifica que predomina nesses materiais, majoritariamente, através de imagens, uma “[...] violência das ações dos traficantes, dos sofrimentos no percurso até a América, da exposição dos negros nos mercados de escravos no litoral brasileiro”.

Em um estudo mais recente, Oliva (2017) identifica alguns avanços acerca da abordagem da temática africana e afro-brasileira, contudo, demonstra que os padrões eurocêntricos e hegemônicos ainda perduram. Tal análise considerou três manuais, das treze coleções que seriam destinados para avaliação através da antiga edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018, referentes ao ensino médio. Estes livros já haviam sido aprovados no PNLD de 2015.

Ademais, foi avaliada a presença da abordagem cronológica linear e a composição da História quadripartite, no qual, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos* avaliados pelo autor, menciona que esta periodização corresponde a uma concepção ocidental de História, onde mesmo que estes evidenciem “[...] a necessidade de mudanças no ensino de História, os

comentários críticos elaborados sobre as três coleções [...] parecem ser, no que diz respeito ao ensino de História da África, consensuais e positivados” (Oliva, 2017, p. 48).

Outro aspecto observado foi a concepção do Egito como pertencente ao continente africano, já que há no imaginário coletivo, a ideia de um Egito fora deste continente, em que, apesar dos livros didáticos citarem este país circunscrito geograficamente à África, isto não é tão perceptível na devida representação deste país na região indicada, onde imagens e mapas de um Egito pertencente ao continente africano não são visualizados em nenhuma das três coleções. Ainda há um fator determinante que corresponde ao fato de que se perpetua a abordagem em detrimento dos grupos sem estado e das sociedades descentralizadas. Além disso, é interessante compreender os esforços, analisados pelo autor, de embranquecimento de Cleópatra em uma das obras didáticas, sem, contudo, evidenciar que há um longo debate historiográfico acerca de sua etnia e cor. Assim, é quase imperceptível uma educação étnico-racial nos materiais didáticos e nos currículos, pois estes não desvinculam a imagem desta História para além dos estereótipos vigentes.

Aprendizagem histórica e decolonialidade

Dessa forma, é notável que, além da problemática acerca da não-efetivação dessas leis, temos ainda a problemática em relação ao impacto que as seletividades curriculares restritivas ocasionam ao desenvolvimento de uma aprendizagem histórica multiétnica e plural. Os desafios da História da África, afro-brasileira e indígena também encontram-se alicerçados nestes fatores, onde as seletividades curriculares restritivas impactam, de alguma forma, a efetivação de uma aprendizagem histórica mais abrangente e completa.

Por isso, aprimorar e desenvolver pesquisas do ensino e estudos em História da África, afro-brasileira e indígena são meios de possibilitar que novos aportes teóricos e metodologias de ensino adentrem mais facilmente as práticas pedagógicas, mesmo que ainda haja ações individuais de docentes e certas resistências estruturais. Assim, Melo (2015, p. 15) evidencia que considerar os “[...] (des)conhecimentos naturalizados sobre as culturas africanas e os seus descendentes apontam uma perspectiva de descolonização do saber e é um dos objetivos que caminha com a lei 10.639/03.”

Ou seja, a decolonialidade é um movimento de continuidade de oposição equilibrada a essa colonialidade existente. Ainda assim, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) revelam que a decolonialidade é mais do que um movimento ou perspectiva, porém ainda, um *projeto político acadêmico* que advém não apenas da fundação do grupo

Modernidade/Colonialidade ou com o termo decolonial, mas na existência de vozes passadas que já realizavam uma defesa nesse sentido.

Por isso, a decolonialidade é uma contínua luta do agir por essa descolonização, “outrossim, propostas pós e decoloniais não devem também ter a pretensão de serem totalizantes, mas abrirem caminhos para que outras formas de saberes e produção científica emerjam” (Telo, 2018, p. 232). É primordial pensarmos em uma saudável e não exagerada *decolonialidade do saber*, que possibilite a minimização de concepções eurocêtricas (Walsh, 2019) que se inserem no campo simbólico e nas práticas do âmbito das políticas públicas e do ensino, onde devemos antes entender que:

A superação passa, primeiramente, pela consciência e compreensão da dominação colonial, de seus mecanismos de operação e do quanto nossas ações estão submersas desse mecanismo de poder. Por outro lado, as teorias do pensamento decolonial têm significado aporte para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas. (Brighenti, 2016, p. 247-248).

A Teoria da Modernidade/Colonialidade e a perspectiva decolonial formam uma estrutura flexível para se pensar não apenas o que a Lei 10.639/03 e 11.645/08 determinam, mas também, outros conteúdos e temas inseridos no ensino de História, que poderiam nos levar a práticas de ensino decolonizantes. Apesar da suposta simplicidade dessas condutas e soluções, temos que o próprio debate sobre práticas decoloniais já é, por si só, complexo, pelas divergências teóricas e ideológicas subjacentes a boa parte da política educacional brasileira, que ainda reflete em suas bases de “país-nação”, ideias e estruturas de pensamentos ainda muito enraizadas no mito da democracia racial, em que esta nada mais é que um outro disfarce para camuflar o racismo à brasileira e a ênfase ao etnocentrismo europeu, que em grande medida, fez parte de toda a História política e social brasileira.

Práticas consideradas benéficas para o ensino de História, sob uma perspectiva decolonial, consideram a escolha por metodologias de ensino, currículos e materiais didáticos descolonizados e decoloniais (Santos, 2024) que possam minimizar o excesso das seletividades curriculares restritivas à aprendizagem histórica no Brasil. Desse modo:

Ao reconhecer que o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado são interdependentes, é possível desenvolver uma estratégia de resistência que ataque simultaneamente esses pilares da dominação. A educação decolonial deve, assim, se propor como um espaço de diálogo e colaboração entre movimentos sociais diversos, promovendo a troca de saberes e experiências, e construindo uma base comum de resistência que abarque as diferentes dimensões da opressão. Neste sentido, a construção de uma educação

decolonial requer um esforço coletivo para articular as lutas anticoloniais com as lutas anticapitalistas e antipatriarcais. Isso implica na elaboração de currículos que reconheçam as histórias e saberes dos povos marginalizados, promovendo uma pedagogia crítica que estimule a reflexão sobre as estruturas de poder e as relações de opressão. Além disso, essa educação deve valorizar as práticas de resistência que emergem das comunidades, incentivando a autonomia e o empoderamento (Santos, 2024, p. 14).

Considerações Finais

As constatações e análises de uma presença eurocêntrica ainda são muito marcantes no currículo e nos materiais didáticos, em que estes se caracterizam como um dos desafios mais visíveis a uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/2008. A identificação mais pormenorizada desses desafios deve ser avaliada em cada contexto escolar, devido à diferenciação dos espaços escolares e das regiões brasileiras, bem como da singularidade de cada uma delas.

No mais, a atualização acerca da historiografia contemporânea afro-brasileira, africana e indígena por parte dos professores, seria primordial, o que viabiliza, deste modo, uma possível integração aos cursos de especialização que pudessem atender a uma maior demanda para professores na educação básica. Já há predisposições discutidas sobre isso, tendo se intensificado após a promulgação da lei, em que “iniciativas como cursos de formação continuada tornaram-se aliados de professores que buscam alargar seus conhecimentos em conformidade com a legislação” (Wittmann *et al.*, 2016, p. 16).

Desta forma, têm-se ainda que, mais pesquisas possam ser viabilizadas para a contínua análise dos currículos, das políticas públicas educacionais e dos materiais didáticos. A nova BNCC (2018), o PNLD (2021) e a Reforma do Ensino Médio (2018) se apresentam como categorias que desafiam a implementação dessas leis. Uma análise do que foi selecionado aos novos materiais didáticos, por exemplo, se faz necessária.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M.F.; REIS, M.N. O pensamento decolonial: análises, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio,** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 1 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução N.º 05. **Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.** Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARBOSA, M.S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 129-143, jun. 2008.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena.

- In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart, p. 231-285, 2016.
- CAIMI, F.E.; OLIVEIRA, S.R.F. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77041, 2021.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CRUZ, A.C.J. O lugar da História e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, n. 8, p. 134-150, 2017.
- CONCEIÇÃO, J.C. A ideia de África: obstáculos para o ensino de História da África no Brasil. **Revista Projeto História**, São Paulo, SP, v. 44, p. 343-353, 2012.
- CONCEIÇÃO, M.T. O Ocularcentrismo da base curricular de História. **Revista Lhiste**, Porto Alegre, RS, n. 4, vol. 3, p. 93-97, 2016.
- COSTA, R.; EUGENIO, B. O Ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN, v. 4, n. 11, p. 298-308, jun. 2018.
- DE PAULA, M.H.; FELÍCIO, C.F. Os impactos da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão. **Em Tempo de Histórias**, v. 1, n. 36, 2020.
- FAGE, J.D. **A evolução da historiografia da África**. In: KI-ZERBO, J. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-22.
- FERREIRA, M.G.; SILVA, J.F. Educação das relações étnico-raciais e as possibilidades de decolonização dos currículos escolares: 10 anos da Lei 10.639/2003. **Revista Interface de saberes**, Recife, PE, v. 13, n.1, p. 1-19, 2013.
- FONSECA, T.N.L. **Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento histórico**. In: FONSECA, T.N.L. História e Ensino de História. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 91-109.
- FRANCO, A.P.; SILVA JÚNIOR, A.F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. especial, p. 1016-1035, dez. 2018.
- GINO, Mariana. A Reescrita da História da África Negra. In: **XII JORNADA DE ESTUDOS HISTÓRICOS PROFESSOR MANOEL SALGADO**, 10, 2017, v. 3, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: PPGHIS-UFRJ, 2017.
- GONÇALVES, J.H.R. Das resistências ao ensino escolar de História da África: Algumas considerações. **Revista História & Ensino**, Londrina, PR, v. 20, n. 1, p. 83-100, jan./jun. 2014.
- LUIGI, À.S. As diretrizes curriculares e o ensino de História da África: estamos falando de quê?. **Leplege em Revista**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 3, p. 7-22, 2016.
- MELO, D.J.L.M. Os (des)conhecimentos sobre as culturas africanas: Eurocentrismo e descolonização do saber. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, PB, n. 9, v. 17, p. 13-28, jan./abr. 2015.
- MIGNOLO, Walter O. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 12-32, 2017b.

MONTEIRO, A. Metodologia científica e decolonialidade. *In*: BATISTA, M.R; AQUINO, R.L. **Práticas de Ensino e Apropriação de Metodologia Científica**. São Paulo, Ed. Mentis Abertas, 2020, p. 113-125.

OLIVA, A.R. Lições sobre a África: Abordagens da História nos Livros Didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, SP, n. 161, p. 213-244, dez. 2009.

_____. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos grecolatinos**, Vitória, ES, n.10, p 26-63, jul./dez. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, A. N. S. dos *et al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9101, 2024. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9101>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D' África: a temática africana na sala de aula**. 2. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

SOUZA, M. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

TELO, F. C. A. A Pós/Decolonialidade e os Movimentos de Mulheres e Feministas na África. *In*: GARCIA, M. F.; SILVA, J.A.N. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições da Lei 10.639/03**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 199-236.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WITTMANN, L.T. *et al.* Avanços e desafios no ensino de História africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS: Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História**, Uberlândia, MG, n. 29, n.1, p. 1-16, dez. 2016.

Representações midiáticas no Ensino de História: a utilização de histórias em quadrinhos

Media representation in History Teaching: the utilization of comic books

Bruno Coutinho Lucas Pereira,¹ UFPel

Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar como a utilização de representações midiáticas no Ensino de História pode promover uma maior conscientização sobre temas ligados à identidade e à representatividade. Para tal, será analisada uma proposta didática desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, com atividades aplicadas em formato de oficinas em três escolas públicas da cidade de Pelotas. Entre os temas abordados nas oficinas, destacam-se questões relacionadas à representatividade negra nas histórias em quadrinhos. O artigo, portanto, utiliza os conceitos de representação e identidade de Stuart Hall, assim como o de consciência histórica forjado por Jörn Rüsen e o papel da mídia na formação cultural, conforme discutido por Douglas Kellner, como base teórica para analisar a importância social das representações. Além disso, a concepção pedagógica de Paulo Freire será utilizada como referencial para a análise didática das oficinas.

Palavras-chave: Representatividade; Ensino de História; Mídias; Histórias em Quadrinhos.

Abstract

This article aims to explore how the use of media representations in History Education can promote greater awareness of issues related to identity and representation. To this end, a didactic proposal developed within the scope of the Pedagogical Residency Program will be analyzed, with activities conducted in the form of workshops in three public schools in the city of Pelotas. Among the topics addressed in the workshops, issues related to Black representation in comic books stand out. The article, therefore, uses the concepts of representation and identity by Stuart Hall, as well as the concept of historical consciousness developed by Jörn Rüsen and the role of the media in cultural formation, as discussed by Douglas Kellner, as a theoretical basis for analyzing the social importance of representations. Additionally, Paulo Freire's pedagogical conception will be used as a reference for the didactic analysis of the workshops.

Keywords: Representation; History Teaching; Media; Comic Books.

Introdução

O uso de representações midiáticas na pesquisa histórica tem se mostrado uma ferramenta poderosa para abordar temas ligados à identidade, cultura e representatividade. Histórias em quadrinhos (HQs), filmes e outras produções, oferecem uma perspectiva única sobre rupturas e continuidades ao longo das décadas, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre questões de identidade e representação. Podemos citar apenas como pesquisas

¹Mestrando em História pelo PPGH/UFPel, e-mail: brunoclucasp@gmail.com.

desenvolvidas na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sobre a temática de mídias os seguintes trabalhos: *A Construção Histórica na Graphic Novel V for Vendetta: Aspectos Políticos, Sociais e Culturais na Inglaterra (1982 – 1988)* de Felipe Kruger (2014); *O Medo do Invisível: O Terrorismo e o Temor Nuclear em Desenhos Animados Estadunidenses (2001 – 2007)* de Mário Marcello Neto (2016); *Todo poder emana das mãos brancas: Discurso, raça e ideologia nos comic books da editora Timely (1939-1945)* de Gustavo Silveira Ribeiro (2018) e *Jessica Jones (Alias): Sobre Mudanças nos Paradigmas das Super-Heroínas Pós Anos 2000* de Arantxa Sanches Silva da Silva (2021). Além disso, vale ressaltar que a instituição possui, desde 2023, um projeto de extensão chamado de “Gibiteca da UFPel”, que conta com cerca de 4.000 exemplares de Histórias em Quadrinhos. O projeto é coordenado pelo professor Aristeu Elisandro Machado Lopes e tem expectativa de ser posto como acervo disponível para consulta até o fim do ano de 2024.

Contudo, este artigo pretende demonstrar que, além de seu papel na pesquisa histórica, o uso de representações e produtos da mídia também pode desempenhar uma função significativa na didática da História. No contexto de um mundo globalizado e marcado pela diversidade de influências culturais, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem os impactos da mídia na formação de identidades e na construção de percepções sobre grupos historicamente marginalizados, como a população negra. Tendo isso em vista, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância do emprego de representações midiáticas no Ensino de História, utilizando como exemplo a experiência prática do autor no Programa Residência Pedagógica (PRP), com enfoque em uma oficina que teve como temática a representação negra nas histórias em quadrinhos.²

O Programa Residência Pedagógica tem como finalidade proporcionar aos licenciandos uma vivência prática e colaborativa no ambiente escolar, contribuindo para a formação de futuros docentes. Em 2023, o Núcleo de História do PRP desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas, sob a coordenação da professora Lisiane Sias Manke, promoveu uma série de oficinas em escolas públicas da cidade, entre elas o Colégio Municipal Pelotense, o Colégio Estadual Félix da Cunha e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Osório. Entre os temas trabalhados, destacam-se questões relacionadas à cultura afrodescendente. Além da oficina mencionada sobre a representatividade negra nas histórias em quadrinhos, também foram realizadas atividades que exploraram a história das

² A oficina foi produzida e aplicada em conjunto com o preceptor Daniel Sias e as residentes Letícia Félix, Victória Capella, Rafaela May e Vitória Henzel, no âmbito do PRP, subárea História, edital 2022-2024.

mulheres negras na literatura e a música negra brasileira, todas desenvolvidas coletivamente entre os residentes e seus preceptores. Assim, busca-se, ao examinar o trabalho executado no PRP, explorar como a implementação de representações da mídia em sala de aula pode auxiliar no engajamento dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica dos processos históricos e culturais.

Atentando para o progresso desta pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem metodológica de análise de caso para investigar a eficácia da oficina sobre HQs desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica da UFPel. Inicialmente, a proposta e a aplicação da oficina são descritas, com a finalidade de contextualizar o leitor em relação ao objeto de estudo. Após isso, a investigação é conduzida através de uma perspectiva teórica que visa integrar diferentes concepções sobre representação, identidade, mídia, pedagogia e consciência histórica.

Para fundamentar essa discussão, recorreu-se ao referencial teórico de Stuart Hall, que contribui com a compreensão dos conceitos de representação e identidade, elementos centrais para entender como os sujeitos se constituem e são influenciados em um mundo globalizado. A mídia, sendo uma das principais formas de construção de representações na sociedade contemporânea, desempenha um papel crucial na formação da identidade e nas percepções culturais. Em vista disso, Douglas Kellner também será mobilizado para aprofundar a análise sobre a cultura da mídia e seu impacto nas construções identitárias e socioculturais. Além desses referenciais, a concepção de consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen será utilizada para investigar como as HQs podem estimular a reflexão dos participantes sobre a historicidade das narrativas e sua conexão com processos históricos reais. Por fim, Paulo Freire fornece uma orientação fundamental para a compreensão da pedagogia crítica, permitindo uma reflexão que direcione os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizagem e desenvolverem uma leitura autônoma da realidade.

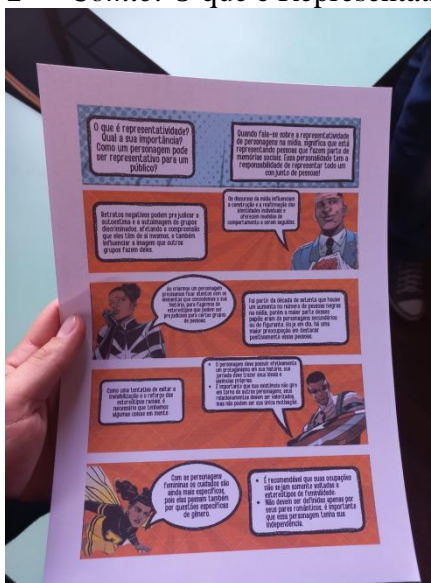
Neste sentido, pretende-se contribuir para o debate sobre a representatividade no contexto do Ensino de História, destacando como em um mundo globalizado e pós-moderno, a identidade pode ser influenciada por múltiplos fatores, sendo a representação midiática um dos mais significativos. As produções culturais contemporâneas têm um impacto direto na maneira como indivíduos e grupos constroem suas noções de pertencimento. Incorporar essa discussão no ambiente educacional permite uma análise crítica dessas influências e também a valorização da diversidade de diferentes vivências e perspectivas.

Representatividade negra nas histórias em quadrinhos: a oficina

A oficina intitulada “A representatividade negra nos quadrinhos” buscou discutir a representatividade racial neste tipo de mídia de entretenimento, com o objetivo de desenvolver a leitura e a produção textual dos estudantes, promovendo uma reflexão sobre a presença de personagens negros nessas narrativas. Estruturada para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta se alinha as habilidades curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na medida em que explora temas como o legado da escravidão (EF08HI19), o contexto de exclusão dos afrodescendentes no Brasil contemporâneo e o impacto das ações afirmativas (EF08HI20). As metas da atividade incluem utilizar os quadrinhos como meio para problematizar o significado e a concretização da representatividade racial, além de estabelecer relações entre as características dos personagens e a cultura afro. Essa escolha temática é eficaz, pois conecta os interesses culturais contemporâneos dos alunos — especialmente o consumo de produções literárias e audiovisuais sobre super-heróis — com a discussão sobre representações raciais.

Nesse projeto, as atividades são organizadas em quatro etapas, cada uma com duração aproximada de 45 minutos, utilizando estratégias didáticas ajustadas para estimular a reflexão dos alunos. O primeiro momento envolve a apresentação do tema da representatividade, apoiada pelo uso de material impresso, visualmente atraente e em formato que remete ao estilo *comic* (Figura 1).

Figura 1 — *Comic*: O que é Representatividade?



Fonte: Acervo pessoal do autor.
Material impresso sobre representatividade.

Isso torna o tema mais acessível aos estudantes e oferece um ponto de partida para a reflexão sobre estereótipos raciais e de gênero. Além disso, contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos jovens. Desde o primeiro quadrinho do material, são inseridas perguntas que incentivam a discussão (O que é representatividade? Qual a sua importância? Como um personagem pode ser representativo para um público?), o que auxilia na construção do raciocínio crítico dos estudantes, permitindo que eles comparem suas respostas iniciais com as conclusões ao final da atividade, configurando uma ferramenta eficaz para avaliar a evolução de suas percepções. As perguntas que abrem o panfleto são respondidas por super-heróis negros, como James Rhodes (Máquina de Combate) e Sam Wilson (Falcão/Capitão América). A escolha destes personagens específicos foi pensada com vistas em oferecer exemplos práticos e contextualizados para o debate sobre a representatividade negativa e positiva de personagens negros nos quadrinhos.

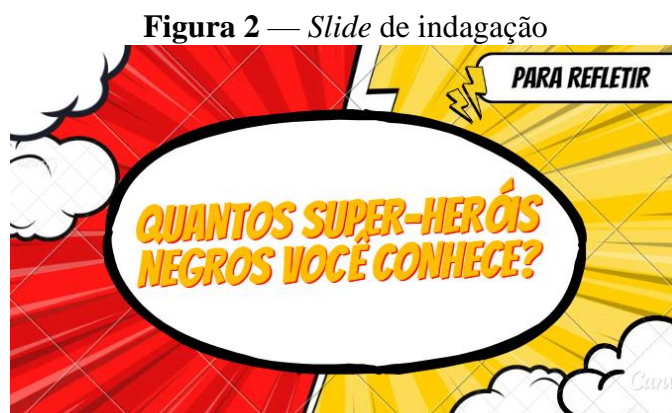
Sam Wilson oferece uma representação positiva ao assumir o manto do Capitão América, rompendo com estereótipos étnicos e suscitando debates sobre igualdade e racismo. Ele não apenas herda o escudo de Steve Rogers, o primeiro Capitão América, mas também redefine o que significa ser um herói em um país com tensões raciais, mostrando que personagens negros podem ocupar papéis centrais e de grande simbolismo. Além disso, sua trajetória como Falcão constrói um personagem com personalidade própria, destacando-se por sua autonomia e profundidade, em vez de ser apenas um assistente ou coadjuvante.

Em contraste, James Rhodes exemplifica uma representação negativa em várias fases de sua história nas HQs. Frequentemente retratado como uma versão secundária do Homem de Ferro, Rhodes é posicionado como substituto de Tony Stark, evidenciando uma tendência comum de relegar personagens negros a papéis de suporte. Embora Rhodes tenha um grande potencial a ser explorado, sua história permaneceu por muito tempo restrita, reforçando a imagem estereotipada de personagens negros como coadjuvantes, em vez de protagonistas com narrativas próprias, centradas em suas trajetórias e desenvolvimentos independentes.

Além disso, o material inclui em seus quadrinhos personagens femininas negras, como Karen Beecher (Abelha) e Mônica Rambeau (Capitã Marvel), reforçando a importância de tratar não apenas a questão racial, mas também a intersecção com a discussão sobre gênero e feminilidade. Dessa forma, destacando como ao representar mulheres, é necessário considerar outros aspectos, tais como a diversidade cultural, as experiências socioeconômicas, a sexualidade e as relações de poder. Considera-se que os fatores listados são inerentes e

necessários ao debate sobre a representação feminina.³ Assim, contribuindo para uma análise mais completa e abrangente acerca da representatividade nas mídias.

O segundo momento se propõe a ser uma aula expositiva dialogada, utilizando slides interativos que combinam uma estética visualmente atraente, que evoca ao formato gráfico das histórias em quadrinhos, com um direcionamento pedagógico centrado no diálogo. A seguinte pergunta inicial abre a apresentação: “Quantos super-heróis negros você conhece?” (Figura 2). Esse questionamento é um excelente pontapé inicial com vistas para engajar os alunos desde o início da etapa, estimulando-os a refletir acerca de sua própria exposição a personagens negros através das mídias que consomem e, além disso, sobre a maneira como a representatividade racial tem sido historicamente retratada nas HQs e demais produções midiáticas. Esse direcionamento pedagógico centrado no diálogo promove um ambiente de aprendizagem colaborativa que visa a valorização de diferentes narrativas e contribuições.



Fonte: Acervo pessoal do autor.
Reflexão inicial da apresentação de slides.

Após uma discussão inicial sobre a trajetória de super-heróis negros nessas narrativas gráficas, que percorre desde a década de 1950 até a contemporaneidade, os discentes são postos em contato com dois protagonistas centrais, de gêneros opostos, quais sejam: Vixen e Pantera Negra. O objetivo da prática é expor os estudantes a diferentes modelos positivos de representatividade, como forma de estímulo para a atividade que realizarão a seguir.

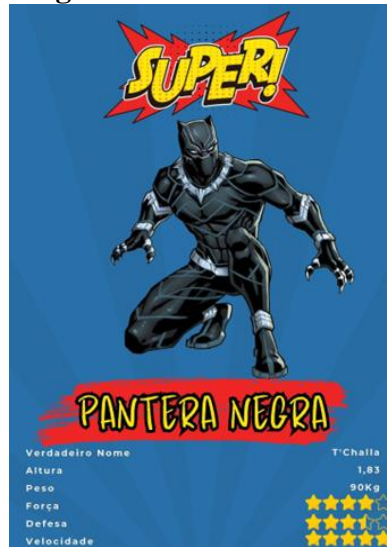
Vixen, ou Mari McCabe, é uma personagem notável por sua conexão com a cultura do continente africano. Através de suas habilidades, que advém de artefatos ancestrais, Vixen incorpora uma forma de poder natural e espiritual, rompendo também com estereótipos de feminilidade. Como uma mulher negra e descendente de guerreiros nativos, ela desafia as representações tradicionais de gênero, frequentemente limitadas a personagens sexualizadas e

³ Para saber mais sobre representação feminina nas HQs, recomenda-se a leitura da Dissertação de Silva (2021).

fragilizadas. Além disso, ela enfrenta adversidades associadas a sua posição social, abrindo espaço para discussões sobre o papel da mulher negra na sociedade e a confluência entre raça e gênero.

Por sua vez, o Pantera Negra, ou T'Challa, é o rei de *Wakanda*, uma nação africana fictícia altamente desenvolvida. T'Challa é um guerreiro habilidoso e também um líder brilhante, uma representação complexa e multifacetada de um herói negro. O personagem possui aspectos que contribuem para a valorização das tradições africanas, com destaque para o avanço científico de *Wakanda*, que une uma tecnologia futurista com o respeito à cultura ancestral do continente. O herói obteve ainda mais alcance com o lançamento recente de sua adaptação para o cinema, já que o impacto gerado por sua versão oriunda de Hollywood deu voz a temas que transpassam o entretenimento, trazendo à tona discussões sobre neocolonialismo e diáspora negra. A intermedialidade aqui é um aspecto valoroso, pois o cinema amplifica a mensagem presente nos quadrinhos e atinge uma audiência mais ampla.

Na terceira etapa, é proposta uma atividade prática e individual, que se concentra na criação de um super-herói ou de uma super-heroína afro-brasileiro/a, proporcionando uma oportunidade para que os alunos expressem sua criatividade. Os discentes são incentivados a destacar a importância da ancestralidade, enfatizando o uso de um modelo não estereotipado de identificação. Para tanto, recebem uma folha impressa com os principais atributos do Pantera Negra (Figura 3), para utilizarem como inspiração para construção de seu próprio super-herói. Além disso, cada aluno recebe um material impresso que serve como uma ficha para o desenvolvimento de seu próprio personagem, que deve possuir uma narrativa escrita que destaque a singularidade de sua história.

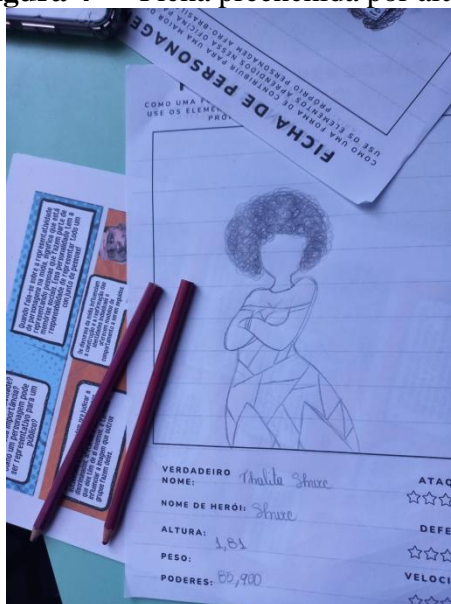
Figura 3 - Card de modelo

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Material que serve como referência para os alunos desenvolverem seu personagem autoral.

O quarto e último momento consiste na apresentação para a turma do super-herói criado, sendo, então, uma etapa voltada para compartilhar o aprendizado construído ao longo das atividades e estabelecer um diálogo com os colegas. Os resultados evidenciaram produções originais e notáveis por parte dos alunos. Foram criados personagens que integravam aspectos de suas experiências pessoais (como no caso de um estudante que optou por criar o "Super Pai"), juntamente com referências à cultura afro-brasileira, refletindo o conhecimento adquirido durante as atividades. Destacam-se, por exemplo, uma super-heroína com cabelo black power (Figura 4), símbolo de resistência e identidade, e outro personagem cuja narrativa autoral incorporava diversos elementos das religiões de matriz africana, inspirado na história de um orixá, demonstrando a compreensão dos estudantes sobre a pluralidade cultural e religiosa.

Figura 4 — Ficha preenchida por aluno



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Super-Heroína com corte de cabelo *black-power* desenvolvida por estudante.

Com base no supracitado, pode-se afirmar que o modelo de oficina desenvolvido pelos residentes do Programa proporciona uma experiência educativa significativa, unindo criatividade, crítica e reflexão. Através da criação e apresentação de personagens, os alunos aprendem sobre representatividade e também desenvolvem habilidades leitoras, descritivas, artísticas e comunicativas, contribuindo para uma educação mais abrangente, inclusiva e empoderadora.

A importância dos estudos de mídia e representação no âmbito educacional

As discussões propostas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) enfatizam a importância de respeitar os saberes prévios dos educandos e discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 15), especialmente aqueles construídos socialmente, como parte das vivências cotidianas e das interações que moldam sua percepção de mundo.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e

ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1996, p. 15).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, assim como Paulo Freire sugere, devemos questionar a realidade à nossa volta. Por que não discutir a escassez de personagens negros em determinados veículos de informação e entretenimento? Por que não discutir a maneira como gêneros musicais originários de comunidades periféricas, como o rap e o funk, é representada de forma pejorativa em determinados meios de comunicação, como noticiários ou programas de entretenimento? Além disso, por que não explorar as representações de super-heróis negros e como essas imagens, nem sempre positivas, influenciam a identificação das crianças e adolescentes com suas próprias histórias? Essencialmente, a escola deve ser um espaço de diálogo, onde todos têm a oportunidade de questionar e compreender as estruturas que moldam a sociedade. Assim, ao tratar dessas questões em sala de aula, os educadores permitem que os estudantes desenvolvam maior consciência sobre sua própria identidade e sobre as desigualdades presentes na sociedade, promovendo um aprendizado que é verdadeiramente transformador.

Levando em consideração a conjuntura apontada, é fundamental reconhecer o quanto não apenas os super-heróis, mas as produções midiáticas de forma geral, como filmes, séries, quadrinhos e jogos, são profundamente apreciados por crianças e adolescentes. Essas produções vão além de simples formas de entretenimento, pois configuram parte integrante do repertório cultural e identitário dos jovens, influenciando a forma como eles percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Integrar essas temáticas às aulas, então, é mais do que uma estratégia para captar a atenção dos estudantes, pois atua como uma maneira de reconhecer e valorizar os conhecimentos que lhes são inatos ao espaço educacional. Ao dialogar com esses interesses, cria-se uma ponte entre o conhecimento formal e a realidade material vivida pelos alunos, permitindo que a educação seja um processo mais significativo e relevante para eles. Portanto, ao propor uma análise das produções midiáticas, como os super-heróis, possibilita-se uma historicização de tais temas, sendo, então, uma forma de reafirmar o compromisso freireano com uma educação crítica e inclusiva.

Esse compromisso está diretamente relacionado ao conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, pois ambos enfatizam a importância de uma aprendizagem que vá além da mera transmissão de informações, estimulando a capacidade de interpretar, questionar e ressignificar o passado em relação ao presente. Para Paulo Freire, a educação deve ser um processo dialógico, em que os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem,

desenvolvendo uma leitura crítica da realidade. Da mesma forma, a consciência histórica envolve a habilidade de atribuir sentido ao passado para compreender as transformações sociais e orientar ações futuras (Rusen, 2001, p. 57). Esse conceito está intimamente ligado à maneira como a história é ensinada e percebida, pois implica na capacidade de interpretar tanto o tempo presente quanto o passado histórico de forma crítica, compreendendo os contextos em que foram produzidas determinadas narrativas e as intencionalidades por trás delas. Assim, ao integrar a análise de HQs na sala de aula, a oficina também fomenta o desenvolvimento da consciência histórica ao incentivar uma leitura mais contextualizada dessas produções.

Um exemplo significativo para essa abordagem é a exploração do contexto de criação do Pantera Negra, que surgiu em 1966 pela Marvel Comics (Faiad da Silva *et al.*, 2018, p. 42), em meio ao fortalecimento do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. Como o primeiro super-herói negro de grande destaque nos quadrinhos, sua concepção estava profundamente relacionada às discussões sobre representatividade e resistência racial. A figura do rei T'Challa e a nação de *Wakanda*, um país africano altamente avançado tecnologicamente que nunca foi colonizado, reconfiguram as narrativas tradicionais sobre a África e os povos negros, desafiando estereótipos historicamente perpetuados. Ao analisar o Pantera Negra na oficina, os alunos podem compreender como os quadrinhos representam e respondem a questões sociais e políticas de sua época, promovendo, assim, uma consciência histórica mais crítica.

Ao analisar a trajetória do herói, desde sua criação até suas representações mais recentes, os estudantes podem identificar como as mudanças políticas e sociais influenciaram a reformulação do personagem ao longo do tempo. As histórias mais contemporâneas do Pantera Negra, por exemplo, ampliam as discussões sobre colonialismo, racismo estrutural e diáspora africana, conectando-se a debates atuais sobre identidade e representatividade. Logo, ao realizar esse exercício de historicidade, a oficina convida os alunos a pensarem criticamente sobre como essas representações dialogam com o passado e o presente.

Por outro lado, mas no mesmo escopo de análise, vale citar também a HQ *Alias*, criada por Brian Michael Bendis em 2001 e objeto de estudo da dissertação de Silva (2021), que reflete um outro tipo de discussão histórica e social, especialmente no que diz respeito às representações femininas nos quadrinhos. A protagonista, Jessica Jones, é uma ex-super-heroína que abandona sua identidade heroica após vivenciar traumas profundos.

O surgimento dessa narrativa no início dos anos 2000 está inserido em um contexto em que os movimentos feministas ganham novas dimensões, com maior visibilidade para pautas como autonomia, empoderamento e denúncia da violência de gênero. Ao realizarmos um exercício de historicização e conscientização histórica, podemos caracterizar a trajetória de Jessica Jones como a de uma super heroína posterior ao movimento *Girl Power*, que se fortaleceu nos anos 1990, destacando a força e a independência feminina na cultura pop. Jessica Jones encarna essa nova abordagem ao ser uma protagonista que foge dos estereótipos da heroína padrão: ela é imperfeita e luta para superar seus traumas sem depender de figuras masculinas para salvá-la (Silva, 2021, p. 132).

Nessa esteira, é necessário ter em vista que esses heróis são, sobretudo, representações do tempo histórico em que foram produzidos. Portanto, utilizar paralelamente o conceito de representação no contexto educacional é essencial para promover uma compreensão mais ampla de como imagens, símbolos e narrativas moldam as percepções de identidade, cultura e poder. De forma geral, crianças e adolescentes são constantemente expostos a representações que podem reforçar ou desafiar estereótipos sociais, influenciando a maneira como enxergam a si mesmos e aos outros. Ao explorar como diferentes grupos são representados na mídia, na literatura e nas artes, os estudantes desenvolvem a capacidade de reconhecer e questionar construções culturais que afetam sua realidade cotidiana. Isso fortalece a construção do senso crítico e possibilita uma educação mais inclusiva e consciente, capaz de valorizar a diversidade e combater preconceitos. Dito isso, a sequência didática acima analisada proporciona um espaço rico para explorar como as representações de personagens influenciam na percepção cultural e na identidade. Com esse propósito, é necessário explorar as três abordagens de representação descritas por Stuart Hall — reflexiva, intencional e construtivista.

Na abordagem reflexiva, a representação é entendida como um espelho direto da realidade (Hall, 2016, p. 47). Ao observar o Pantera Negra como um líder africano forte, pode-se afirmar que ele é um reflexo das lutas e conquistas da comunidade negra. Contudo, esse método enfrenta dificuldades quando nos deparamos com elementos puramente fictícios, como *Wakanda*, uma nação que não existe no mundo real. Outro exemplo é o *Vibranium*, um metal fictício com propriedades extraordinárias que compõe o traje do herói, também fruto da imaginação. Esses elementos não têm equivalentes diretos na realidade, demonstrando que a representação de Pantera Negra não pode ser vista apenas como um espelho do mundo real, pois está entrelaçada com ficção e fantasia. Assim, o personagem ultrapassa os limites de uma

representação simples e constitui uma construção cultural que mescla elementos reais e inventados para criar uma narrativa própria.

Já a abordagem intencional foca nos desígnios do emissor (Hall, 2016, p. 48). Durante a oficina, ao discutir a criação de super-heróis negros, os alunos analisam como o autor pode ter o intuito de representar a diversidade e a inclusão em sua narrativa. No entanto, é crucial reconhecer as limitações desse tratamento. Afinal, se um escritor tenta criar um personagem pertencente a uma minoria sem compreender as nuances culturais e sociais que envolvem essa identidade, pode acabar perpetuando estereótipos. Nesse contexto, a intenção do autor pode não se alinhar com a recepção do público, já que este poderá interpretá-la de maneira diferente, evidenciando a importância de uma comunicação culturalmente informada.

A abordagem construtivista, por outro lado, alinha-se harmoniosamente com as atividades da oficina. Aqui, o significado é construído coletivamente através de sistemas de linguagem e representações culturais (Hall, 2016, p. 49). Ao criar seus próprios super-heróis afro-brasileiros, os alunos são incentivados a ponderar sobre como suas experiências pessoais moldam a maneira como entendem e representam a identidade negra. Eles usam símbolos, narrativas e referências culturais que são significativas dentro de seu próprio contexto. Por exemplo, ao escolher traços e histórias que ressoam com suas vivências, os alunos criam personagens que contribuem para a construção de novas representações, as quais configuram uma diversidade mais rica e complexa. Além disso, ao discutir e compartilhar suas criações em grupo, os alunos participam de um processo colaborativo de construção de significado, onde cada voz e experiência agrega valor à representação coletiva. Essa dinâmica é constituída com base na abordagem construtivista, na qual o significado não é fixo, mas um resultado contínuo de interações sociais e culturais.

Essa reflexão sobre as diferentes formas de representação adquire ainda mais valor quando destacamos que elas podem influenciar a formação de identidades. Segundo Stuart Hall, a identidade é um conceito dinâmico, que não se limita a características fixas ou a uma essência imutável. Em vez disso, ela é moldada por contextos sociais, culturais e históricos, sendo constantemente reconfigurada por meio de interações e experiências:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Na era da globalização, as identidades tornam-se ainda mais complexas, já que indivíduos e grupos são expostos a uma diversidade de influências culturais que desafiam as noções tradicionais de pertencimento. Assim, ao estudar como as representações operam, é possível compreender como elas não apenas reproduzem, mas também desempenham um papel ativo na construção e na transformação das identidades em uma sociedade pós-moderna. Logo, discorrer sobre a construção de personagens negros em mídias com temáticas de super-heróis em sala de aula é fundamental para promover uma educação mais crítica e inclusiva. Afinal, estes atuam como importantes modelos de identificação para jovens que muitas vezes se veem sub-representados ou mal representados nas mídias ditas como “tradicionais”. Esse processo de reconhecimento cultural é essencial para reforçar a autoestima dos alunos negros, e nesse sentido, a perspectiva de Douglas Kellner é de grande valia. Em sua obra, *A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: Identidade Política entre o Moderno e o Pós-Moderno*, o autor explora como a população negra utiliza a mídia como um veículo de resistência e contestação. O autor destaca exemplos dos músicos e cineastas negros da década de 1990, que se apropriam da mídia para criticar a opressão racial.

Os músicos negros do rap e os cineastas negros têm utilizado a cultura da mídia para expressar sua visão sobre a sociedade americana contemporânea, usando a mídia para resistir à cultura de opressão racial existente nos Estados Unidos e para exprimir suas próprias formas de resistência e de identidade contestadora [...] Na verdade, a cultura da mídia reproduz as lutas e os discursos sociais existentes, expressando os medos e os sofrimentos da gente comum, ao mesmo tempo que fornece material para a formação de identidades e dá sentido ao mundo. Quando os membros dos grupos oprimidos têm acesso à cultura da mídia, suas representações muitas vezes articulam visões outras da sociedade e dão voz a percepções mais radicais (Kellner, 2001, p. 203).

Kellner também nos lembra que a mídia é um fervoroso campo de disputa no qual variados discursos sociais e políticos se entrelaçam, reproduzindo e ao mesmo tempo moldando as lutas e demandas sociais do período em que são produzidos e expostos para o grande público.

[...] os textos da cultura da mídia não são simples veículos de uma ideologia dominante nem entretenimento puro e inocente. Ao contrário, são produções complexas que incorporam discursos sociais e políticos cuja análise e interpretação exigem métodos de leitura e crítica capazes de articular sua inserção na economia política, nas relações sociais e no meio político em que são criados, veiculados e recebidos (Kellner, 2001, p. 13).

A compreensão de que cultura midiática incorpora discussões sociais complexas, como enfatiza Kellner (2001), tem implicações significativas para o Ensino de História. Integrar este debate ao currículo escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos, capacitando-os a interpretar as mídias de maneira mais consciente. Isso fortalece a educação para além do conteúdo pragmático, abrindo espaço para uma reflexão mais profunda sobre os produtos que consumimos e como eles impactam a sociedade e as identidades que nela se constroem. Ao trazer fatores como esses para a sala de aula, é possível explorar como a mídia influencia as formas de entender o passado e molda percepções contemporâneas. Essas produções estão imersas em discursos sociopolíticos que, quando analisados, revelam padrões ideológicos que ressoam diretamente com o contexto histórico.

Considerações finais

Este artigo evidenciou a importância do uso de representações midiáticas, especialmente as presentes em histórias em quadrinhos, como ferramenta pedagógica no Ensino de História. A utilização das HQs enriquece o conteúdo curricular e também torna o aprendizado mais acessível e atrativo para os estudantes. Ao revisar as experiências que foram conduzidas durante o tempo de participação do autor como residente no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas, foi possível observar que tais práticas promoveram reflexões sobre identidade e representatividade entre os alunos, incentivando-os a questionar as normas sociais e a construir uma visão mais crítica do mundo.

Além de estudar processos históricos, as oficinas permitiram que os alunos confrontassem estereótipos enraizados e explorassem questões raciais e culturais de maneira mais profunda e engajada. Dessa forma, favorecendo a aprendizagem histórica e estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e empáticas, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade plural.

A análise das diferentes abordagens de representação, inspiradas na obra de Stuart Hall, demonstrou como esses conceitos podem transitar entre a pesquisa acadêmica e o trabalho laboral docente. Essa transposição das ideias intelectuais para o âmbito educacional fortalece o vínculo entre teoria e prática, além de proporcionar um espaço para que os estudantes desenvolvam uma interpretação mais consciente das produções contemporâneas, ampliando assim seu repertório analítico e sua capacidade de se engajar ativamente como sujeitos de seu próprio tempo, o que ressalta a relevância de integrar o estudo de mídias no currículo educacional. A leitura crítica dessas produções, apoiada pelas perspectivas de

Douglas Kellner, é essencial para que os discentes compreendam os produtos culturais a partir de seu contexto histórico e sociopolítico.

Diante do exposto acima, as repercussões desta pesquisa para o campo educacional são relevantes, uma vez que ressaltam a importância de implementar práticas de ensino mais inclusivas e diversificadas, alinhadas aos princípios propostos por Paulo Freire. A valorização dos saberes prévios dos estudantes, assim como das narrativas e dos símbolos presentes nas produções culturais contemporâneas tem o potencial de fortalecer a autoestima de grupos historicamente marginalizados, afinal, enriquecem o aprendizado dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais abrangente e crítica das múltiplas identidades que coexistem na sociedade. Essa perspectiva educacional propicia um espaço onde a diversidade é celebrada, e as vozes de diferentes estudantes são ouvidas, promovendo assim um ambiente mais equitativo e respeitoso, no qual os educandos são estimulados a desenvolverem sua consciência histórica, conforme descrita por Jörn Rüsen.

Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar a aplicação de outras formas de expressão cultural, como o cinema e as séries de televisão e *streaming*, em diferentes ambientes escolares. Além disso, é importante realizar análises que considerem o impacto a longo prazo dessas práticas pedagógicas na maneira como os estudantes percebem questões relacionadas à identidade e à representatividade. O objetivo é que este estudo sirva de inspiração tanto para educadores quanto para pesquisadores, incentivando a integração de abordagens que considerem a cultura da mídia nas metodologias de ensino. Essa integração pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos, nos quais o aprendizado se torna uma experiência enriquecedora e interativa, capaz de engajar os alunos de maneira significativa.

Fontes

Acervo pessoal do autor.

Referências Bibliográficas

FAIAD DA SILVA, C. R.; LIMA, G. A.; ALVARENGA, M. A. F. M.; REZENDE, D. B. África como tema para o ensino de metais: uma proposta de atividade lúdica com narrativas do Pantera Negra. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 39-56, jul./dez. 2018.

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

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2016.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: Identidade Política entre o Moderno e o Pós-Moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.
- KRÜGER, Felipe Radünz. **A Construção Histórica na Graphic Novel V for Vendetta: Aspectos Políticos, Sociais e Cultura na Inglaterra (1982 – 1988)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas. Pelotas, 2014.
- NETO, Mário Marcello. **O Medo do Invisível: O Terrorismo e o Temor Nuclear em Desenhos Animados Estadunidenses (2001 – 2007)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas. Pelotas, 2016.
- PEREIRA, Bruno Coutinho Lucas; SILVA, Daniel Sias da; FELIX, Letícia Lopes; CAPELLA, Victória Antunes. Ensino de história e HQs. *In*: MANKE, Lisiane Sias (Org.). **Leitura, escrita e cultura afro-brasileira nas aulas de história**. Porto Alegre: Casalettras, 2024. p. 58-75
- RIBEIRO, Gustavo Silva. **Todo poder emana das mãos brancas: Discurso, Raça e Ideologia nos Comic Books da Editora Timely (1939-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas. Pelotas, 2018.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- SILVA, Arantxa Sanches Silva da. **Jessica Jones (Alias): sobre mudanças nos paradigmas das super-heroínas pós anos 2000**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas. Pelotas, 2021.

Didática da História em Jörn Rüsen e as HQs como recurso pedagógico: refletindo sobre gênero e escravidão a partir do caso da cativa Luíza

Didactics of History in Jörn Rüsen and comics as a pedagogical tool: reflecting on slavery and gender from the case of the captive Luíza

Joyce Conceição de Mesquita,¹ UFRPE

Resumo

Por muito tempo as Histórias em Quadrinhos foram consideradas um formato externo ao universo acadêmico, sendo deixadas de lado por seu caráter lúdico e mais acessível. Com base na Didática da História de Jörn Rüsen, este trabalho busca desmistificar o uso das HQs como ferramenta pedagógica no Ensino de História, promovendo o acesso a narrativas visuais e o desenvolvimento de habilidades críticas essenciais à formação histórica. A pesquisa resultou na criação da HQ “Luíza: reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”, que retrata a vivência de uma escravizada doméstica no Recife oitocentista, suas resistências e redes de sociabilidade. Paralelamente, reflete sobre questões de racismo e sexismo no Brasil atual, apontando semelhanças com o século XIX. O formato HQ foi escolhido por suas potencialidades educacionais e capacidade de expandir debates acadêmicos, alinhando-se ao campo da História Pública.

Palavras-chave: Ensino de História; Didática da História; História em Quadrinhos; Escravidão.

Abstract

For a long time, Comics were considered a format external to the academic universe, sidelined due to their playful and more accessible nature. Based on Jörn Rüsen Didactics of History, this work seeks to demystify the use of comics as a pedagogical tool in History teaching, promoting access to visual narratives and the development of critical skills essential for historical education. The research led to the creation of the comic “Luíza: reflections on the issue of black women in Brazil”, which portrays the experiences of a domestic slave in 19th-century Recife, her resistance, and her networks of sociability. In parallel, it reflects on issues of racism and sexism in contemporary Brazil, highlighting similarities with the 19th century. The comic format was chosen for its educational potential and its ability to expand academic debates, aligning with the field of Public History.

Keywords: Teaching History; History Didactics; Comics; Slavery.

Introdução

Quando ingressamos no mestrado profissional em história, uma das minhas primeiras preocupações foi sobre o formato a ser escolhido para o produto final.² Desde o início

¹ Doutoranda e bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integrante da equipe técnica do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI - Unicap), do Instituto Ubuntu de Estudos Africanos e Diaspóricos da UNICAP, dos Grupos de Estudo e Pesquisa Transdisciplinares em História Social e (GEPHISO) História do Oitocentos e do Grupo de Pesquisa Educação e Quadrinhos ligado à Universidade Federal de Pernambuco.

tínhamos muito claro o tema, as fontes, os objetivos, mas como aplicaríamos tudo àquilo à atuação profissional, à parte do ambiente acadêmico? Queremos dizer, num sentido prático da coisa, não citando as reflexões de pesquisa em uma aula aqui ou acolá, mas de forma que o que estava a ser desenvolvido pudesse realmente ganhar o mundo, ser compartilhado, utilizado. A escolha pelo formato das HQs passou longe de ser a primeira opção. Inicialmente havíamos optado pelo formato de cartilha, pois, na ignorância, acreditávamos ser o mais adequado a um recurso didático. Acontece que para além do contato com os “*gibis*” da Turma da Mônica quando criança, nossa experiência com o gênero era bem escassa. Até que um dia, em uma das incontáveis reuniões de orientação, uma questão nos foi colocada: “Por que não uma HQ?” e aquilo ressoou em pensamento. A partir dali, iniciava-se a saga de um dos maiores desafios acadêmicos da nossa trajetória;

Por meio de um árduo levantamento bibliográfico do qual buscamos familiarizar-nos, ficou mais do que evidente a ampla gama de possibilidades que as HQ’s proporcionavam como recurso didático, especialmente para o ensino de história. Dentre elas, e como bem apontado por Lima (2017), nos saltaram aos olhos a sua capacidade de:

Ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; para serem lidas e estudadas como registros da época em que foram produzidas; [e] para serem utilizadas como ponto de partida de discussões de conceitos importantes para a História (Lima, 2017, p. 153).

No que diz respeito a sua historização, as HQs emergiram no século XIX juntamente com a concepção moderna de escola e como resultado da Revolução Industrial, tendo em vista que o período possibilitou o avanço das técnicas de impressão e o aumento do índice de alfabetização em resposta às necessidades dos filhos das classes trabalhadoras. Primeiramente, estiveram restritas às tiras de jornais, depois ganhando produções exclusivas e oferecendo melhores condições quanto à variação do número de quadros, do tamanho e da forma. No Brasil, tiveram como principal representante Ângelo Agostini responsável por criar as *As aventuras de Nhô Quim* que veio ao ar na revista *Vida Fluminense* ainda em 1869.

Para além do uso didático, as HQ’s passaram a servir como importantes canais de propagação de acontecimentos desde a década 1930. À época, Adolfo Aizen, proprietário da

² Diferentemente de mestrados estritamente acadêmicos, nos mestrados profissionais além de um relatório (o que se assemelha a uma dissertação) é cobrado um produto a ser aplicado em sua área de atuação. No meu caso, no âmbito da educação.

EBAL³, inauguraria uma série de publicações como forma de alavancar o gênero frente à relutância por parte de educadores e demais setores sociais.

Aizen decidiu se aproximar dos críticos para mostrar o quanto havia de ideias preconcebidas sobre quadrinhos [...] ele fizera alguns lançamentos com o objetivo de mostrar que os quadrinhos, quando traziam temas educativos em linguagem atraente [...] poderiam ser usados como complemento na formação escolar. Entre 1939 e 1940. Aizen produziu os álbuns *Grandes Figuras do Brasil*. Em dois volumes. A ideia de álbum surgiu enquanto se debatia a série de artigos do Padre Arlindo Vieira contra os quadrinhos. O editor esperava que, ao usar os quadrinhos para ajudar [...] a conhecer a história do país e seus principais personagens (Júnior, 2004, p. 122).

Daí em diante outras produções foram alavancadas pela editora como a biografia de Tiradentes (1959) da série *Grandes Figuras em Quadrinhos; Casa-Grande e Senzala* (1861) – importante adaptação da obra de Gilberdo Freyre (1933); e *A Independência do Brasil em Quadrinhos* (1972).⁴ Mas os primeiros livros didáticos a se utilizarem do gênero foram produzidos por Julierme de Abreu e Castro, ainda na década de 1970, quando os livros passaram a contar com mais imagens em suas páginas como estratégia de tornar o ensino mais atraente ao aluno frente à popularização da televisão⁵. Posteriormente, séries como *Redescobrimo o Brasil* (1984), produzida por Lilia Moritz, foram introduzindo aos poucos uma utilização do material de forma mais crítica, de modo a não servirem apenas como meras ilustrações.

Atualmente, são várias as pesquisas que se valem do gênero no campo da História, principalmente diante a crescente dinâmica historiográfica que reivindica a inclusão de novos meios de comunicação no ambiente educacional a partir da diversidade de abordagens (Rocha, 2015). Nesse contexto, apontamos para nossa dissertação que tem por título *O homicídio da escravizada Luíza: um estudo de caso sobre as relações de poder e sociabilidade no Recife oitocentista* (2022) como uma das pesquisas que buscam extrapolar o

³ Editora Brasil-América Limitada.

⁴ “Aqui, entendemos a importância das produções da EBAL para o ensino da História mais como um indispensável canal de acesso às representações em torno de determinado fato histórico do que o fato histórico em si. É importante compreender a produção das narrativas atreladas a seu tempo, de acordo com os interesses de quem as produziu e as finalidades as quais se destinavam” (Mesquita, 2022, p. 34-35).

⁵ Após esses primeiros passos no mercado editorial brasileiro, outras iniciativas foram surgindo também nesse sentido, como: “A série *Redescobrimo o Brasil*, lançada pela editora Brasiliense, e duas coleções “irmãs”, *História do Brasil em Quadrinhos* e *História Mundial em Quadrinhos*, ambas lançadas pela Escala Educacional. A série da Brasiliense contou com dois volumes: *Da colônia ao Império: Um Brasil pra Inglês ver* e *latifundiário nenhum botar defeito*, [...] e *Cai o Império: República vou ver!* [...] ambos escritos por Lilia Moritz Schwarcz, historiadora e professora do Departamento de Antropologia da USP” (Vilela, 2004, p. 130-131, grifos do autor).

ambiente acadêmico por meio de um formato que por muito tempo considerou-se não convencional.

A Didática Crítica e o uso das HQs na Educação Histórica

Compreendendo a utilização das HQs como recurso educacional no campo da História, buscamos em Jörn Rüsen o entendimento acerca da didática crítica, conceito que ganhou espaço não só na ciência História, mas também na área de Educação. Por esta noção, entendemos a existência de um conhecimento característico, inserido entre uma epistemologia histórica e metodologias de aprendizagem.

O ensinar e aprender história são da alçada de uma disciplina especializada [...]. Essa disciplina se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia (Rüsen, 2015, p. 247).

Acreditamos que a utilização de qualquer material que sirva de aporte ao processo de ensino-aprendizagem deve ser precedida pela compreensão de uma prática docente que alinhe a operação intelectual do aluno, correlacionando-a ao objeto de análise/conteúdo. Um professor de história que almeje empregar uma HQ em classe, por exemplo, deve ter em mente de como efetuar uma “formação histórica” levando em consideração a criação de competências que articulem o saber científico e a prática social de quem aprende. Ou seja, pensar sobre Ensino de História requer, primeiramente, pensar sobre como se efetua seu método de aprendizagem.

Para Rüsen, o ponto de partida deve ser a noção de uma mobilização de conhecimentos específicos; estes, por sua vez, demandam uma prática docente, carregada de elementos igualmente específicos, o que tornam necessárias reflexões e metodologias próprias. Em segundo lugar, o aprendizado histórico remete aos processos de constituição de sentidos – apropriação subjetiva – realizado pelo aluno/aprendiz a partir de suas experiências no tempo presente e do seu gradativo conhecimento sobre a memória histórica – ciência, apropriação objetiva. Neste sentido, a atividade docente também é mediada por condicionantes do tempo presente, como a leitura e concepção sobre o passado, fazendo-se igualmente indispensável as concepções do momento em que ocorreu determinado fato histórico ou a produção sobre ele. Dito isto, o tempo presente é o ponto de partida que condiciona as reflexões. Rüsen enfatiza, ainda, que o aprendizado histórico deve ser norteado e ter a função social de promoção de uma consciência histórica. A efetivação da aprendizagem conforma-se ao processo consciente de subjetivação do passado, que proporciona, igualmente, a autocompreensão na realidade social na constituição histórica de cada indivíduo e na preparação para a vida prática (Mesquita, 2022, p. 35-36).

As operações cognitivas de aprendizagem são divididas em etapas. A primeira, experiência, corresponde ao processo de ampliação do conhecimento sobre as experiências humanas no passado (historiografia e memória) e no presente (realidade social de quem aprende) através do empirismo e do ensino (didática). A segunda, interpretação, quando se compreende de maneira subjetiva – de forma gradual –, o que gera a constituição de sentidos a dimensões específicas do presente e passado. A terceira e última, a orientação, representa o momento em que a consciência histórica está satisfatoriamente desenvolvida (Rüsen, 2007). Aqui se vê a aplicação do conhecimento histórico na vida prática.

A “formação histórica” corresponde ao processo didático voltado para desenvolver competências de articulação entre o saber científico específico da história e os seus usos na prática. [...] O ensino, portanto, deve ser direcionado para a construção de uma representação do mundo e com a identificação das carências de orientações no tempo presente para a vida prática. A formação histórica também funciona como complementar, crítica à compreensão excessivamente técnica e sensível às problemáticas vivenciadas no tempo presente (Mesquita, 2022, p. 37).

Foi através da compreensão sobre a didática crítica que pensamos na utilização das HQ's como recurso pedagógico da “formação histórica” para além das salas de aula. Ao objetivarmos oferecer um material que ajudasse o público alvo a mergulhar nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais do Recife oitocentista, partimos do crime de assassinato ocorrido em 15 de dezembro de 1863 e cometido contra a cativa Luíza para refletirmos sobre alguns aspectos que perpassam não só a utilização de documentos jurídicos na produção da narrativa histórica, mas sobre o cotidiano de sujeitos tidos como subalternizados, suas táticas de resistência e o lugar da mulher negra nessa sociedade.

Tal proposta visou contribuir com o campo da História Pública, dada “a necessidade de os historiadores acadêmicos assumirem a importância da dimensão pública de sua atividade, ultrapassando os muros da academia para cada vez mais tomar parte, como especialistas, nos debates de interesse público” (Malerba, 2014, p. 43). Ademais, ao desempenharem um papel ativo na mediação do conhecimento histórico acadêmico e o público geral, não apenas tornam a ciência mais acessível e relevante socialmente, mas promovem uma compreensão mais ampla e crítica dos eventos passados e presentes. Nesse contexto, ao produzirmos uma HQ que tem como ponto de partida o assassinato de uma escravizada, buscamos lançar subsídios para o entendimento sob quais circunstâncias encontram-se as mulheres negras na atualidade.

A História em quadrinhos intitulada “Luíza: Reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”

Antes de qualquer coisa, torna-se importante salientarmos um quesito: a HQ que se chamou “*Luíza: Reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil*” é uma produção científica que cumpriu com todos os requisitos necessários e com isso queremos dizer que para que chegássemos ao resultado final, executamos uma série de procedimentos que se tornaram imprescindíveis. Somente após a transcrição e análise do processo criminal do assassinato da cativa, do tratamento das fontes periodísticas, do levantamento e leitura da literatura especializada, juntamente com a teoria, é que foi possível idealizar o roteiro de nossa narrativa histórica em formato de HQ.

No primeiro momento, procuramos entender sobre os processos de elaboração das HQs que obedece a algumas etapas, a saber: roteirização, diagramação, desenho, baloneamento, colorização, montagem e, por fim, a distribuição. Apropriar-se desses passos foi de fundamental importância para que a pesquisa fosse readequada ao formato.

Todos os detalhes foram pensados e executados por nós, com exceção da produção dos desenhos. As ilustrações foram produzidas por George Uamirim Rodrigues da Silva, designer gráfico e ilustrador que seguiu a roteirização com afinco e baseou-se em documentos como pinturas, litogravuras, diários de viagens, etc. É importante destacarmos que o processo de ilustração foi acompanhado a cada instante para que se evitassem anacronismos ou outras retratações que não condizem com os documentos históricos. Daí a importância de um profissional de história envolvido em produções que se destinam a espriar-se em outras temporalidades.

Ilustração 1 – Primeiro desenho da escravizada Luiza produzido pelo ilustrador



Fonte: SILVA, George Uamirim Rodrigues da, 2022. Rascunho da escravizada a partir de uma primeira conversa com o ilustrador. Nela, observa-se Luíza deitada e parcialmente despida. O desenho foi uma tentativa de reencenar como a personagem foi encontrada na cena do crime.

Na primeira imagem (Ilustração 1), observamos que, apesar de o ilustrador ter se empenhado em tentar desenhar Luiza, fica evidente a falta de noção, dada a ausência de caracterização das vestes e pelo próprio cabelo solto; sabemos que escravizadas afro-brasileiras utilizavam torços em suas cabeças por inúmeros fins, que iam desde manter o equilíbrio do Orí a protegerem-se para evitar machucados ao carregarem algo como: água, madeira e tabuleiros (no caso das negras de ganho). A utilização do torso também estava ligada à proteção do cabelo durante o preparo das alimentações, tarefa corriqueira de uma escravizada doméstica. Já na segunda imagem produzida (Ilustração 2) observa-se uma versão atualizada e aproximada dos documentos. Sua confecção só foi possível através do envio de referências ao ilustrador.

Ilustração 2 – Segundo desenho da escravizada Luiza produzido pelo ilustrador

Fonte: SILVA, George Uamirim Rodrigues da, 2022. Rascunho da escravizada feito pelo ilustrador após maior familiarização com o tema.

Em homenagem a Luíza, cuja história serve como nossa principal fonte de inspiração, o quadrinho leva seu nome e dispõe de uma representação de seu perfil na capa. Com exatamente 72 laudas, está dividida em cinco tópicos que vão desde a introdução, passando pelo que era ser uma escravizada doméstica no Recife da segunda metade do século XIX, ao crime, julgamento que inocentou o seu senhor e ponderações acerca das permanências históricas. Além disso, para reforçar ainda mais o seu caráter científico, ao final da HQ os leitores podem encontrar alguns documentos que foram utilizados na análise (como jornais e peças processuais), a sequência temporal dos episódios e enxertos bibliográficos que podem ser utilizados em sala de aula ou servirem de caminho a seguir aos que tiverem curiosidade sobre os temas tratados. Optamos por tais medidas não só para que o produto ficasse o mais completo possível, mas para reafirmar o caráter científico frente a qualquer pretensão de diminuição do gênero.

No primeiro capítulo, buscamos fazer a introdução por meio da figura de uma docente da contemporaneidade, que motivando os discentes a refletirem sobre as questões de raça e gênero do Brasil atual, faz uso da cidade do Recife no século XIX e ao sucedido a Luíza. Partindo da configuração espacial e social da cidade nesse período⁶, objetivamos familiarizar

⁶ Na introdução apresentamos Recife como uma das cidades que mais recebeu cativos no contexto do tráfico atlântico, ficando atrás apenas do Rio de Janeiro e Salvador. Por ter absorvido boa parte da mão de obra proveniente do comércio negreiro, era possível observar a presença desses cativos desempenhando diferentes

o leitor ao ambiente em que a personagem está inserida. Passado este primeiro momento, optamos por apresentar a cativa⁷ em meio ao seu cotidiano enquanto “fujona”⁸ que residia na freguesia de Afogados, delimitando as diferenças da escravidão urbana e rural.

Por ser uma cativa doméstica do âmbito urbano, sua mobilidade social e aproximação com as ruas compostas de uma população majoritariamente negra e mestiça abriu espaço para que ela empreendesse diversas tentativas de fugas. Da imagem que se segue (Imagem 1) vê-se justamente esses elementos.

atividades por toda cidade, a exemplo dos canoieiros – trabalho especialmente caro à dinâmica social já que a própria dinâmica do Recife era ditada pelos rios Capibaribe e Beberibe (CARVALHO, 2010). Contudo, ao apresentarmos a presença marcante desses agentes buscamos esclarecer um ponto: de acordo com os censos da época, o número da população cativa nunca ultrapassou o número da população livre. Portanto, Recife possuía uma população majoritariamente negra, mas não escravizada. Da dinâmica espacial, nos dedicamos a apresentar os seus principais bairros e contrastes, a exemplo do Santo Antônio e o São José, sendo o último ligado à freguesia de Afogados, onde Luíza residia. Do contraste observamos que enquanto o primeiro que localizava-se na parte norte da cidade possuía os símbolos da modernidade ligados ao divertimento e governança (como o Teatro Santa Izabel e o Palácio do Governo), São José era composto de uma população em sua maioria negra que ficava perto de um dos maiores símbolos do trabalho braçal (o Porto do Recife) e de punição (a Casa de Detenção). Tal configuração se faz importante para entendermos em que contexto Luíza estava inserida.

⁷ Como a pesquisa teve como base um processo criminal, tivemos certa dificuldade em angariarmos informações mais pessoais, visto que a narrativa se concentra no crime e no julgamento. Entretanto, sabemos que Luíza era uma mulher negra que atuava no contexto doméstico, em determinada região do Recife e que constantemente afrontava a posse de seu senhor ao fugir corriqueiramente. Dito isto, não é errado supormos que por ser uma cativa doméstica do âmbito urbano Luíza tivesse usado a mobilidade espacial em seu favor, uma vez que era comum que estes cativos circulassem pelas ruas em busca de feiras, de se livrarem dos dejetos, em busca do concerto de algo... De tudo que garantia a manutenção da casa senhorial. Vivendo na segunda metade do século XIX nas ruas de uma freguesia composta majoritariamente por pessoas negras, não é de se espantar que Luíza tenha tido algum contato com a ideia de insubordinação. Aliás, suas constantes tentativas de fugas indicam que a personagem mantinha uma relação muito próxima a outras pessoas. Se levarmos em consideração toda a configuração histórica que é apresentada na HQ antes de entrarmos no cerne da questão, que é o homicídio, as poucas informações que temos de Luíza por si só atestam sua constante resistência e busca pela liberdade. Infelizmente, e por conta da sua condição de mulher negra cativa, a personagem sofreu as consequências de ter vivido em uma sociedade escravocrata e extremamente racista e sexista.

⁸ Diversos depoimentos a retratam como uma escravizada que persistentemente buscava fugir do domínio de seu proprietário. A razão de seu homicídio está ligada a esse fato, conforme evidenciado pela terceira testemunha: “3º testemunha/ Antonio Manuel Bento pardo, casado,/ idade de vinte e cinco annos, sosio de ne-/gócio, nactural da Ponte dos Carvalhos/ Freguesia do Cabo e morador no lugar/ do Catucá desta Freguesia dos Affoga-/dos e do costume disse nada, testemun-/há jurada aos Santos Evangelhos em/ que pos a mão direita e promet/teu diser a verdade do que soubesse q lhe/ fosse perguntado. E sendo inquirido sobre/ ao facto constentes da vistoria e folhas/ cinco deste summario respondeo: respondeo/ que ouvio de Pedro {?} Alves da Silva/ que a preta Luiza, escrava de Luiz Gon/zaga de Senna Faleceo de uma surra/ que seu senhor lhe dera: respondeu mais/ que Luiz Gonzaga de Senna vivia cons-/tantemente a procurar a preta Luiza/ por ser fujona. Nada mais disse e nem/ lhe foi perguntando e não estando presen-/te o réo Luíz Gonzaga de Senna, por estar/ ausente decide por findo este depoimen-/to, que depois de lido e o acha confor-/me assignou por elle testemunha por/ não saber escrever Manuel Camello/ Pessoa com o Juiz do que de tudo/ dei fé. Eu Damião Antonio de Alcan-/tara Escrivão interino o escrevi/ Moraes e S.a / M. P. Camello Pessôa./ Certifico que [ilegível] testemunha Anto-/nio Manuel Bento e que no espaço de um ano sendo de mudar-se ou/ fazer alggzuma viagem que dê parte/ a este juízo, sob penas da lei, do que dou fé/ Affogadoso 29 de janeiro de 1864/ O escrivão/ Damião Antonio de Alcantara” (Memorial de Justiça, processo-crime: homicídio da escravizada Luíza, caixa 258, MD 024, DSC3961-DSC3957).

Imagem 1 – Capítulo II da HQ “Luíza: reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”



Fonte: Acervo próprio, 2022. A imagem contém algumas ilustrações que compõem o segundo capítulo da HQ. Nelas, Luíza aparece frequentando as chamadas “vendas”, além de uma específica que retrata o Quilombo do Catucá.

Com a apresentação da cidade e do cotidiano da cativa envolta nos inúmeros empreendimentos em escapatórias, é o momento de explorarmos o núcleo da narrativa: o assassinato praticado contra Luíza por seu senhor Luíz Senna. Curiosamente, o ocorrido não só foi reportado pelo *Diário de Pernambuco* (Imagem 2), mas por jornais fora da província que denunciavam a severidade do sistema escravista. Aliás, as notícias veiculadas nos periódicos ganharam destaque na pesquisa, pois por meio delas conseguimos obter informações sobre a morte e todo o processo dos dois julgamentos – o que não é de estranharmos se levarmos em consideração que o sucedido foi descrito em libelo acusatório como um “facto que encheu de justa indignação a população d’esta cidade”⁹.

Após a publicação que noticiou o assassinato e o burburinho que encontrou espaço na população local, o capítulo conta com a chegada de investigadores na casa em que se verificou o delito, seguido da inquirição das testemunhas, o recolhimento do senhor à antiga Casa de Detenção do Recife, seu depoimento e acusação pela promotoria.

⁹ Fonte: Memorial de Justiça de Pernambuco, processo-crime: homicídio da escravizada Luíza, caixa 258, MD 024, DSC3939.

Imagem 2 – Capítulo III da HQ “Luíza: reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”



Fonte: Acervo próprio, 2022. Recorte da abertura do segundo capítulo que trás consigo um anúncio do Diário de Pernambuco datado de 22 de dezembro de 1863.

Já no capítulo IV, procuramos abordar as sessões judiciais que começaram em 2 de junho, como nos mostra a peça processual denominada “termo de reunião do júri”.¹⁰ Aqui, objetivamos tratar não apenas o funcionamento dessas sessões, mas os argumentos do senhor por ter assassinado sua escravizada e o desfecho por meio da sentença proferida.

Imagem 3 – Capítulo III da HQ “Luíza: reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”



Fonte: Acervo próprio, 2022. A imagem contém algumas ilustrações que compõem o quarto capítulo da HQ. Nelas, o senhor Luís de Gonzaga Senna aparece sendo julgado, jurando com a mão direita e a sala onde sucedeu a sessão. Acompanha uma observação que diz “informações condensadas” pois no processo o senhor fora julgado duas vezes... na HQ condensamos as informações dos dois julgamentos para que a narrativa ficasse mais fluída.

Após o fim das sessões que se estenderam de 1864 a 1865, todos os procedimentos legais foram encerrados em 1866. O senhor, que era reconhecidamente homem branco e de negócios, havia sido considerado inocente por aqueles que também compartilhavam de seus privilégios e que possivelmente também eram proprietários de escravizados ou

¹⁰ Peça processual que registra o início dos trabalhos do júri e narra a sessão do julgamento.

compactuavam com a escravidão. A personagem Luíza, cuja existência e resistência nos inspiram, lança bases para refletirmos sobre os desafios enfrentados por mulheres negras na sociedade brasileira contemporânea, partindo do pressuposto de que as referidas ocupam desde o período colonizador o estrato mais inferiorizado na hierarquia social. Lélia Gonzalez, importante intelectual do movimento negro brasileiro, foi talvez quem melhor se debruçou sobre a questão. As reflexões trazidas em suas produções, e que datam mais de três décadas, foram pioneiras no campo dos estudos de gênero e raça à época e ainda hoje – por sua relevância – fundamentam diversos estudos que tomam a mulher negra como tema de investigação.

Gonzalez tratou do tema da exclusão da mulher negra no Brasil ao longo de seus escritos, nos quais afirmava a necessidade de um entendimento dos problemas de gênero associados à questão racial, tão determinante nas políticas e relações sociais no país. A teórica aponta que a situação da mulher negra e do povo negro em geral na sociedade brasileira remonta ao período da escravidão, enfatizando que a miscigenação, tão exaltada por Gilberto Freyre e outros autores como símbolo da democracia racial, na verdade é fruto da violação sexual das mulheres negras (Saraiva, 2020, p. 86).

No que diz respeito à democracia racial, a autora argumenta que o Brasil enquanto sociedade igualitária não passa de uma farsa. Antes, esconde um abismo de desigualdades raciais e de gênero, mas que ao serem invisibilizadas justificam a exclusão e marginalização dessas mulheres que ainda são afetadas pela categoria de classe (Portela Júnior; Lira, 2022). Conforme as próprias palavras de Lélia:

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra, pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que os termos “mulata” e “doméstica” são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (Gonzalez, 2020, p. 80).

Suas reflexões nos levam a entender como as estruturas de poder e privilégios construídos ao longo dos séculos ainda impactam a vida das mulheres negras nos dias de hoje, na medida em que escancara como o sistema escravista não apenas podou a liberdade civil dessas mulheres, mas também como perpetuou um legado de desigualdade e discriminação às afro-brasileiras. A mesma que é celebrada, admirada e objetificada sexualmente em períodos

carnavalescos, acaba sendo aquela que desperta antipatia e aversão em outros cenários. Não é à toa que apesar de avanços significativos em várias áreas, mulheres negras ainda enfrentam barreiras substanciais para alcançar a equidade. Ao observarmos o mercado de trabalho, frequentemente ocupam posições de menor prestígio e são menos remuneradas em comparação a outros grupos (Bento, 1995; Abramo, 2006; Ferreira; Nunes, 2019), muitas vezes forçadas a encaminharem-se ao trabalho doméstico. Aqui, não é preciso muito para refletirmos que assim como Luíza foi uma mulher negra escravizada doméstica que sofreu e foi vitimada pela sua condição, mulheres negras do século XIX ainda são empurradas para esse tipo de prestação de serviço e arcam com o saldo do pós-abolição que pode ser visto em diferentes âmbitos sociais.

No que diz respeito à representação política, embora desde 2018 o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) tenha destinado 30% dos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC) e de tempo em meios formais de comunicação para candidatura de mulheres, e embora se tenha observado um aumento da busca por participação política de mulheres negras após o assassinato da vereadora Marielle Franco, se levarmos em conta todos os cargos reservados as eleições de 2024, apenas 4,3% de mulheres negras foram eleitas.¹¹ Os dados evidenciam que a presença política dessas mulheres permanece aquém do necessário, restringindo sua capacidade de influenciar as decisões que impactam diretamente suas vidas. Na área da saúde, elas continuam a enfrentar desafios particulares, como maior suscetibilidade a certas doenças, atendimento médico deficiente e, frequentemente, uma maior exposição à violência, tanto em ambiente doméstico quanto no público (Góis, 2011). No campo da educação, a história de resistência e perseverança de mulheres como Luíza nos lembra da importância de promover a inclusão e a equidade. As disparidades no acesso à educação de qualidade e às oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional também revelam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e racial (Queiroz; Santos, 2016).

A herança escravocrata ainda pode ser percebida através do estigma de inferioridade acerca dessas mulheres que constantemente tem as suas dignidades reduzidas. Levando em consideração toda essa estrutura legada a quem incide as opressões de gênero e raça, partimos da experiência desenvolvida por Luíza enquanto uma cativa doméstica para pensar a vivência

¹¹ Mais informações sobre índices eleitorais por gênero e raça podem ser encontradas em: https://inesc.org.br/em-10-anos-representatividade-racial-avanca-pouco-na-politica/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAneK8BhAVEiwAoy2HYRygtBnguOpSZr_mWhZqG3ACuHpJrSPOXbvRArkLFA-XMIItK1YBHJhoC9HoQAvD_BwE. Acesso em: 27 de jan. de 2025.

das muitas “Luízas” de nossos dias. Por isso, no capítulo V achamos necessário trazer alguns nomes como o de Mirtes Renata Santana de Souza, Karina Francisca Santos da Silva, Madalena Godiano e Madalena Santiago. Mulheres negras que assim como nossa personagem, estiveram ligadas a trabalhos domésticos e que de alguma forma foram vítimas da violência de seus empregadores e do Estado, ao não receberem a justiça que mereciam. Em dois destes casos, as Madalenas, não houve sequer reconhecimento de vínculo trabalhista, pois essas mulheres foram mantidas em condições de serviços análogos à escravidão.

Imagem 4 - Capítulo V da HQ “Luíza: reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil”



Fonte: Acervo próprio, 2022. A imagem contém algumas ilustrações que compõem o quinto capítulo da HQ. Nelas, observa-se a professora que narra a história e algumas mulheres reais que na contemporaneidade passaram ou passam por injustiças que soam as permanências do passado escravocrata.

Conforme mencionado antes, nossa história em quadrinhos foi desenvolvida com o intuito de fornecer recursos didáticos que tratem desses temas nas salas de aula. Tal realização coaduna com a ampliação das reflexões sobre o racismo presente na sociedade brasileira como forte expressão da colonialidade, que engendrou a efetivação de ações governamentais no que diz respeito à promoção de Políticas de promoção da Igualdade Racial, como a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a partir da inserção dos artigos 26A E 79B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. Vale ressaltar ainda que essa conquista foi ampliada com a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, importante ganho na luta pela educação antirracista. A HQ pode ser lida na íntegra e gratuitamente tanto no repositório do

Programa de Pós Graduação em História da Universidade Católica de Pernambuco quanto através da plataforma Tapas.¹²

Considerações finais

A utilização das HQs como recurso pedagógico no ensino de História destaca a relevância de uma didática crítica que integra uma epistemologia histórica e metodologias de aprendizagem específicas, conforme já discutido por Jörn Rüsen. Para nós, a adaptação do caso da cativa Luíza em uma narrativa visual revelou-se uma estratégia eficaz de apresentar as complexas dinâmicas sociais, econômicas e culturais do Recife no século XIX, proporcionando uma abordagem didática inovadora e acessível. Assim, ao utilizar a história em quadrinhos como meio, acreditamos ser possível não apenas envolver os alunos de maneira mais dinâmica, mas também promover uma reflexão crítica sobre questões de gênero e escravidão no Brasil.

A HQ *Luíza: Reflexões sobre a questão da mulher negra no Brasil* ainda desempenha um papel significativo no campo da História Pública ao tornar acessíveis ao público em geral discussões acadêmicas pertinentes e promover uma compreensão mais ampla e crítica dos eventos passados e contemporâneos. Tal pesquisa reafirma a importância de recursos didáticos inovadores na formação na consciência histórica que transcendem os limites tradicionais da sala de aula.

Ao democratizar o acesso a informações históricas e fomentar debates críticos, tivemos como objetivo contribuir para a formação de sujeitos mais atentos e comprometidos com a luta antirracista. Desta forma, não apenas buscamos cumprir com os objetivos acadêmicos, mas também desempenhar um papel essencial na transformação social, incentivando a reflexão e a ação em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fontes

PERNAMBUCO, Memorial de Justiça. **Processo-crime**: “Homicídio Preta Luíza escrava”, caixa 258, MD 024. 1863 a 1866. Disponível em: <<https://www.tjpe.jus.br/web/memorial-dajustica/digital>>. Acesso em: 26 set. 2022.

Diário de Pernambuco, Recife, 22 de dezembro de 1863. N° 393. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_04&Pesq=%22Luzia%22&pag_fis=10264>. Acesso em: 26 set. 2022.

¹² Acesso à HQ: <https://tapas.io/episode/2961567>.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Laís. (2006, December). Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**, v. 9, n. 2, 2006, p. 257-265.
- AIZEN, Adolpho. **Grandes Figuras em Quadrinhos**. Rio de Janeiro: EBAL, 1959.
- ANÍSIO, Pedro. **A Independência do Brasil em Quadrinhos**. Rio de Janeiro: EBAL, 1972.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 479, 1995. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466>>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife, 1822-1850**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.
- ERREIRA, Claudia Aparecida Avelar; NUNES, Simone Costa. Mulheres negras no mercado de trabalho: interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnAnpad**, XLIII, São Paulo, 2-5 out. 2019. São Paulo: Anpad, 2019. p. 1-16.
- FRANCO, Emilly Gabriela Menezes. **A senzalla moderna é o quartinho da empregada: uma análise da relação entre patroas(ões) e trabalhadoras domésticas em relatos publicados na internet**. Revista Vernáluco. Nº 48, 2021, p. 51-63.
- FREYRE, Gilberto; PINTO, Estevão. **Casa-grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Ebal, 1981.
- GÓIS, Emanuelle Freitas. **Mulheres negras e brancas e o acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades**. Salvador, 2011, 82 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, 2011.
- GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- LIMA, D. MOTA XAVIER de. História em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147–171, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v6i11.332. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/332>>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- MESQUITA, Joyce Conceição de. **O homicídio da escravizada Luíza: um estudo de caso sobre as relações de poder e sociabilidade no Recife oitocentista**. 2022. 105 fl. Relatório técnico (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em História. Mestrado Profissional em História, Recife, 2022a.
- PORTELA JÚNIOR, A.; LIRA, B. F. F. A.. América Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 105–131, maio 2022.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan / abr.2016.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. p. 97-119.

RÜSEN, jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SARAIVA, Rutiele Pereira da Silva. A mulher negra como “Outro do Outro”: interseções entre gênero e raça em Grada Kilomba e Lélia Gonzalez. **(Des)troços: revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 78–90, 2022. DOI: 10.53981/destroos.v3i1.39026. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadestrococ/article/view/39026>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites**. 2012. 319 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. São Paulo, 2012.

Colonialismo Digital e Cultura Histórica como forjadores de identidade

Digital Colonialism and Historical Culture as Forgers of Identity

Natiele Gonçalves Mesquita,¹ UFPEL

Resumo

Este texto tem como objetivo colocar em diálogo as discussões em torno de identidade de Richard Jenkins, Asad Haider, Stuart Hall, o colonialismo digital, a partir de Deivison Faustino e Walter Lippold, e a relação entre cultura histórica, narrativa e consciência histórica de Jörn Rüsen, para debater o entendimento de identidade, mercantilização de identidade e colonialismo digital. Será abordado o processo em curso de acumulação primitiva de dados, que vem se apropriando, mercantilizando e individualizando o desenvolvimento do eu enquanto sujeito coletivo. Este raciocínio partirá de experiências de observação e análise de dados a respeito de jovens estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, seus hábitos digitais, interesses e possíveis influências sofridas pelo avanço das plataformas digitais e redes sociais no tempo presente.

Palavras-Chave: Identidade; Colonialismo Digital; Cultura Histórica.

Abstract

This text aims to bring into dialogue the discussions on identity by Richard Jenkins, Asad Haider, and Stuart Hall; digital colonialism, based on Deivison Faustino and Walter Lippold; and the relationship between historical culture, narrative, and historical consciousness according to Jörn Rüsen, to debate the understanding of identity, the commodification of identity, and digital colonialism. The ongoing process of primitive data accumulation, which has been appropriating, commodifying, and individualizing the development of the self as a collective subject, will be addressed. This reasoning will stem from observation and data analysis experiences regarding 6th-grade students, their digital habits, interests, and potential influences brought about by the rise of digital platforms and social networks in the present time.

Keywords: Identity; Digital Colonialism; Historical Culture.

Introdução

A 'sora' é que nem a gente, disse Bruna,² 14 anos, estudante de escola pública do 9º ano do Ensino Fundamental. O que gera identificação? O que pode ser considerado identidade na perspectiva das Ciências Humanas e Sociais? Quais as contradições entre as categorias de identidade e política de identidade? Como o avanço da comunicação digital em massa pode influenciar o entendimento e as experiências de identidade? Estas são algumas das perguntas

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Graduada em História pela Universidade Federal de Pelotas. Leciona História no Ensino Fundamental nas redes Municipal e Estadual de Pelotas/Rio Grande do Sul.

² Nome fictício.

que geram a escrita deste trabalho, que surge a partir de discussões e bibliografia estudadas na disciplina de Fronteiras e Identidades, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, articuladas com a pesquisa de tese em fase inicial no Doutorado na referida universidade, a respeito do colonialismo digital e da construção de consciência histórica em jovens estudantes de Ensino Fundamental em duas escolas de Pelotas.

Este texto pretende introduzir algumas discussões acerca de identidade, política de identidade, identidade na pós-modernidade e as primeiras inferências a respeito da análise quantitativa dos hábitos digitais de 45 estudantes do 6º ano em 2023. Para tanto, se alicerça na perspectiva do colonialismo digital como sendo a atual etapa do desenvolvimento do capitalismo imperialista a partir da acumulação primitiva de dados, articulando esta compreensão com a observação da realidade da juventude e das dificuldades que se tem encontrado no desenvolvimento do ensino e aprendizagem em História.

Crise de identidade

A identidade tem sido uma categoria de ampla discussão e análise nas Ciências Humanas e Sociais. Ao mesmo tempo, na atualidade a identidade tornou-se vítima de uma abreviação conceitual, pois em inúmeras vezes, é esvaziada de sentido, se tornando um termo-chave em diversos discursos sem pretensão de aprofundamento. Brubaker e Cooper tensionam que tanto na academia quanto fora dela, as discussões a respeito de identidade geram uma “*crise de identidade*, – uma crise de superprodução e consequente desvalorização de significado – [que] não mostra sinais de enfraquecimento” (Grifo dos autores) (Brubaker; Cooper, 2018, p. 270-271). Para Jenkins,

Individual and collective concerns about identity and identification aren't definitively modern either: the increased volume of discourse about these aspects of what it is to be human are at least in part a reflection of increased global noise in general. (Jenkins, 2004, p. 176).³

Embora haja alguns desencontros entre os pensamentos dos autores acima referidos, explícitos na obra de Jenkins, a preocupação com que os estudos sobre identidade sejam mais essenciais e menos aparentes é ponto comum entre todos. Contradizendo a ideia do senso comum de que a problemática da identidade é uma discussão da atualidade, Richard Jenkins

³ “As preocupações individuais e coletivas sobre identidade e identificação não são definitivamente modernas: o aumento do volume de discurso sobre esses aspectos do que é ser humano é, pelo menos em parte, um reflexo do aumento do ruído global em geral”.

aponta que esta é uma questão anterior à modernidade e a construção do “eu” e do individualismo suscitado pelo Iluminismo (Jenkins, 2004, p. 13). Para o autor, o entendimento de si, ou do “eu”, acontece concomitante com o senso de identidade, que “constituted vis-à-vis others in terms of similarity and difference, without which she or he wouldn’t know who they are and hence wouldn’t be able to act” (Jenkins, 2004, p. 27).⁴

Esta perspectiva de Jenkins corrobora com a compreensão do “eu” indo além de uma perspectiva cartesiana e/ou oriunda da modernidade, mas que também é identificada na filosofia *Ubuntu* de origem zulu. A tradução simplificada mais aceita desta filosofia, segundo o professor Francisco Antonio de Vasconcelos, é “sou porque somos”, que “aponta para uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o Outro” (2017, p. 101). Do contrário do processo de construção de si pautado pelo “o que não sou”, que exclui, a filosofia *ubuntu* inclui. Indo além, o nós e o eu ainda inclui a relação com a natureza (Vasconcelos, 2017, p. 109). Este desenvolvimento cognitivo apresenta uma matriz diferencial do individualismo, tachado a partir do Iluminismo que fundamenta as atuais narrativas de empreendedorismo.

Alicerçando-se nos estudos psicanalíticos de Freud e Lacan, Stuart Hall define que, segundo esses autores, a formação da identidade se dá “ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). Logo, a partir disso, se pode inferir que a identidade é forjada a partir de diversos elementos, principalmente da cultura histórica.

Para simplificar o entendimento de cultura histórica, Maria Auxiliadora Schmidt, apoiando-se no pensamento de Jörn Rüsen, afirma que a “cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo” (Schmidt, 2014, p. 32). Rüsen aponta a respeito da identidade que “[...] na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo” (Grifo do autor) (Rüsen, 2010, p. 66).

Portanto, a identidade serve à constituição de narrativas de si e de coletivos de estados-nação, gênero, etnias, entre outras, e conferem sentido enquanto sujeito individual e introduzido ao coletivo. Retornando a Jenkins, este afirma que

⁴ “constituída em relação aos outros em termos de semelhança e diferença, sem os quais ela ou ele não saberia quem são e, portanto, não seria capaz de agir”.

interests and identification are intimately bound up with each other, whether individually or collectively. Who I am has some bearing on what I see my interests to be, and what I see as being against my interests. How other people identify me has some bearing on what they perceive my – and, indeed, often their – interests to be. My pursuit of particular interests may cause me to be identified in particular ways by myself and by others. How I identify others may have a bearing on which interests I pursue. If my identities are consequential – as I argue – they are necessarily entangled with my interests (Jenkins, 2004, p. 178).⁵

Desta forma, as diversas etapas do desenvolvimento humano, da interação entre sociedades, dos processos políticos, econômicos e sociais de dominação, da exploração de territórios e meio ambiente, dos modos de produção pré-capitalistas e atuais, são elementos forjadores de cultura histórica e, com isso, interferem também na construção das narrativas de si, levando a influência direta a estruturação de identidades. Não só de si, mas do mundo em si, das relações com o todo e com a compreensão de espaço-tempo.

Pensando a respeito das contradições da categoria identidade na contemporaneidade, Asad Haider coloca que

“Identidade” é um fenômeno real: ela corresponde ao modo que o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo que formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais. Ela é, no entanto, uma abstração. Uma abstração que não nos diz nada sobre as relações sociais específicas que a constituíram (Haider, 2019, p. 33).

Pode-se interpretar a problematização de Haider como a apresentação de uma lacuna de desenvolvimento de cultura e consciência histórica na leitura das identidades. As novas relações e interpretações de si, estão submetidas a domínios cognitivos a partir das relações materiais e de desenvolvimento capitalista e, por isso, precisam estar no centro dos estudos de identidade.

Diversos autores têm se debruçado a respeito de como as identidades têm sido compostas e modificadas na atualidade. Este texto, corrobora com a ideia de que para o desenvolvimento do ensino de História, se faz necessária a compreensão das realidades, das

⁵ “interesses e identificação estão intimamente ligados entre si, tanto individual como coletivamente. Quem eu sou tem alguma influência sobre o que eu vejo como meus interesses e o que vejo como indo contra meus interesses. Como as outras pessoas me identificam tem alguma influência sobre como elas percebem meus - e, de fato, frequentemente seus próprios - interesses. Minha busca por interesses específicos pode fazer com que eu seja identificado de maneiras específicas por mim mesmo e pelos outros. Como eu identifico os outros pode influenciar quais interesses eu persigo. Se minhas identidades têm consequências - como eu argumento - elas estão necessariamente entrelaçadas com meus interesses”.

relações humanas, da cognição dos estudantes e, a identidade é um conceito-chave de entendimento do Tempo Presente.

Identidade e política de identidade hoje

O atual desenvolvimento das forças produtivas, a popularização da tecnologia das coisas e a atuação desregulada das grandes empresas detentoras de monopólios de tecnologia intituladas como big techs, têm influenciado a construção da nossa consciência histórica. E, nesse contexto, a modernidade vai configurando novas experiências de identidade.

Em princípio, as sociedades ditas “tradicionais” se diferem das “modernas” devido às últimas apresentarem mudanças constantes, rápidas e permanentes (Hall, 2006, p. 14). Stuart Hall defende que a globalização tem causado consequências sobre as identidades culturais, como a iminência de uma desintegração das identidades nacionais, que em contrapartida, tem gerado o reforço destas e de outras “locais” em resistência a globalização e que no lugar do declínio das mesmas, identidades híbridas tomam seu lugar (Hall, 2006, p. 69). Para o autor, o

(...) sujeito pós-moderno, [é] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006, p. 12-13).

Ao mesmo tempo, Hall problematiza o próprio caráter homogêneo e unificado das identidades nacionais. Segundo ele, ao passo em que se pode questionar esta homogeneidade, também se constata que estas identidades, as nacionais, sobrepuseram as culturais durante o que se entende como modernidade, a partir da formação dos Estados-Nação europeus (Hall, 2006, p. 67).

Para Poutignat e Streiff-Fenart, “a memória fundadora da unidade nacional é, ao mesmo tempo e necessariamente, esquecimento das condições de produção desta unidade: a violência e o arbitrário originais e a multiplicidade das origens étnicas” (Poutignat; Streiff-Fenart, 1998, p. 36). Desta forma, tanto as ditas identidades tradicionais, quanto as modernas e pós-modernas, são forjadas em meio as culturas históricas, que perpassam pela colonialidade do poder, conforme Aníbal Quijano, ou geometria do poder, segundo Hall (alicerçado em Doreen Massey).

Faz-se necessário diferenciar a ideia de identidade e de política de identidade. Para Hall, “[...] a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma

política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*” (Grifo do autor) (Hall, 2006, p. 21). O autor aborda que a pós-modernidade e o avanço do capitalismo neoliberal produziu uma cultura de rechaço a identidade de classe. A respeito desta problemática, Asad Haider aprofunda em *Armadilha da Identidade* a forma que a cooptação da identidade tem tomado para fins de dominação e exploração capitalista. Para ele,

a política identitária é um método individualista. Ela é baseada na demanda individual por reconhecimento, e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros, ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva. O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. Como resultado, a política identitária paradoxalmente acaba reforçando as próprias normas que se propõe a criticar (Haider, 2019, p. 46-47).

Em outras palavras, no prefácio da edição brasileira da obra de Haider, Silvio Luis de Almeida defende que “a afirmação da raça é feita apenas para que um dia seja possível superá-la” (2019, p. 18). Costurando a colcha de reflexões a respeito de identidade, para leitura desta categoria na atualidade é pertinente observar as discussões a respeito de colonialismo digital.

Para Cassino e para os autores que cunharam a categoria de “colonialismo de dados”, Nick Couldry e Ulises A. Mejias, a comparação entre os colonialismos não é uma metáfora. Alicerçando-se nos estudos pós-coloniais de Aníbal Quijano a respeito da colonialidade do poder e sua relação com o racismo e escravidão, Cassino traça o paralelo:

O colonialismo de dados combinaria as mesmas práticas predatórias do colonialismo histórico com a quantificação abstrata de métodos computacionais. Trata-se de um novo tipo de apropriação no qual as pessoas ou as coisas passam a fazer parte de infraestruturas de conexão informacionais. A apropriação da vida humana (por meio da captura em massa de dados) passa a ser central (Cassino, 2021, p. 27).

Essa “apropriação da vida humana” perpassa por estratégias de cooptação das subjetividades que se relacionam diretamente com o consumo em suas perspectivas identitárias. A formação do *neossujeito*, de acordo com Dardot e Laval, se configura no sujeito forjado sob instrumentos de domínios neoliberais, que busca o seu desenvolvimento a partir de parâmetros empresariais, sendo empreendedor de si mesmo, espelhando seu desejo

em ser um empresário bem-sucedido em exemplos de sucesso, partindo de uma racionalidade de competição (Dardot, Laval, 2016, p. 327). Esta racionalidade também é uma docilização do ser humano à lógica do consumo. Retomando Jenkins, este corrobora afirmando que

This model of the self reaches its logical end in Althusser's argument – of which there are loud echoes in Foucault – that the 'autonomous subject' is an ideological notion which fools individuals into misunderstanding their own domination as self-willed. Therefore they 'freely' accept it: 'There are no subjects except by and for their subjection' (Althusser 1971: 182) (Jenkins, 2004, p. 29).⁶

Desta forma, o *neossujeito* se constitui e lê a si mesmo a partir de uma perspectiva competitiva e individual, desenvolve suas narrativas que dão sentido a sua vida e a sua história, corroborando com sua leitura de mundo e de sua localização no espaço-tempo a partir de uma aparente liberdade, mas que tem em sua essência, estratégias de sujeição. E a identidade é constituidora basilar nas narrativas que dão sentido à consciência histórica, sendo forjada na cultura histórica.

São diversas as estratégias de fabricação do sujeito neoliberal para Dardot e Laval, como a educação formal e informal. No campo da formalidade está a Escola, — e aqui se insere o papel das big techs nas escolas, que se disfarçando de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, têm se infiltrado na Educação Básica e Pública. No âmbito da informalidade, este trabalho considera as redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos, um dos principais focos de promoção de subjetividades neoliberais neste momento.

Colonialismo digital, juventude e identidade

As salas de aula em escolas públicas são espaços fundamentais para a análise a respeito da cultura histórica da juventude devido à pluralidade. Segundo Cerri, apoiado no pensamento de Rüsen, a consciência histórica sofre influências de diversos âmbitos. A escola é uma delas, mas também é somada à família e ao meio social, que inclui o acesso à cultura, valores morais e escolaridade dos pais (Cerri, 2011, p. 65). Para o autor,

[...] o conceito de consciência histórica está inextricavelmente vinculado ao conceito de identidade, e lhe atribui a dinâmica típica dos processos históricos em que cada uma das identidades está inserida. Se retomamos a definição de Agnes Heller, percebemos o caráter intimamente identitário do

⁶ “Esse modelo do *self* atinge seu fim lógico no argumento de Althusser - do qual há ecos fortes em Foucault - de que o "sujeito autônomo" é uma noção ideológica que engana os indivíduos a entenderem erroneamente sua própria dominação como autodeterminação. Portanto, eles a aceitam "livremente": "Não há sujeitos exceto por e para sua sujeição" (Althusser 1971: 182)”.

conceito, uma vez que identidade, além de incluir classificações e auto classificações como classe social, gênero, religião, preferências no campo do lazer, pertencimento político territorial, tem todos esses elementos considerados em relação ao fator tempo e sua representação (Cerri, 2011, p. 62).

O fator tempo e as representações de tempo são elementos que são constantemente inseridos nas narrativas familiares e em trajetórias pessoais. A forma como se lê o presente, se relaciona diretamente com as narrativas sobre o passado. Muitas vezes, a ciência da História perde de vista a finalidade de orientação no Tempo Presente ao olharmos para o passado. Igualmente possui dificuldade em observar o tempo de longa duração corrente, próprio de quem o vive, mas não impossível da busca por ser entendido.

O trabalho que está sendo desenvolvido no Doutorado em História da Universidade Federal de Pelotas, partiu de uma problemática emergida do contexto pós-pandemia de invasão massiva do uso de smartphones no cotidiano escolar. A atenção de educadores e educadoras passou a ser ferozmente disputada com as redes sociais e a dopamina gerada em um rolar de tela. A partir dos estudos da disciplina “Fronteiras e Identidades”, fomentada pela bibliografia já debatida anteriormente nesta reflexão, a centralidade da categoria identidade para compreensão da cultura histórica formatada na atualidade surgiu. E neste contexto, o reflexo do avanço neoliberal no desenvolvimento cognitivo, protagonizado pelas big techs, representadas pelo acrônimo GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft*).

Segundo Faustino e Lippold, esses monopólios de tecnologia somaram, no ano de 2019, quase 900 bilhões de dólares em receita e em 2021, este valor cresceu em 25% (2023, p. 72). Segundo eles, “das 10 empresas mais valiosas do mundo, somente duas (Aramco e Hathaway) [respectivamente do ramo do petróleo e seguros] não atuam direta ou indiretamente no ramo da indústria digital” (Faustino; Lippold, 2023, p. 72). Este acúmulo de capital e a forma como se dá essa apropriação monopolista de informações e dados tem efeito direto no desenvolvimento cognitivo e na cultura histórica e, por consequência, nas identidades.

Nesta esteira, Han (2020) traça um paralelo com a ideia de panóptico de Michel Foucault. Ele sustenta que enquanto a sociedade disciplinar se mantinha vigilante, isolando seus internos, utilizando de órgãos repressivos e punitivos, o panóptico digital é ainda mais eficiente.

Os internos do panóptico digital, por sua vez, comunicam-se intensivamente e expõem-se por vontade própria. Participam, assim, ativamente, da construção do panóptico digital. A sociedade digital de controle faz uso

intensivo da liberdade. Ela só é possível graças à autorrevelação e à autoexposição voluntárias. [...] Assim, a entrega dos dados não acontece por coação, mas a partir de uma necessidade interna. Aí reside a eficiência do panóptico digital.

A transparência também é reivindicada em nome da liberdade de informação. Na verdade, ela não é nada mais do que um *dispositivo neoliberal* (Han, 2020, p. 19).

Diante disso, é possível constatar que o uso intensivo de smartphones, mais do que um consumo, hábito ou até mesmo vício, é um instrumento de domínio utilizado pelas *big techs* que avança na intervenção da psique. Nosso livre arbítrio está em xeque, segundo Han. A exemplo disso, menciona a empresa Acxiom, que como slogan tem a frase “oferecemos uma visão em 360° dos seus clientes”. O serviço que é oferecido pela Acxiom é a de mineração de dados e perfilação de público. “As pessoas são divididas em setenta categorias, e oferecidas em um catálogo como mercadorias. Para cada necessidade há algo para comprar” (Han, 2020 p. 91). Para Jenkins, a indústria da publicidade tem se apropriado da política de identidade. Segundo ele,

The advertising industry, for example, has long understood how to sell people more, and more expensive, stuff by selling them an identity: a ‘new look’, a ‘makeover’, a ‘new me’. The diversity of identification has become part of the self-conscious stock in trade of advertising and marketing, in the identification of niche markets and categories of consumer and the careful negotiation of the myriad possibilities for consumer alienation and offence (Costa e Bamossy 1995) (Jenkins, p. 9).⁷

As redes sociais têm atuado como um instrumento de “adestramento” ao consumo muito eficiente e predatório, principalmente no que se refere a infância e juventude. Segundo Isabella Henriques e Pedro Hartung, advogados e membros do Instituto Alana, organização sem fins-lucrativos que atua na consultoria do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), até chegar aos 13 anos, as crianças tem 72 milhões de pontos de dados coletados pelas empresas de tecnologia. Isso significa informações triviais, até perfis profundos ligados à personalidade e à psique:

[...] seus dados pessoais, que dizem respeito à sua própria personalidade (como idade, hábitos, gostos, saúde, religião, orientação sexual etc.), massivamente coletados, utilizados e comercializados, inclusive para terceiros. E, o que é pior, também para fins de manipulação comportamental

⁷ “A indústria da publicidade, por exemplo, há muito tempo compreendeu como vender às pessoas coisas mais caras e mais sofisticadas, vendendo a elas uma identidade: um 'novo visual', uma 'transformação', um 'novo eu'. A diversidade de identificações tornou-se parte do estoque autoconsciente do comércio de publicidade e marketing, na identificação de mercados de nicho e categorias de consumidores, e na negociação cuidadosa das inúmeras possibilidades de alienação e ofensiva ao consumidor (Costa e Bamossy 1995)”.

e de direcionamento, muito mais persuasivo, de anúncios publicitários segmentados. (Henriques; Hartung, 2020, online).

A exploração da publicidade infantil é um negócio altamente lucrativo para as *big techs*. Estima-se que em 2018 as crianças representavam $\frac{1}{3}$ dos usuários da *internet* e no mesmo ano, 40% do aumento se referiu a este público. Stuart Hall também tece apontamentos a respeito do mercado consumidor juvenil e da ocidentalização a partir da propaganda globalizada:

Jeans e abrigos - o “uniforme” do jovem na cultura juvenil ocidental - são tão onipresentes no sudeste da Ásia quanto na Europa ou nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da **mercantilização** em escala mundial da imagem do jovem consumidor [...] (Grifo nosso) (Hall, 2006, p. 74).

Diante do supracitado, se identifica que a atenção da juventude, disputada com métodos nada ortodoxos ou éticos pela indústria da publicidade, precisa ser profundamente estudada. Pensando no papel do ensino de História como ferramenta de desenvolvimento do conhecimento histórico, balizado por métodos e conteúdos que utilizam da ciência especializada para conferir interpretações às carências de orientação no tempo (Rüsen, 2010 p. 35), mapear as ferramentas de dominação a que o público jovem está exposto se torna uma urgência dos estudos em educação-histórica, identidade e Teoria da História.

Youtube: meninas e meninos

Desde o ano de 2014, ao ingressar no magistério estadual e municipal, esta autora utiliza como estratégia de reconhecimento do público das escolas de trabalho, questionários semi-estruturados, a fim de levantar dados e percepções de estudantes a respeito da escola e de seus hábitos. As respostas à pergunta “o que você gosta de fazer quando não está na escola”, até o ano de 2019 perpassava por: “sair com amigos”, “brincar”, “assistir televisão”, “desenhar”, “praticar esportes”, “ler”, “jogar futebol”, “jogar taco”. Estes são alguns exemplos de respostas obtidas em grande volume desde então, considerando a faixa etária de 11 a 14 anos. A partir da pandemia, se pode observar algumas transformações nítidas, que foram expressas depois nos dados respondidos.

Em 2022, em um universo de 55 estudantes de 6º ano, divididos em 4 turmas em 2 escolas diferentes, 31% responderam que no seu tempo livre, gostavam de jogar no celular (principalmente *FreeFire*) ou estar nas redes sociais (*Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*). “Eu gosto de conversar com meus amigos no *whatsapp*”, “ficar deitada na cama

jogando”, “gravar *tiktok* e ver *instagram* e ver *youtube*” [sic]. Encara-se com naturalidade e como progresso o avanço das mídias digitais, da internet das coisas, aprendizado de máquina e como as gerações mais novas se adaptam e utilizam tais ferramentas com facilidade e pouco se problematiza sobre as implicações disso.

No corrente ano de 2023, as perguntas direcionadas aos estudantes aprofundaram os hábitos digitais. Para este texto, se analisará o universo de 45 estudantes de 2 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Pelotas, localizadas em bairros diferentes, sendo uma estadual e outra municipal. O questionário aplicado neste ano, contava com 18 perguntas e o público referido possuía de 10 a 15 anos, mas em maior número, estudantes de 11 anos, considerada a idade correta, sem distorção de idade-série.

Entre as 18 perguntas, aqui se irá-se examinar duas questões específicas que servirão de conexão para as discussões de colonialismo digital e identidade, que são: *quais destes sites e aplicativos você usa?* Nesta questão, as alternativas eram fechadas: *Instagram, Youtube, Roblox, Facebook, Whatsapp, Telegram, Tik Tok, Discord, Netflix, Kwai, Free Fire* e a opção aberta “Outros”. Houve falha na construção do questionário no esquecimento da alternativa *Twitter*, que será sanada em questionários posteriores. A segunda questão que terá suas respostas analisadas primariamente é: *Quem são os influencers ou youtubers que você acompanha?*

O resultado apontou para o ranking das três plataformas mais utilizadas: 1º- *Youtube* (80%); 2º- *Tik Tok* (74%); 3º- *Whatsapp* (61%). Dessa forma, se obtém a visualização que a plataforma de vídeos *Youtube* é alvo de interesse da maioria destes estudantes e logo na sequência, o *Tik Tok*, que propõe uma linguagem de abreviação de vídeos e aceleração de informações. Vale ressaltar que o *Tik Tok*, ao contrário das empresas do acrônimo GAFAM a que o *Youtube* e *Whatsapp* estão vinculadas, que são localizadas no Vale do Silício (Califórnia, Estados Unidos), o *Tik Tok* é de origem chinesa e apresenta uma disputa macroeconômica em curso nos monopólios da indústria tecnológica.

Embora a análise destes dados seja inicial, algumas inferências são pertinentes no que se refere à temática de identidade, principalmente no relativo às respostas da segunda questão aqui levantada, a respeito das pessoas alvo de interesse de estudantes. Em primeira instância, algumas perspectivas de aprofundamento da construção de identidades de gênero podem ser apontadas.

Entre as meninas, há uma maior recorrência de uso de plataformas. O número de meninos e meninas é equivalente: 22 se identificaram com o gênero masculino, 22 com o

feminino e 1 como não-binário. Na pergunta: *quanto tempo por dia você fica na internet?*, três alternativas eram possíveis: pouco ou nada; nem muito nem pouco; muito tempo. Embora se reconheça a relatividade dessas alternativas, a maioria dos estudantes considera que ficam um tempo intermediário, “nem muito nem pouco”. Do total das 45 respostas, 21 responderam a esta opção, totalmente distribuído entre os gêneros: 10 meninos, 10 meninas e 1 não-binário. A alternativa “pouco ou nada”, teve uma diferença de 2 meninos a mais e por fim, a “muito tempo” teve 2 meninas a mais.

Pode-se mensurar uma relativa proporcionalidade nos números acima, mas no que confere ao apontamento das plataformas digitais utilizadas, as meninas apresentaram maior número de variação. Este trabalho estabeleceu um *Índice de uso variado de redes*, que é a razão entre o número de respostas às opções da pergunta, *quais destes sites e aplicativos você usa?* e o número de meninos e meninas. Vale ressaltar que os números consideram que na maioria dos casos, estudantes marcaram mais de uma opção, pois fazem uso de plataformas variadas. Nisso, o *Índice de uso variado de redes* foi de 5,9 para meninas e 4,4 para meninos. Ou seja, entre as 22 meninas, somando todas as plataformas que as mesmas responderam que utilizam, o número bruto foi 130 e, entre o mesmo número de meninos (22), o número de menções às plataformas digitais foi de 96.

Algumas hipóteses iniciais a esta variação podem ter a ver com os papéis das identidades de gênero construídas socialmente. Enquanto os meninos poderiam ter um maior acesso aos espaços públicos, a brincar e jogar na rua, as meninas, hipoteticamente, seguiram o estereótipo de gênero de ocuparem o espaço privado, se encontrando mais isoladas em casa, realizando tarefas domésticas ou de cuidados.

Em relação a pergunta: *Quem são os influencers ou youtubers que você acompanha?*, houveram mais de 60 menções a arrobas⁸ diferentes, a artistas, músicos, jogadores online. Entre esses, dois *influencers ou youtubers* tiveram menções mais significativas: Renato Garcia, mencionado por 4 estudantes e Luluca, mencionada por 3 estudantes.

Mais uma vez, as identidades de gênero podem ser consideradas: Renato Garcia foi apontado por 3 meninos e 1 menina e Luluca, por 3 meninas. Como já mencionado por Jenkins nesse trabalho, “interesses e identificação estão intimamente ligados entre si, tanto individual como coletivamente. [...] Como as outras pessoas me identificam tem alguma influência sobre como elas percebem meus - e, de fato, frequentemente seus próprios -

⁸ Expressão utilizada para designar a localização de endereços de correio eletrônico.

interesses”. (Jenkins, 2004, p. 178). Assistir aos vídeos de Renato Garcia ou Luluca pode significar identificação, incluindo o desejo de ser.

Diversos traços do *neossujeito* podem ser verificados nestas figuras apontadas pelos estudantes em seus questionários. Renato Garcia tem 28 anos e seu canal no *Youtube* conta com 27 milhões de inscrições. O vídeo mais assistido possui mais de 55 milhões de visualizações e é de uma música teoricamente autoral, em que o personagem realiza uma propaganda do jogo “Caçadores de Lenda”, lançado pela sua marca. A sua marca conta com roupas para crianças e adultos, calçados e acessórios. Em suas redes sociais, ele exibe viagens, “caças” (em que se encontra armado) e, principalmente, muitos carros novos e caros. Em geral, suas fotos são ou sozinho ou acompanhado de amigos, que configuram características similares de aparência, a saber, o atual padrão de beleza fruto aparente do esforço de horas em academias de ginástica.

Pode-se inferir que Renato Garcia performa uma identidade desejosa de ser, que conquistou, ao empreender em si mesmo, dedicando-se a produção de conteúdos digitais, criação e promoção de vendas, jogos, se preocupando com sua autoimagem, adquirindo bens materiais. Alguns comportamentos de risco e ostentação são observados, como nos vídeos intitulados “Joguei o Opala do meu irmão no abismo [sic]” e “Capotei o Chevette do Leo denovo [sic]”. Aponta-se que estas posturas podem ser identificadas como de uma masculinidade performática, que confere poder de força, poder e compra.

Já a *influencer* de 14 anos, Luluca, tem seu canal no *Youtube* intitulado “Crescendo com Luluca”, com 14 milhões de inscritos e seu público aparenta ser bem específico: meninas que regulam de idade com ela. Seu vídeo mais assistido tem 47 milhões de visualizações, de quando tinha 8 anos e desenvolve uma “novelinha” em que interage com uma boneca *Barbie* Sereia e ao final, ela mesma se torna uma sereia. Em suas redes sociais, ela está geralmente sozinha nas fotos, em estúdios de televisão ou em viagens (principalmente para a *Disney*), mas também aparece muitas vezes com sua família e muitos de seus vídeos são gravados com ou pela mãe.

Além do conteúdo gerado para internet, em que mostra suas atividades do dia a dia, como compras de material escolar, suas refeições, entre outras coisas, ela também possui uma coleção de 4 livros publicados, sobre moda, games, sonhos e desafios. Ela também empresta seu nome a marcas de sandália, bonecas, fábrica de pulseiras, entre outras coisas. Luluca aparenta ser uma menina estudiosa, com bom comportamento, boa relação familiar, esforçada e meiga. Ela também desempenha uma identidade desejosa de ser, da “princesa” ou “*Barbie*”

multitarefa, que viaja para os Estados Unidos e antes da maioria já obtém fama e recursos financeiros próprios.

Ambos os exemplos, alvo de interesse de jovens do 6º ano do Ensino Fundamental de Pelotas analisados, se inserem em uma coletividade de interesses que abrange o cotidiano de pessoas consideradas bem sucedidas, que podem ser consideradas modelos ou marcas a serem seguidas ou, a serem compradas. A supervalorização da imagem destes indivíduos, reforça perspectivas de consumo e mercantilização total da vida. Retomando Stuart Hall:

Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado central”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global [...] (Grifo do autor) (Hall, 2006, p. 75).

Logo, articulando as leituras, se tem um panorama de como a identidade tem sido apropriada pelo mercado e utilizada como mais uma forma de acúmulo de riqueza para os grandes monopólios. A autoimagem, ou até mesmo “a” *selfie*, o individualismo, o egocentrismo, a busca pelo *like*, pela fama, pelos bens materiais, tem influenciado os entendimentos de si, para além do indivíduo, mas também como coletividade.

Considerações finais

Os estudos a respeito de identidade ainda seguirão se proliferando e servindo a diversos objetivos. Ficou explícito, conforme Jenkins, Hall e Haider, que o mercado tem se apropriado ferozmente e estrategicamente dos entendimentos de identidade com a finalidade do consumo e persuasão. Ao mesmo tempo, os estudos científicos acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais, precisam se debruçar, com compromisso ético, sobre os estudos de identidade. Na História, se deve considerar a preocupação de orientação no Tempo Presente, principalmente diante de tantas transformações de natureza profunda, como é a construção das identidades e da consciência histórica.

Este trabalho propôs uma reflexão bastante inicial e irá se desdobrar em outras análises na tese de doutorado, expandindo o olhar sobre as identidades, principalmente as identidades raciais, geracionais e locais, além de aprofundar os estudos de identidade de gênero, a fim de compreender o avanço do colonialismo digital sobre as narrativas que conferem sentido a consciência histórica de estudantes. É de considerável utilidade compreender o quanto dos dados e informações públicas e privadas estão sendo entregues aos

grandes conglomerados de tecnologias, e o quanto isto tem sido utilizado para limitar o livre arbítrio e, em outra instância, o desenvolvimento pleno de seres humanos, principalmente na infância e adolescência.

Por fim, vale destacar que apesar do cenário nebuloso da atual realidade e do avanço das plataformas digitais de maneira acrítica nas vidas humanas em todos os pontos do globo, a criatividade humana, a solidariedade e a produção científica conferem esperança e legitimidade para a busca da soberania de dados e emancipação. A “aldeia global” a que Stuart Hall se refere, que explicita o consumo e propaganda do modo de vida ocidental (Hall, 2006, p. 74), também pode significar, no âmbito da resistência, uma otimização da *ordem de interação*, que conforme Jenkins: “é o mundo humano constituído pelos relacionamentos entre indivíduos e pelo que acontece entre as pessoas” (Jenkins, 2004, p. 17).

Uma universalização na ideia de humanidade e direitos, a valorização ética da alteridade, ao invés da globalização e venda da diferença é possível e os caminhos abertos são através da troca franca de ideias, da construção da dialética do saber e a prática pedagógica da História em todos os âmbitos da História Pública. O hibridismo de identidades a que a realidade se coloca, ainda que tenha sido forjada pelas ferramentas de opressão e exclusão, deixa as brechas da reconstituição da identidade de classe, ainda necessária para enfrentar a coerção.

Referências Bibliográficas

BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick. Para além da identidade. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 45, p. 266-324, 2. sem. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/antopolitica/article/view/42005/23904>>. Acesso em: jun. 2023.

CASSINO, João F. O sul global e os desafios pós-coloniais na Era Digital. In: CASSINO, João F.; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio A. (org.) **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. (E-book Kindle).

CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15076/11516>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023. 207 p.

- HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução: Leo Vinícius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019. E-book.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 104 p.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyné, 2020. (E-book Kindle).
- HENRIQUES, Isabella; HARTUNG, Pedro. Empresas que exploram dados estão tirando a liberdade de nossas crianças. **Uol**. 18 out. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/analises/ultimas-noticias/2020/10/18/empresas-que-exploram-dados-estao-tirando-a-liberdade-de-nossas-criancas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- JENKINS, Richard. **Social Identity**: Second Edition. Londres: Routledge, 2004. 218 p.
- LIPPOLD, Walter; FAUSTINO, Deivison. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, v.14, n.2, p.56-78. ago. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760/27526>>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 256 p.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010. 194 p.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398/3426>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Filosofia Ubuntu. **LOGEION**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p.100-112, mar./ago. 2017. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841/3181>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Mobile Learning e realidade aumentada: uma nova dimensão para o Ensino de História*Mobile Learning and Augmented Reality: a new dimension for History Teaching*Roberta Duarte da Silva,¹ UFPE**Resumo**

O *Mobile learning*, também conhecido como m-learning ou aprendizagem móvel, é uma metodologia de ensino que utiliza dispositivos móveis como smartphones, tablets e laptops para mediar coreografia de aprendizagens interativas e inovadoras em sala de aula. Desta maneira, criando um diálogo com discussões teóricas da *Didática da História, Educação Histórica e Mobile learning*, este trabalho tem como objetivo debater a utilização da plataforma digital *Google Arts & Culture* como recurso didático nas aulas de História de estudantes pertencentes ao Fundamental Anos Finais da Educação Básica da rede municipal de Jaboatão do Guararapes. A escolha desta plataforma mostrou-se interessante, por se tratar de uma possibilidade de aprendizagem imersiva em acervos históricos e culturais através da realidade aumentada.

Palavras-chaves: *Mobile Learning*; Realidade Aumentada; Ensino de História.

Abstract

Mobile learning, also known as m-learning or mobile learning, is a teaching methodology that uses mobile devices such as smartphones, tablets and laptops to mediate interactive and innovative learning choreography in the classroom. Thus, creating a dialogue with theoretical discussions of History Didactics, Historical Education and Mobile learning, this work aims to discuss the use of the digital platform *Google Arts & Culture* as a teaching resource in History classes for students belonging to the Final Years of Elementary Education of the municipal network of Jaboatão do Guararapes. The choice of this platform proved to be interesting, as it is a possibility of immersive learning in historical and cultural collections through augmented reality.

Keywords: *Mobile Learning*; *Augmented Reality*; *History Teaching*.

Introdução

“As aulas estão suspensas por tempo indeterminado”. Essas foram as palavras proferidas naquela tarde do dia 18 de março de 2020 pela direção da escola municipal do ensino básico que atuamos na cidade de Jaboatão dos Guararapes². Lembro-me muito bem, como aquelas palavras soaram como um choque de realidade, pois a pandemia do COVID-19

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH - UFPE). Atua como professora substituta do Departamento do Ensino e Currículo da UFPE e professora efetiva da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE). É integrante do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH UFPE). *E-mail:* roberta.duartes@gmail.com.

² Trata-se da Escola Municipal Professor Sylvio Romero Vieira, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana da cidade do Recife, onde a autora é responsável por ministrar aulas de História para turmas do Ensino Fundamental Anos Finais.

que estava até aquele momento presente apenas nas manchetes de jornais, tinha chegado até nossa porta. Nas conversas de corredor a ideia era a de que retornaríamos em no máximo um mês. Com o passar das semanas a ficha foi caindo e começamos a perceber que o tempo de afastamento do presencial não seria tão rápido assim e novos arranjos precisariam ser pensados com muita urgência.

Começou assim uma corrida dos ecossistemas educacionais para tentar se ajustar a esta nova realidade, movimento este observado no mundo inteiro. Percebeu-se que a maneira como cada país lidou com essa questão esteve totalmente atrelado a prévia experiência de inovação de seus sistemas educacionais de maneira geral, e quando falamos em inovação é bom ter em mente que estamos nos referindo ao investimento no combo: pessoas, metodologias e tecnologias. Ao analisarmos a realidade brasileira, observamos uma série de experiências e esforços das Instituições de Ensino (educação básica e universitária) para se adaptarem ao ensino remoto como alternativa para diminuir os danos causados pelo tempo de recesso escolar em virtude do isolamento social. Assim, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), que já estavam presentes nos ambientes escolares brasileiros, ganha uma nova dimensão, oferecendo a professores e estudantes oportunidades inovadoras para reorganizar suas práticas pedagógicas.

Simultaneamente, o debate acadêmico sobre o ensino de História, em sua relação com a tecnologia e a cultura digital, também se fortaleceu nos últimos anos. Este movimento, que teve início com a popularização da internet e das mídias digitais na primeira década do século XXI, estimulou educadores e pesquisadores a aprofundarem suas reflexões sobre como essas ferramentas podem enriquecer o ensino da disciplina. Atualmente, esse diálogo se torna cada vez mais relevante, à medida que se exploram diversas experiências e concepções metodológicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e permitindo que os estudantes se conectem de forma mais eficaz com o passado histórico e suas repercussões no presente.

Desta maneira, se faz cada vez mais necessário olhar o ensino e aprendizado histórico sob a ótica da cultura digital, problematizando os novos arranjos e paradigmas que a tecnologia trouxe para a sociedade, que gerou mudanças no modo como as pessoas pensam, produzem, consomem e se relacionam (Castells, 2023, p. 559), como também influenciando na maneira como as pessoas ensinam e aprendem. Logo, visando essa renovação, faz-se necessário repensar alguns paradigmas tradicionais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem histórica, que é entendida muitas vezes como uma disciplina que gira em torno de “[...] conhecimentos prontos, acabados, e em consequência os alunos não os relaciona

exatamente com aquilo que é próprio de uma ciência” (Prats, 2006, p. 194). Precisamos abandonar antigas formas de construção do conhecimento histórico, para nos aproximarmos da linguagem dessa nova geração, que anseia urgentemente por novas coreografias de ensino e aprendizagem.

Como historiadores docentes,³ acreditamos definitivamente que o nosso papel não é ser um tradutor ou simplificador de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar. Sabemos que aulas expositivas, cheia de conceitos prontos, que não impulsionam nenhum tipo de reflexão mais crítica, que não leva em consideração as percepções e vivências dos estudantes, não promovem um aprendizado histórico significativo. Concordamos nesse sentido, com o historiador Luis Fernando Cerri quando ele afirma ser o professor de história um intelectual capaz de identificar os “[...] quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo - inclusive seu próprio - e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (Cerri, 2011, p. 18). Para estabelecer essas coreografias de ensino e aprendizagem, além de uma nova postura, se faz necessário entender os paradigmas que regem a nossa sociedade nos dias atuais, que possui uma estética e arranjos sociais bem específicos, os quais precisam ser levados em conta quando pensamos no ensino e aprendizado histórico.

As transformações estruturais ocorridas nos meios de comunicação nas últimas décadas, que migraram de um sistema com fio, para um sistema horizontal organizado em torno da internet e da comunicação sem fio, introduz na sociedade uma nova dinâmica marcada por uma reconfiguração social e cultural, a partir do momento que a virtualidade torna-se elemento essencial de nosso cotidiano. Essa nova estrutura social, marcada por uma comunicação em redes, regida pelas tecnologias digitais e pela dimensão virtual da internet em todas as suas dimensões, podemos chamar de “sociedade em rede”, termo cunhado pelo sociólogo Manuel Castells (Castells, 2023, p. 12), que fala como a inovação tecnológica teria alterado as dinâmicas de poder e fomentado transformações significativas da economia, política, sociedade e cultura. Seguindo essa mesma perspectiva, o historiador José D’Assunção Barros, chama de “sociedade digital” aquela que emerge da revolução digital iniciada na última década do século XX, quando os recursos tecnológicos e a *internet* passam

³ Segundo Matos e Senna (2011), o historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica. Esse profissional enxerga a sala de aula como um local de pesquisa, onde conceitos estruturantes da história são denominados.

a ser mais acessíveis e utilizadas em larga escala, atingindo a maior parte das populações do planeta e em todos os níveis sociais (Barros, 2022, p. 11). Ambas nomenclaturas, nos ajudam a compreender as particularidades que permeiam as nossas vivências na atualidade, mas além disso, nos impulsionar a questionarmos como a cultura digital tem influenciado a produção do conhecimento historiográfico? Como historiadores docentes têm pensado sobre as interferências das tecnologias digitais em seus trabalhos? Quais os impactos da cultura digital no ensino e aprendizado histórico?

Ao adentrarmos nos corredores das escolas, presenciamos como as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de professores e estudantes, sejam através de *notebooks*, projetores, lousa digital, como através de dispositivos móveis portáteis conectados à *internet*. É importante pensar sobre a maneira como esses personagens se relacionam com a tecnologia, afinal é correto falar que a geração mais jovem possui mais habilidades digitais do que as gerações anteriores? Não podemos negar que por terem nascido no contexto da sociedade digital, os jovens se comunicam com mais frequência através dos meios digitais, como também apresentam mais disponibilidade para aprender e utilizar a tecnologia de maneira mais criativa. No entanto, a existência de uma geração com habilidades digitalmente homogêneas é um mito, segundo muitos estudos empíricos (Dudeney et. al., 2016). Por isso que termos mundialmente conhecidos como “nativos digitais” e “imigrantes digitais” estabelecido pelo pesquisador americano Marc Prensky, bem como o termo “geração internet” apresentado pelo pesquisador Canadense Don Tapscott, estão sendo questionados por apresentar visões limitadas sobre esse tema. Outras nomenclaturas têm sido utilizadas como alternativas a essas, por incentivarem uma reflexão mais atualizada do modo como as pessoas têm se relacionado com as tecnologias digitais, um exemplo disso é o termo “residentes digitais” e “visitantes digitais” proposto pelos pesquisadores David White e Alison Le Corn (White e Le Cornu, 2011). Segundo esses autores, os chamados “residentes digitais” estão constantemente utilizando diversos recursos digitais, enquanto os “visitantes digitais” usam os recursos digitais de maneira mais esporádica, realizam tarefas específicas e se desconectam em seguida.

Seguindo essa linha de debate, acreditamos que não podemos reduzir professores e estudantes a nomenclaturas, sem antes realizar uma intensa e aprofundada reflexão sobre alguns pontos relevantes, tais como fatores socioeconômicos, nível de educação, gênero e raça, questões essas que acreditamos ser importantes para definirmos as habilidades digitais de um indivíduo. Contudo, neste momento, gostaríamos de chamar atenção que dentro do

ambiente escolar é comum observarmos as tensões e desafios que nutrem esse encontro geracional e suas respectivas habilidades digitais. De um lado, temos estudantes desmotivados e sem engajamento nas aulas. Do outro lado, temos professores utilizando em sua maioria coreografias de ensino mais tradicionais, que não despertam o interesse dos estudantes. Logo, acreditamos na potencialidade das tecnologias digitais para melhorar essa comunicação, estabelecendo novos roteiros para as aulas e dialogando com demandas da sociedade digital.

Cada vez mais observa-se como os dispositivos móveis são presenças marcantes em nosso cotidiano, sendo utilizados não apenas para comunicação (ligação e envio de mensagens), mas para a realização de múltiplas outras atividades. Nos ambientes escolares não são diferentes, através destes dispositivos os estudantes e professores têm acesso a um mundo de possibilidades que podem ser utilizados para potencializar o aprendizado histórico. Muitos desses recursos já estão sendo naturalmente utilizados e explorados em diferentes escolas brasileiras, sendo elas públicas ou privadas. Cabe agora aprofundar os questionamentos e reflexões para entender o impacto dessas ações no processo de ensino e aprendizado histórico.

Diante do que foi explanado, observa-se como as pesquisas em torno da aprendizagem móvel ou *Mobile Learning* possuem um campo vasto de análises e possibilidades práticas para investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Estudos realizados pelos pesquisadores ingleses da área de tecnologia educacional, como Mike Sharples (2005; 2006), Claire O'Malley (2005) e John Traxler (2016), contribuem ampliar as reflexões sobre esse tema, caracterizando o *mobile learning* como "[...] qualquer tipo de aprendizado que ocorre quando o aprendiz não está em um local fixo e pré-determinado, ou aprendizado que acontece quando o aprendiz aproveita oportunidades oferecidas por tecnologias móveis." (O'Malley et al., 2003, p.7).

Estudos revelam que as abordagens de aprendizado móvel variam, abrangendo desde a visão tecnocêntrica, que o define como aprendizado via dispositivos móveis, até a perspectiva centrada no aprendiz, que o considera como qualquer aprendizado fora de um local fixo, impulsionado por tecnologias móveis. Passando por uma evolução epistemológica, percebe-se que o conceito de *mobile learning*, nos últimos anos, desloca o foco do dispositivo para a mobilidade do aprendiz, culminando em uma definição mais abrangente, ou seja, reconhecendo que o aprendizado é um processo dinâmico e situado, que se adapta às circunstâncias e às necessidades do estudante. Para John Traxler (2016), essa evolução do aprendizado móvel aponta para uma nova fase, caracterizada pelo aprendizado “consciente do

contexto”. Nessa perspectiva, dispositivos móveis e tecnologias conectadas são utilizados para criar experiências de aprendizado personalizadas, que exploram o ambiente e a realidade do estudante como um recurso pedagógico. Através da detecção da localização, histórico e interações do aluno, as tecnologias adaptam o aprendizado, incentivando a captura e o compartilhamento de experiências no ambiente (Traxler. 2016, p. 1). Dialogando com essa assertiva, a historiadora portuguesa Adelina Moura entende que:

[...] embora o termo learning não levante muitas dúvidas, o conceito mobile pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do aprendente e também à mobilidade dos conteúdos. Neste sentido, a mobilidade não deve ser apenas entendida em termos do movimento espacial, mas também em termos de transformações temporais e derrube de fronteiras, alargando os horizontes da aprendizagem e do acesso à informação (Moura, 2010, p. 8).

Desta maneira, convergindo com essas discussões, concordamos que o conceito de *Mobile Learning* não se restringe apenas ao uso dos dispositivos móveis em si, mas, sobretudo, a maneira como a utilização desses aparelhos impactou o processo de ensino e aprendizagem, percebendo-se uma mobilidade por parte dos estudantes e uma mobilidade de conhecimentos. Entendemos que esse movimento por parte dos estudantes, está relacionado a maneira como se colocam no processo de aprendizado, assumindo uma postura mais ativa e autônoma nesta no contexto educacional, divergindo de paradigmas mais tradicionais, que os colocam numa posição mais passiva e sem muita autonomia para realizar interferências e contribuições. Essa noção de aprendizagem contextualizada converge com o conceito de cultura histórica que é um dos pontos mais relevantes abordados pelo campo investigativo da Didática da História,⁴ abordagem teórica que será o fio condutor das reflexões realizadas ao longo da construção da tese Doutorado.

A cultura histórica refere-se ao conjunto de crenças, valores, práticas e formas de pensar que moldam a compreensão e a representação do passado em uma determinada sociedade. Desta maneira, podemos compreender que ela não se resume apenas a maneira como a História é trabalhada nas salas de aula, mas também a maneira como ela circula em todos os contextos sociais: televisão, *internet*, debates políticos, dentre outros. Como nos

⁴ O conceito de Didática da História explorado ao longo desse artigo está relacionado à vertente criada na Alemanha (*Geschichtsdidaktik*), que entende este conceito como uma disciplina específica que traz no centro de suas preocupações a questão da formação histórica dos indivíduos na sociedade. Vale ressaltar que suas discussões não giram em torno apenas da História ensinada nas escolas, mas também de todas as expressões da cultura e da consciência histórica dentro e fora da sala de aula. Sobre esse assunto, recomendamos a leitura de Cardoso (2008); Cerri (2011); Rüsen (2012); Shimidt (2012).

confirma Jörn Rüsen:

Cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (Rüsen, 2007, p. 121).

Ao trabalharmos com este conceito atrelado ao conceito de *Mobile Learning*, defendemos a ideia de que o conhecimento nos dias atuais é algo que se encontra em constante movimento, mobilidade essa atrelada a rapidez como temos acesso, como também às múltiplas possibilidades de acesso a esse conhecimento. Se antes a produção de conhecimento histórico era algo restrito aos ambientes acadêmicos e espaços escolares, hoje acreditamos que esta construção aconteça em diversos espaços dos contextos sociais, que podem ser inclusive acessados facilmente pelos nossos estudantes através de seus dispositivos móveis com internet, onde e quando quiserem.

Esta facilidade de acesso “[...] permite múltiplas estratégias, que poderão reavivar o interesse dos alunos pelo que a escola lhes pode ensinar” (Trindade, Carvalho, 2019, p. 73), assumindo uma postura de mais protagonismo frente a essas estratégias digitais, em virtude da facilidade que possuem em manusear essas ferramentas, e por despertarem uma natural fascinação sobre tudo que envolve tecnologia. Logo, visamos investigar nesta pesquisa como a utilização das TDICs em sala de aula pelo historiador docente pode contribuir de maneira significativa no engajamento dos estudantes em sala de aula, mas sobretudo na construção da consciência histórica desses personagens. Desta maneira, partindo de reflexões em torno dos conceitos de aprendizagem histórica e *mobile learning*, este trabalho tem como objetivo debater a utilização da plataforma digital *Google Arts & Culture* como recurso didático nas aulas de História de estudantes do 6º ano do Fundamental Anos Finais da rede municipal de Jaboatão do Guararapes. A escolha desta plataforma mostrou-se interessante, por se tratar de uma ferramenta digital que possui um rico acervo cultural e histórico, que através de seus recursos, como inteligência virtual, tem grande potencialidade de aumentar o envolvimento dos alunos durante a aula e aprimorar o aprendizado histórico.

Criando experiência de aprendizagem imersiva com o *Google Arts & Culture*

Nos dias atuais, a *internet* se apresenta como um mundo de possibilidades que está ao nosso alcance através de poucos cliques. O *Google*, em particular, oferece uma variedade de

ferramentas gratuitas, permitindo que usuários desenvolvam habilidades e realizem tarefas cotidianas de forma eficiente. Embora existam planos de assinatura que proporcionam funcionalidades adicionais e mais espaço de armazenamento, a oferta gratuita torna essas ferramentas atraentes para um público amplo, democratizando o acesso ao conhecimento e à tecnologia (Szlachta; Ramos, 2021). O *Google Arts & Culture* é uma plataforma da *Google* que pode ser acessado gratuitamente por um navegador de *internet* ou baixado na loja de aplicativos de dispositivos móveis, apresentando-se como uma ótima opção de ferramenta digital que possibilita a criação de novas coreografias didáticas pautadas em experiências imersivas e colaborativas.

O termo coreografia didática é utilizado por Padilha e Zabalza para definir um modelo didático que visa a promoção de práticas de ensinagens profundas e significativas (Padilha, 2019). Em nossa narrativa, este termo está sendo empregado para refletir sobre os métodos, materiais, cenários, recursos e ambientes planejados para a promoção de aprendizagens. O ensino e aprendizagem são entendidos aqui como processos interdependentes e complementares, necessitando por isso serem problematizados de maneira independente para que consigamos extrair os melhores resultados de ambos. Logo, acreditamos que a ensinagem precisa ser continuamente adaptada e ajustada em função das necessidades dos estudantes, para que assim a aprendizagem possa ser significativa.

A plataforma *Google Arts & Culture* se apresentou como uma dessas possibilidades de ampliarmos as possibilidades da utilização de recursos em sala de aula, tendo em vista que reúne mais de 2.000 museus, galerias de arte e outras instituições culturais de todo o mundo. Através desta plataforma, estudantes e professores podem explorar virtualmente museus, parques e sítios arqueológicos, ampliando seus conhecimentos de forma autônoma e flexível. Sem falar que ela vem crescendo progressivamente desde seu lançamento e atualmente possui mais de 45 mil objetos expostos para visualização e navegação digital de diversas obras e instituições. “Inclusive, há experimentos com Realidade Virtual (VR) e Aumentada (VA), como a busca por obras de acordo com a paleta de cores e sua alocação em um ambiente previamente escolhido” (Veras *et al.*, 2019, p. 6). Ao disponibilizar seus acervos de forma digital, o *Google Arts & Culture* oferece uma oportunidade singular de aprofundar o conhecimento por meio da exploração visual, através de imagens e outros elementos visuais (realidade aumentada), possibilitando uma compreensão mais ampla e rica da produção humana em suas diferentes fases e contextos. Essa experiência imersiva transforma o *Google Arts & Culture* em muito mais do que um simples buscador, posicionando-o como um portal

para a descoberta de narrativas complexas e multifacetadas, construídas a partir da combinação de textos, imagens e outros recursos semióticos.

Logo, diante dessas especificidades apresentadas, percebemos como essa ferramenta digital é capaz de ampliar o acesso a um patrimônio cultural diversificado, fomentando a construção de uma visão crítica e reflexiva dos estudantes, incentivando assim um aprendizado histórico. Sabendo dessas possibilidades, fomos impulsionados a utilizar essa ferramenta em sala de aula, proporcionando a nossos estudantes uma vivência diferente daquelas que estavam acostumados a experienciar, pensando como essa imersão virtual poderia ser capaz de potencializar esse aprendizado histórico. Era preciso verificar na prática as possibilidades e potencialidades que esse recurso poderia trazer para as aulas de História.

É importante destacar que a utilização de tecnologias digitais na educação vai muito além de simplesmente incorporar ou dominar tecnicamente um aplicativo, uma plataforma ou um *software* ao programa de formação dos estudantes. É fundamental considerar o contexto escolar em sua totalidade, bem como as especificidades de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares. O ideal é adotar ferramentas que sejam desenvolvidas com uma lógica digital que considere as particularidades teóricas, epistemológicas e metodológicas de cada área, garantindo que a tecnologia realmente potencialize o processo educativo (Lucchesi, 2018). Neste sentido, concordamos que se faz necessário pensar em uma nova postura por parte de historiador docente, que passe a construir um caminho metodológico que consiga articular as TDICs com o método científico da História, pensando em possibilidades e contextos que dialoguem com as especificidades desta disciplina e com as necessidades desses indivíduos. Não se trata apenas de simplesmente incorporar um aplicativo, uma plataforma, um *software* ou um jogo às práticas pedagógicas, sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, se faz necessário levar em consideração quais ferramentas podem potencializar esse aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, exigindo do historiador docente um bom planejamento e letramento histórico digital.⁵ Acreditamos ainda, que se faz necessário pensar a escola como espaço de produção de saber, como outras instituições educacionais, que tem como função produzir transformações necessárias para o desenvolvimento da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, a curiosidade da historiadora docente de realizar uma pesquisa utilizando ferramentas digitais já estava presente, quando surgiu uma demanda dos

⁵ De acordo com Silva (2021) o letramento histórico digital como uma metodologia que alia o método científico histórico e as tecnologias digitais para produzir conhecimentos históricos expressos em narrativas históricas digitais.

próprios estudantes do 6º ano C da Escola Municipal Dom Carlos Coelho localizada no bairro de prazeres na cidade de Jaboatão dos Guararapes, que manifestaram ao longo das aulas que sentiam a necessidade de explorar outros recursos didáticos para além do livro de História. No mês de abril de 2024, a escola havia realizado um passeio ao Museu do Estado de Pernambuco, onde apenas cinco estudantes dessa turma foram privilegiados, tendo em vista os poucos recursos financeiros disponíveis. A escola tinha disponível apenas um ônibus e 40 vagas, logo optou por levar uma média de cinco estudantes por turma do turno da manhã para realizar essa atividade extra-classe. O passeio foi um sucesso entre os estudantes, o que era de se esperar, tendo em vista que era uma experiência nova para a maioria dos estudantes que tiveram a oportunidade de estarem presentes nesta atividade.

Ao realizar uma sondagem com os estudantes da turma do 6º ano C sobre quem já havia estado em um museu, cerca de 80% da turma respondeu que nunca tinha visitado um espaço museológico. Baseada nessa devolutiva, nos propomos a planejar uma sequência didática que nos possibilitasse a utilização do *Google Arts & Culture* como ferramenta para o desenvolvimento do aprendizado histórico através de uma experiência imersiva em parques arqueológicos e museus virtuais, proporcionando a esses estudantes terem uma experiência de ensino inovadora e interativa. Essa escolha se alinha com os princípios do *Mobile Learning*, discutidos anteriormente, buscando assim tornar o aprendizado mais significativo e interativo. Para detalhar como essa proposta foi operacionalizada, no próximo tópico, apresentaremos os aspectos metodológicos da atividade, descrevendo o planejamento, os recursos utilizados e os procedimentos de avaliação.

Alguns aspectos metodológicos

Acreditamos ser importante trazer uma breve caracterização do campo de pesquisa, a fim de contextualizar os resultados encontrados em nossas análises. Essa pesquisa se insere no contexto da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, um município da Região Metropolitana do Recife, em que segundo dados do IBGE (2022), o município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,712, considerado médio, considerando que uma parcela significativa da população vive em áreas de vulnerabilidade social. A escola onde a pesquisa foi realizada está situada em um bairro periférico, que se apresenta como um centro comercial da cidade, com alto índice de famílias de baixa renda e infraestrutura precária.

No ano de 2022, tivemos o lançamento do Programa Jaboatão Conectado que consistia

no investimento de R\$ 77 milhões de reais para a promoção de inclusão digital e desenvolvimento das funções educacionais por meio da introdução da robótica no referencial curricular da rede municipal para os alunos do 1º ao 9º ano, bem como através da distribuição de *tablets* com *internet* para mais de 25 mil alunos do 6º ao 9º ano e *notebooks* a todos os professores, com pacote de dados móveis para acesso à *internet* pago pela Prefeitura (Jaboatão, 2022). Esse programa foi uma iniciativa que teve como objetivo minimizar os danos causados pela pandemia, postura essa percebida em diversos outros estados que atuaram de maneira semelhante, equipando escolas, professores e estudantes com aparelhos tecnológicos. Por esses motivos, justificamos a escolha da rede municipal de educação da cidade de Jaboatão dos Guararapes para ser o campo de análises deste projeto de doutorado, em primeiro lugar por ser nosso lugar de atuação e por percebermos a nova conjuntura que se forma com a entrada desses dispositivos móveis com acesso a *internet* nos espaços de sala de aula.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois permitirá a observação dos fatos no campo de estudo, descrição do conhecimento para a melhor análise dos dados. Adotamos uma abordagem qualitativa, buscando compreender as percepções e experiências dos estudantes do 6º ano C ao utilizarem o *Google Arts & Culture* como ferramenta de aprendizagem histórica. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (Goldenberg, 2004, p.14).

A pesquisa foi realizada em uma turma do 6º ano C, composta por 24 estudantes de uma escola municipal situada em um bairro periférico de Jaboatão dos Guararapes. A turma foi selecionada por apresentar um perfil heterogêneo em termos de acesso à tecnologia e experiências prévias com museus e espaços culturais. A atividade foi realizada com os smartphones e ou tablets dos próprios estudantes que instalaram previamente o aplicativo seguindo nossas orientações. Organizamos os estudantes em equipes de 4 a 5 integrantes, garantindo que em cada equipe tivesse pelo menos dois smartphones com acesso a *internet* no dia da realização da atividade. Para isso selecionamos o tema “Egito Antigo” sendo explorado a seguinte habilidade da BNCC: (EF06HI07) *Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.* O planejamento da sequência didática aconteceu da seguinte forma:

Tabela 1 - Dados de planejamento da sequência didática

Planejamento Sequência Didática		
Data	Tema da aula	Detalhamento das atividades
30/04/2024	Aplicação de Diagnóstico	- Aplicação de atividade diagnóstica sobre o Egito Antigo. - Conversa com os estudantes sobre o que já sabiam sobre o Egito Antigo, bem como por onde tiveram acesso a essas informações.
02/05/2024	Geografia e Sociedade Egípcia	- Aula oficina com utilização de imagens impressas da geografia e sociedade egípcia.
07/05/2024	Cultura e Religiosidade Egípcia	- Aula oficina com utilização de imagens impressas da cultura e religiosidade egípcia.
09/05/2024	Atividade com <i>Google Arts and Culture</i>	- Realização de atividade com o <i>Google Arts and Culture</i> : Passeio através de realidade virtual das pirâmides egípcias (Pirâmide de Djoser, A pirâmide de Quéops, Pirâmides de Gizé) e visita a exposições <i>online</i> da RAWI Editora - Jóias, pinturas, alimentação e cultura egípcia).
14/05/2024	Sondagem sobre a atividade com o <i>Google Arts and Culture</i>	- Conversa e coleta de dados através de formulários sobre o que os estudantes acharam da atividade com o <i>Google Arts and Culture</i> .

Fonte: elaborada pelo autor.

Toda a estrutura da sequência didática foi desenvolvida pensando em uma proposta de ensino e aprendizagem que estivesse alinhada com questões teóricas e metodológicas que estivessem alinhadas com a Didática da História, por observamos que esse campo pode contribuir de maneira significativa para pensar o uso de dispositivos móveis, como tablets e

celulares e suas potencialidades para o aprendizado histórico. Primeiramente, porque a Didática da História nos ajuda a pensar a História para além do círculo acadêmico e das Instituições escolares, nos ajudando a compreender como o conhecimento histórico tem sido produzido, circulado e utilizado pela sociedade em seus diversos campos, incluindo o meio digital que é fonte de pesquisa deste projeto. E em segundo lugar, pelo aporte teórico que os conceitos de consciência histórica e cultura histórica desenvolvidos por Jörn Rüsen, os quais configuram como temas centrais da Didática da História, nos fornece para entendermos as especificidades do aprendizado histórico.

Segundo Rüsen, a consciência histórica é a “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, p. 57), ou seja, seria a capacidade de todo ser humano em reconhecer a historicidade da própria existência e compreender que estamos inseridos em um processo contínuo de mudança e desenvolvimento, que está relacionado a uma interação entre passado, presente e futuro. Neste entendimento, o reconhecimento da historicidade da sua vivência contribui para que o ser humano possa interpretar o mundo em que vive e de acordo com seus objetivos possa transformar sua realidade (Bonete; Freitas, 2015, p. 161).

Em seus estudos, Rüsen propõe uma tipologia de diferenciação da consciência histórica, descrevendo diferentes formas pelas quais os indivíduos e grupos sociais interpretam e se relacionam com o passado. Vale ressaltar, que essa tipologia serviu de parâmetro para as análises das narrativas dos estudantes coletadas nessa atividade de pesquisa. Traçando uma breve explicação sobre essa tipologia, temos como forma mais elementar a consciência histórica tradicional, caracterizada pela repetição e perpetuação de narrativas e práticas do passado, muitas vezes de forma acrítica, onde o passado serve como modelo e justificativa para o presente. As demais tipologias, que representam formas mais complexas e reflexivas de consciência histórica, incluem: a consciência exemplar, que busca no passado lições e modelos para o presente; a consciência crítica, que questiona e problematiza o passado, buscando superar injustiças e desigualdades; e a consciência genética, que compreende o passado como um processo de transformação contínuo, no qual o presente é resultado das ações humanas e o futuro é aberto a novas possibilidades (Rüsen, 2010).

A coleta de dados foi realizada por meio de uma abordagem multimétodos, visando capturar a complexidade da experiência dos alunos com o *Google Arts & Culture*. A observação participante permitiu ao pesquisador acompanhar de perto as interações dos

estudantes com a plataforma, registrando suas reações e engajamento durante as atividades em sala de aula. Complementarmente, foram aplicados formulários pré e pós-intervenção, com questões abertas e fechadas, para avaliar o conhecimento histórico dos alunos, suas percepções sobre a ferramenta e seu nível de envolvimento. A análise dos dados coletados buscou identificar, de maneira introdutória, como a experiência com o *Google Arts & Culture* influenciou a consciência histórica dos estudantes, à luz das tipologias propostas por Rüsen (2010). A pesquisa seguiu os princípios éticos, incluindo o consentimento informado dos alunos e seus responsáveis, que estavam cientes da realização da atividade. Os dados coletados foram mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. A análise de conteúdo das respostas dos alunos e das observações do pesquisador revelou padrões e temas recorrentes que indicavam diferentes formas de relação com o passado, como poderão ser observados no próximo tópico deste artigo.

Análise das vivências práticas

O primeiro passo que desenvolvemos foi a realização de um diagnóstico sobre o que os estudantes já sabiam sobre o Egito Antigo, procurando, desta maneira, verificar as camadas de consciência histórica desses indivíduos, assim como a maneira como eles tinham tido acesso a esse conhecimento, tendo em vista que a cultura histórica fala dessa possibilidade de circulação do conhecimento histórico para além dos espaços formais de ensino, como já refletimos anteriormente. Dentre as perguntas presentes no diagnóstico, a primeira delas perguntava o seguinte: “*O que você lembra quando falamos do Egito?*”. As respostas foram bem variadas, mas os termos mais utilizados foram *areia, pirâmides, múmias, faraós, Moisés, Mar Vermelho*. Quando questionados sobre “*Em quais locais vocês tiveram acesso a essas informações sobre o Egito Antigo?*”, os alunos responderam através do “*Jogo da Múmia*”, “*Jogo Sonic e Aladim*”, “*A música Jericó*” (música evangélica), “*O filme Tadeu e as aventuras no egito*”, “*A Pirâmide de faraó música de Aline Barros*”, “*Através de um filme chamado múmia*”.

Como podemos observar, através do diagnóstico realizado com os estudantes sobre o Egito Antigo temos um rico material para análise que revelou uma variedade de representações do Egito Antigo entre os estudantes, evidenciando diferentes camadas de consciência histórica. A menção de elementos como “*pirâmides*”, “*múmias*” e “*faraós*” sugere uma forte influência da consciência tradicional, com a reprodução de narrativas populares e representações midiáticas que não revelam muita criticidade. De acordo com Rüsen, esse tipo

de narrativa tradicional, geralmente “[...] remetem às origens, que se impõem às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças do tempo” (2010, p. 48).

A presença de jogos e filmes nas respostas dos alunos, como *Jogo da Múmia*, *Jogo Sonic e Aladim* e *O filme Tadeu e as aventuras no Egito*, sugere uma busca por exemplos e modelos no passado, característica da consciência histórica exemplar, cujas narrativas “[...] não aparecem mais como realidades concretas na vida prática, mas são pensadas como regras, pontos de vista, princípios” (Rüsen, 2010, p. 51). Nessa perspectiva, é fundamental analisar criticamente como essas representações midiáticas influenciam a construção das interpretações dos estudantes sobre o Egito Antigo, tendo em vista que jogos e filmes, muitas vezes, apresentam representações simplificadas ou distorcidas do passado, priorizando o entretenimento em detrimento da precisão histórica. A escola pode utilizar essas mídias como ponto de partida para uma análise crítica, incentivando os alunos a questionar as narrativas apresentadas e a buscar informações em fontes históricas diversas, contribuindo para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Nesse diagnóstico inicial, não foi possível identificar uma consciência histórica crítica e genérica, aspecto esse que pode ser melhor mensurado através de uma discussão em sala de aula, que proporcione aos estudantes questionarem certos tipos de narrativas tradicionais e sua relação com o presente.

A diversidade de respostas e as fontes de informação mencionadas pelos alunos revelam um entrelaçamento complexo entre o conhecimento histórico formal e informal, característica fundamental da cultura histórica. As respostas dos alunos demonstram diferentes níveis de consciência histórica. A menção a elementos como pirâmides, múmias e faraós indica um conhecimento básico sobre o Egito Antigo, enquanto a referência a figuras bíblicas como Moisés e o Mar Vermelho sugere uma mistura de elementos históricos e religiosos. Sem falar que a variedade de fontes mencionadas pelos alunos - jogos, filmes, músicas - evidencia a ampla circulação do conhecimento histórico para além dos espaços escolares formais. Essa circulação é um aspecto central da cultura histórica, pois demonstra como o passado é construído e reconstruído em diferentes contextos e por meio de diversos meios.

De acordo com o historiador Estevão Rezende, em seus estudos sobre Cultura Histórica baseado na Didática da História, podemos entender a cultura Histórica como uma articulação:

[...] na prática, da consciência histórica no seio da vida social. Essa cultura possui três dimensões práticas: uma dimensão cognitiva (estruturação de

acordo com critérios de pertinência, verdade), uma dimensão política (articulação em torno de meios de poder e eficácia) e uma dimensão estética (a enunciação discursiva lança mão de recursos estilísticos agradáveis, belos). As três dimensões, analiticamente distinguíveis, estão entremeadas na prática concreta do modo pelo qual cada agente lida com a consciência histórica e a insere no conjunto cultural da sociedade a que pertence ou a que se sente pertencer. (Rezende, 2012, p. 7).

No caso das narrativas dos estudantes sobre as ideias que traziam sobre o Egito Antigo, observamos ali um exercício de manifestação da consciência histórica desses estudantes, refletindo a cultura histórica que estão imersos em sua vida cotidiana, mais precisamente através de uma dimensão política (vivências religiosas) e de uma dimensão estética (Filmes, jogos e músicas).

Realizado esse diagnóstico, partimos para a realização de aulas-oficinas com a utilização de textos e imagens que falam sobre aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais da sociedade egípcia. Quando falamos em aulas-oficinas, utilizamos como embasamento os estudos de Isabel Barca que propõe um modelo metodológico que valoriza a autonomia do estudante na edificação de seu aprendizado histórico e a função do professor como investigador. A metodologia de aula-oficina criada por essa autora, estruturada na ideia de consciência histórica de Jörn Rüsen, estaria dividida nos seguintes momentos a) professor seleciona o conteúdo, pergunta aos estudantes o que eles sabem a respeito, então seleciona as fontes históricas pertinentes para a aula; b) orienta os estudantes a analisar os materiais; c) os alunos produzem suas próprias conclusões históricas; d) as conclusões são avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do professor. (Barca, 2004).

No quarto encontro, realizamos a atividade com o *Google Arts & Culture*, onde propusemos em um primeiro momento um passeio através de realidade virtual das pirâmides egípcias (Pirâmide de Djoser, A pirâmide de Quéops, Pirâmides de Gizé). Em seguida, convidamos os estudantes a realizar uma visita nas exposições virtuais da RAWI Editora, a qual era composta por imagens que mostravam joias, pinturas, alimentação e aspectos gerais da cultura egípcia. Conforme falado anteriormente, os estudantes estavam organizados em equipe de 4 a 5 estudantes, com uma média de dois celulares e ou tablets conectados à internet por equipe. Participaram dessa atividade, o total de 24 estudantes. Enquanto os estudantes manipulavam o aplicativo, circulamos entre as equipes, orientando as atividades, esclarecendo dúvidas e mediando o conhecimento e questões que eram trazidas. A utilização do *Google Arts & Culture*, nesse contexto, demonstrou o potencial do *Mobile Learning* para tornar o ensino de História mais acessível e significativo e estimulante, ao proporcionar aos alunos

uma experiência de contato direto com o patrimônio cultural e histórico, mesmo em um contexto de limitações socioeconômicas e de acesso a espaços culturais presenciais.

Por fim, no último encontro, pudemos realizar uma atividade avaliativa através de relatos e um questionário sobre o que os estudantes acharam da atividade com o *Google Arts & Culture* e quais seriam as implicações para o aprendizado histórico desses estudantes. Uma das perguntas do questionário era a seguinte: *“Como o uso do aplicativo Google Arts and Culture contribuiu para você entender e conhecer melhor sobre o Egito?”*. Dentre as principais respostas obtivemos: *“[...] deixou parecendo que eu estava nas pirâmides”*; *“Por meio das imagens das artes, da arqueologia e das visitas aos museus, etc”*; *“Por que deu pra entender o que tá no EGITO, e que dava pra ver as pirâmides”*; *“Foi como se eu tivesse lá, tava tudo muito lindo e perfeito”*; *“Foi mais realista”*; *“Mostrando em tempo real e muitas imagens em 3D realistas como o google MAPS”*; *“Com o uso do aplicativo podemos perceber que as pirâmides são gigantes”*. As respostas dos estudantes à atividade com o *Google Arts & Culture* revelam um impacto significativo na sua consciência histórica, evidenciando elementos diversos relacionados às tipologias de consciência histórica de Rüsen. A sensação de “estar nas pirâmides” e a percepção da realidade das imagens em 3D indicam uma superação da consciência tradicional, marcada por estereótipos e representações distantes, pois a experiência imersiva proporcionada pelo aplicativo permitiu aos alunos construir uma relação mais direta e sensorial com o passado, aproximando-se da consciência exemplar, ao buscarem exemplos e modelos no Egito Antigo.

A capacidade de explorar o conteúdo de forma autônoma e construir seus próprios percursos de aprendizagem demonstra o potencial do *Mobile Learning* para promover uma consciência genética, na qual o passado é compreendido como um processo dinâmico e interativo. A riqueza de detalhes e a variedade de informações acessíveis no *Google Arts & Culture* também contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ao permitir que os alunos questionassem e aprofundassem seus conhecimentos sobre o Egito Antigo, superando visões simplistas e acríticas. Quando pensamos na questão de atribuição de significado ao conhecimento que está sendo explorado, observamos como a experiência de se sentir *“nas pirâmides”* ou de ter a sensação de estar *“lá”* demonstra a capacidade da tecnologia de evocar emoções nos estudantes, criando uma conexão mais profunda com o passado e com esse conhecimento. Acreditamos que essa conexão emocional facilita a memorização e a compreensão dos conteúdos históricos.

Ressaltamos que esse estudo, reflete considerações iniciais da pesquisa que vem sendo

realizada no Programa de Doutorado, que tem como objetivo aprofundar essa investigação sobre o uso de dispositivos móveis para fomentar a construção de habilidades históricas e digitais, que os levem a construir narrativas históricas reveladoras de aprendizagem histórica (consciência histórica) capazes de orientá-los temporalmente em diferentes espaços, possibilitando assim a significação das experiências pretéritas no presente, bem como construir uma base na qual possa decidir sobre como agir no presente e perspectivando o futuro (Rüsen, 2010).

Considerações finais

Em suma, a presente pesquisa demonstrou o potencial do *Mobile Learning* e da Realidade Aumentada, por meio do uso do *Google Arts & Culture*, para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental. As narrativas dos estudantes, nos revela múltiplas possibilidades de fomentar uma aprendizagem histórica, que se torne sobretudo, mais significativa, através de coreografias didáticas que mesclam momentos offlines com interações virtuais. Ao afirmarem que se sentiram “*nas pirâmides*”, que a experiência foi “*realista*” e “*como se estivessem lá*”, os alunos demonstram que a tecnologia, nesse caso o *Google Arts & Culture*, possibilitou uma experiência sensorial com o passado, tornando o aprendizado mais significativo e interativo. Vale ressaltar, que diante do discurso dialógico dos entusiastas que atribuem à tecnologia à grande solução dos problemas educacionais, ou daqueles que defendem uma visão pessimista da utilização desses recursos, dialogamos com o autor Pierre Lévy, o qual entende que a verdadeira questão não incide em ser contra ou a favor, mas em reconhecer as mudanças qualitativas que a tecnologia trouxe para relações sociais, resultando na criação de novas redes de comunicação para a vida social e cultural (Lévy, 1999).

No entanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo. O tamanho reduzido da amostra, composta por apenas uma turma, limita a generalização dos resultados. Além disso, a duração da intervenção pedagógica pode ter influenciado o impacto da atividade no aprendizado dos alunos. Pretendemos continuar nossas pesquisas, a fim de que possamos ampliar a amostra e a duração da intervenção, buscando resultados mais abrangentes. Apesar das limitações, este estudo oferece implicações práticas para políticas educacionais. A utilização de tecnologias digitais como o *Mobile Learning* e a Realidade Aumentada pode tornar o ensino de História mais acessível e engajador, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. É fundamental investir na formação de professores para o uso

pedagógico dessas tecnologias e na criação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo a dispositivos móveis e *internet* nas escolas.

Essa possibilidade de vivenciar o passado através dessa imersão virtual, dialoga com a perspectiva da semiótica que atribui aos estudantes da atualidade a condição de leitores imersivos ou leitores virtuais, que são aqueles que conseguem transitar nas potencialidades infinitas do ciberespaço interagindo tão facilmente com uma das faces fundamentais do mundo digital que é a linguagem da hipermídia, caracterizada pela mescla de textos, imagens, vídeos, sons em um todo complexo (Santaella, 2004, p. 44). Essa narrativa está bem alinhada com a perspectiva de Trindade e Carvalho (2019), os quais defendem o conhecimento histórico como algo que já se apresenta em sua essência em formato multimídia, ou seja, a partir do momento que o historiador constroi narrativas sobre o passado partindo da comparação e confronto de múltiplas fontes historiográficas (textos, imagens, objetos materiais e imateriais). É dentro dessa perspectiva, que estamos desenvolvendo nossos estudos, buscando verificar as potencialidades do *mobile learning* e das ferramentas digitais para o aprendizado histórico e formação da consciência histórica dos estudantes.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, 2021, p. 38-62.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: _____. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023.

BONETE, Wilian Júnior; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura Histórica, Consciência Histórica e Identidade: Contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. **Labirinto (UNIR)**, v. 22, 2015, p. 156-176.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico** 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em: 19 de mar. 2025.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LUCCHESI, Anita. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: **Jornadas de história moderna y contemporânea: Encuentros entre la política, la economía, la cultura y la sociedad**, 7, p. 29-30 nov. Buenos Aires, 2012, Anais eletrônicos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012, p. 1-11. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10993/31143>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador - docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. In: **II SEMINÁRIO DE HISTÓRIA POLÍTICA: OLHARES ALÉM DAS PRÁTICAS**, 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos. Rio Grande, 2011, p. 13-30. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3343/O%20historiador-docente%20entre%20as%20pr%C3%A1ticas%20e%20os%20saberes%20das%20Pol%C3%adticas%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOURA, Adelina. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: Estudos de caso em contexto educativo**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Coreografias didáticas: um modelo didático inovador. In: MEHLECKE, Querte Teresinha conzi; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares (org.). **Inovações pedagógicas e coreográficas didáticas: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas**. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Revista Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, 2021, p. 1-35.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, v. 1, 2006, p. 191-218.

PRENSKY, Marc. **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21^o Century Learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

RESENDE, Estevão. Cultura, história, cultura histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 25, 2012, p. 61-80. Disponível em: <https://www.academia.edu/79975744/Cultura_hist%C3%B3ria_cultura_hist%C3%B3rica>. Acesso em: 12 set. 2024.

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

_____. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UNB, 2010.

_____. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação histórica. **Hist. R**, Goiânia, v. 17, n.1, 2012, p. 91-104.

SHARPLES, Mike. **Learning as conversation: Transforming education in the mobile age**.

2005. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/228389244_Learning_as_conversation_Transform_in_g_education_in_the_mobile_age>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- SILVA, Danilo Alves. Letramento histórico-digital e o ensino de História. *In*: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org.). **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna Editora, 2021.
- SZLACHTA, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da internet. *In*: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org.). **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna Editora, 2021.
- TAYLOR, Josie; SHARPLES, Mike; O'MALLEY, Claire; VAVOULA, Giasemi; WAYCOTT, Jenny. Towards a task model for mobile learning: a dialectical approach. **International Journal of Learning Technology**, [S.l.], v. 2, 2006, p. 138-158. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/44858165_Towards_a_task_model_for_mobile_learning_a_dialectical_approach>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- TRAXLER, John; KUKULSKA-HUME, Agnes. **Mobile learning: The next generation**. New York: Routledge. Retrieved from, 2016.
- TRINDADE, Sara Dias; CARVALHO, Joaquim Ramos de. **História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital**. Coimbra: Editora Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.
- VERAS, V., Ferrari, A., Bezerra, D. M., & Perassi, R. As Avaliações do Aplicativo Arts and Culture e as Experiências Imersivas dos Usuários em Museus Virtuais. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação—ciki**, v. 1, n. 1, 2019, p. 1-15.
- WHITE, D. S.; LE CORNU, A. Visitors and residents: a new typology for online Engagement. **First Monday**, Chicago, v. 16, n. 9. Disponível em: <<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

História digital e cultura histórica: Hiroshima como patrimônio histórico através da UNESCO

Digital history and historical culture: Hiroshima as historical heritage through UNESCO

Dionson Ferreira Canova Júnior,¹ UFPE

Alvanir Ivaneide Alves da Silva,² UFRPE

Resumo

Este artigo analisa a representação do Memorial da Paz de Hiroshima (*Genbaku Dome*) como patrimônio mundial, utilizando os conceitos de História Digital e Cultura Histórica. A adoção de novas tecnologias na pesquisa histórica transforma o acesso, a preservação e a interpretação do passado, facilitando a digitalização de documentos e promovendo uma interação mais dinâmica com o patrimônio. O *Genbaku Dome* é uma testemunha das catástrofes do século XX, refletindo a relação entre memória e a maneira como a sociedade lida com seu passado. Embora a digitalização amplie o alcance deste patrimônio, ela também apresenta desafios metodológicos para os historiadores. Ferramentas digitais, como o *software Tropy*, mostram como a tecnologia pode melhorar a catalogação e análise de acervos, destacando a importância da História Digital na preservação e construção de memórias coletivas, com um enfoque rigoroso na validação das fontes.

Palavras-chave: Cultura histórica; História digital; Patrimônio histórico; Hiroshima.

Abstract

This article analyzes the representation of the Hiroshima Peace Memorial (*Genbaku Dome*) as a world heritage site, utilizing the concepts of Digital History and Historical Culture. The adoption of new technologies in historical research transforms access, preservation, and interpretation of the past, facilitating the digitization of documents and promoting a more dynamic interaction with heritage. The *Genbaku Dome* serves as a witness to the tragedies of the 20th century, reflecting the relationship between memory and the ways society deals with its past. Although digitization expands the reach of this heritage, it also presents methodological challenges for historians. Digital tools, such as the *Tropy* software, demonstrate how technology can enhance the cataloging and analysis of collections, highlighting the importance of Digital History in the preservation and construction of collective memories, with a rigorous focus on source validation.

Keywords: Historical culture; Digital history; Historical heritage; Hiroshima.

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorando pela mesma instituição. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Mestra em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e doutoranda pela mesma instituição.

Introdução

O presente artigo visa analisar como o Memorial da Paz de Hiroshima (*Genbaku Dome*), no Japão, está representado sob a ótica do patrimônio histórico mundial através de análise conceitual da História Digital e Cultura Histórica. A inserção das novas tecnologias na ciência histórica, especialmente através da História Digital, tem ampliado a maneira como os historiadores acessam, preservam e interpretam o passado. Ao digitalizar e disponibilizar registros fotográficos e outros documentos históricos nas mídias, cria-se um novo espaço de interação com o patrimônio, permitindo que pesquisadores e o público geral explorem e ressignifiquem memórias históricas de forma acessível e dinâmica. Esse processo não apenas facilita a preservação de patrimônios culturais distantes fisicamente, como o patrimônio mundial do Memorial da Paz de Hiroshima, mas também amplia o alcance das fontes, promovendo novos olhares sobre o passado e oferecendo suporte ao trabalho historiográfico na era digital.

Destarte, perceber o *Genbaku Dome* como um lugar de memória permite compreender o monumento por meio de sua simbologia e testemunhos, a partir das experiências, da produção de sentidos, interpretações e percepções na relação do ser humano com o tempo e o espaço. O Memorial da Paz de Hiroshima, enquanto instituição, evoca um passado que permanece presente, em que sua arquitetura é uma testemunha das catástrofes e traumas do século XX, mas que também possibilita refletir sobre a Cultura Histórica e o Ensino de História no tempo presente.

Cultura histórica e lugares de memória: discussões conceituais

As formas como o homem produz sentido e intenção ao se relacionar com a temporalidade permitem a criação de experiências e interpretações sobre o passado no tempo presente. A relação do homem com o tempo e o espaço — seja individualmente ou coletivamente — e o modo de compartilhar experiências, produzir sentido e interpretações sobre a representação do passado constituem a cultura histórica. Todo acontecimento gera experiências e, por meio delas, o ser humano se orienta em sua vida prática.

Grever e Adriaansen (2017) discutem o conceito de cultura histórica como uma prática da sociedade para lidar com o passado. Contudo, esse conceito não aborda apenas um contexto de temporalidade, mas também a própria historicidade e a realidade do indivíduo. Além disso, essas discussões são fundamentadas nas concepções sobre memória e história, em articulação com a narratividade. Os autores apresentam o conceito de cultura histórica, que

contém três níveis de análise que são dependentes e interativos: a) narrativas históricas e performances do passado; b) infraestruturas mnemônicas; e c) concepções subjacentes da história.

Iniciando as discussões, Grever e Adriaansen (2017, p. 75) afirmam que, na década de 1990, a cultura histórica se tornou uma categoria central na didática da história, com Jörn Rüsen como seu principal teórico. Rüsen destacou que a aprendizagem histórica possui um lado interno, a consciência histórica (individual), e um lado externo, a cultura histórica, que abrange as instituições que formam a estrutura do aprendizado histórico. Para os autores, a cultura histórica trata da expressão da consciência histórica na sociedade, abrangendo escolas, diretrizes governamentais, livros didáticos, museus, exposições e mídias que abordam temas históricos.

Sob a perspectiva de instituições e disseminação de memórias, percebemos a dimensão histórica do conceito. As relações do homem com o tempo histórico promovem novas significações. A cultura histórica é uma manifestação da consciência histórica. A memória cultural e a memória histórica atuam nesse processo consciente e inconsciente de relação com o passado. Lidar com o passado reflete nas problematizações do tempo presente. Assim, não há uma cultura histórica que esteja ausente na formação da identidade do ser humano.

Rüsen (2022) afirma que a cultura histórica projeta a História em um construto que envolve a memória histórica. Para Rüsen (2022, p. 28), tal conceito pode ser definido como “a articulação prática e eficaz da consciência histórica na vida de uma sociedade”. Assim, a memória coletiva integra formas diversas de tratar e manejar o passado, a partir de diversos elementos que, além de fazerem parte do ensino escolar, adentram também na esfera pública, como patrimônio e museus, por meio de uma experiência histórica.

Quando refletimos sobre o passado e sua interpretação no tempo presente, consideramos diversos aspectos que contribuem para a construção da memória histórica. Logo, tratar do patrimônio permite preservar a memória social, proporcionar um sentido de continuidade e identidade, e oferecer uma conexão com o passado. Essa conexão é crucial para a formação da identidade cultural e para a preservação do legado das sociedades.

Cultura histórica é orientação, interpretação e percepção. Segundo Rüsen (2014, p. 182-184), a orientação busca, a partir das vivências próximas, construir sentidos. Esse sentido (significado) parte da transformação da vida humana em relação a si mesma e ao mundo. Interpretar lida diretamente com a ordem temporal à qual o indivíduo está submetido, organizando o contexto histórico entre a experiência e a expectativa, mediante o

desenvolvimento de uma orientação cultural. Por último, segundo o autor, a percepção trata do sentido como uma porta de entrada do mundo exterior na subjetividade humana. Nesse sentido, de acordo com Rüsen (2022, p. 28), “cultura histórica significa, pois, uma determinada maneira de manejo interpretativo do tempo, maneira essa que produz ‘História’ como conteúdo da experiência, produto da interpretação, critério de orientação e estabelecimento de metas”.

A forma como a cultura histórica atua sobre o passado é importante para pensar sua relação com a produção da realidade a partir das experiências e interpretações. Quando o ser humano lida diretamente com situações-limite, há diversas estruturas que manejam a forma como essa representação produz significados e ressignificados. Entre a amnésia e a narração como uma construção pessoal contra o esquecimento, o patrimônio lida constantemente com o futuro. Embora suas problematizações se enquadrem no tempo presente, o futuro se coloca como um dos principais objetivos na relação entre o ser humano e sua vida cultural. O patrimônio, enquanto testemunha das catástrofes e das lembranças difíceis, encontra no tempo uma maneira de se relacionar com a história e com a sociedade.

Nora (1993), ao tratar dos lugares de memória, nos apresenta um conceito importante para pensar a memória de um grupo resguardada em um espaço no qual pode ser mantida. Não é meramente um local em que a história esteja, mas um espaço onde a memória permaneça perpetuada diante do esquecimento. Como lugar de memória, há seu próprio testemunho e o daqueles que, em seu tempo, ao caminharem sobre tais locais, desenvolvem sua própria experiência de um passado que não voltará, mas que se tornou um produto de sua realidade.

A ideia de Nora sobre tal conceito nos indica dois pontos: preservação e ressignificação. Esses lugares são marcados por intencionalidades, simbolizando o elo entre o tempo e o espaço. Como lugares de memória, percebemos não apenas um monumento preservado e dedicado à perpetuação de memórias, mas também os sujeitos que, diante desses espaços, buscam ser parte dessas lembranças, desses traços do vivido. Ao visitar e revisitar esses locais, produzem novas experiências e discursos.

Assim, pode a cultura histórica estar presente nos lugares de memória? Primeiramente, será abordado o conceito que Pierre Nora desenvolveu. De acordo com Nora (1993, p. 12-13), “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção”. Os lugares de memória carregam

consigo simbolismos, por meio das experiências compartilhadas, e pela relação com a história, através do trabalho historiográfico. São espaços de reconstituição da história e da memória. São vestígios do passado que atuam como testemunhas no presente. Logo, um monumento, um patrimônio carregado de lembranças sensíveis e de traumas que caminham entre o dizível e o indizível, constitui um local de pertencimento para uma sociedade.

Esse pertencimento evoca um significado de reconhecimento. Transmite sentido, interpretação e percepção das experiências compartilhadas e das memórias ressignificadas. Os lugares de memória são espaços referenciais de uma sociedade em relação à sua memória coletiva. Carregam em si a intencionalidade de seu objeto. Assim, a relação entre cultura histórica e lugares de memória permite uma reflexão crítica sobre o passado, promovendo um diálogo acerca das formas como essa temporalidade é compreendida. Nesse sentido,

[...] historical culture is a holistic meta-historical concept that opens the investigation of how people deal with the past. The term “historical” refers to past events, including thoughts and ideas. The term “culture” comprises shared attitudes, values and perceptions of a group of people. The concept of historical culture encompasses not only the specific contents of collective memory and historical imagination but also the ways in which relationships to the past are established in a dynamic interaction between human agency, tradition, performance of memory, historical representations and their dissemination, including the presumptions about what constitutes history (Grever; Adriaansen, 2017, p. 77-78).³

A relação entre cultura histórica e lugares de memória é essencial para entender como determinada sociedade lida com seu passado, assim como as dimensões nas quais a memória é moldada e perpetuada em determinados espaços. Cada lugar de memória é um espaço, local ou território com intenções e sentimentos. O Memorial da Paz de Hiroshima (*Genbaku Dome*) reflete não somente a maneira como os japoneses lidam com seu passado, mas também como os monumentos permitem uma (re)construção efetiva da memória traumática e da relação do homem consigo mesmo e com o mundo.

³ Tradução: [...] cultura histórica é um conceito meta-histórico holístico que abre a investigação sobre como as pessoas lidam com o passado. O termo "histórico" refere-se a eventos passados, incluindo pensamentos e ideias. O termo "cultura" abrange atitudes, valores e percepções compartilhados por um grupo de pessoas. O conceito de cultura histórica engloba não apenas os conteúdos específicos da memória coletiva e da imaginação histórica, mas também as formas como as relações com o passado são estabelecidas em uma interação dinâmica entre a ação humana, a tradição, a performance da memória, as representações históricas e sua disseminação, incluindo as pressuposições sobre o que constitui a história (Grever; Adriaansen, 2017, p. 77-78, tradução nossa).

História digital: debatendo a representação do patrimônio nas mídias e seu uso como fonte histórica

Levando em consideração que o Memorial da Paz de Hiroshima, declarado em 1996 como Patrimônio Mundial pela Unesco, sendo a única estrutura japonesa que se manteve de pé na área onde a primeira bomba atômica explodiu em 1945, possui atualmente registros fotográficos preservados na mídia através do *site* da UNESCO (1996).⁴ Nesse ponto, ao fazermos uso dele neste artigo, como fonte histórica disponibilizada no meio digital, abrimos espaço para pensarmos as contribuições do campo da História Digital neste texto.

Segundo, Cohen *et al.* (2008, p. 454), a História Digital pode ser definida com:

Uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona em conjunto com as novas tecnologias de comunicação computadorizadas, a rede da Internet e os sistemas de software. Em um nível, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e coleções de dados acadêmicos. Por outro lado, trata-se de uma abordagem metodológica enquadrada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é criar uma estrutura, uma ontologia, através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um problema histórico.

Assim sendo, refletir sobre a rememoração, o acesso e a preservação dos registros do passado por meio das mídias, possibilita ao historiador investigar o contexto de localização do patrimônio digitalizado, as informações representadas e as formas de transmissão de uma memória socialmente salvaguardada em formatos digitais.

Na medida que o historiador faz uso das tecnologias digitais para pesquisar, escrever, difundir e ensinar acerca do passado, ele está fazendo uso das concepções da História Digital. Nessa perspectiva, Carvalho (2013) afirma que a História Digital é um campo de estudos que visa representar, ensinar e produzir questões históricas utilizando as mídias digitais.

Para Noiret (2015, p. 2) a História Digital é um “complexo universo de produções e intercâmbios sociais que tem como objetivo o conhecimento histórico transferido e gerado diretamente e experimentado em ambientes digitais”, abrangendo etapas de investigação, de acesso a acervos virtuais, de organização de dados e informes, assim como, da construção e divulgação das aprendizagens históricas.

Por conseguinte, através da História Digital, Andrade (2023, p. 9) aponta que:

⁴ Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/775/>. Acessado em: 25 set. 2024.

[...] os historiadores se depararam com a massiva preservação de uma memória artificial eletrônica que assegura a reprodução de textos, manuscritos e de acervos que fazem parte do patrimônio cultural das sociedades e estão em vias de se deteriorar ou são de difícil acesso para pesquisadores, assim como para o público em geral.

Nesse ponto, como a materialidade do Memorial da Paz de Hiroshima está fisicamente distante de nós, já que escrevemos este artigo no Brasil, para acessarmos e analisarmos os registros fotográficos do local, fazemos uso das ferramentas digitais, diante disso, cabe a nós refletirmos acerca do que Brasil e Nascimento (2020, p. 200) chamam de “rematerialização em um duplo aspecto”.

Os historiadores destacam que:

Quando um registro histórico — seja ele um manuscrito, uma carta, uma edição de jornal, uma foto, um livro etc. — converte-se, por meio de algum processo computacional, em um documento digital, ocorre aí uma mudança que dificilmente poderia ser considerada trivial. Apesar de a informação contida na fonte continuar “sendo a mesma” — no sentido de que a digitalização não alteraria substancialmente o conteúdo do registro histórico —, podemos dizer que a modificação na “materialidade” da fonte histórica nos conduz, inevitavelmente, a uma nova condição em relação ao modo de lidarmos com a informação ali contida (Brasil; Nascimento, 2020, p. 201).

Assim, é possível pensarmos essa rematerialização do patrimônio em dois sentidos, primeiro como uma cópia digitalizada, pois o mesmo não foi acionado essencialmente em formato digital, mas transferido para ele. Nesse ponto, Brasil e Nascimento (2020) apontam que toda cópia digitalizada, para que realmente seja fidedigna ao patrimônio real, deve ter seu conteúdo estável no que se refere a sua procedência, para que sua digitalização seja realmente bem sucedida e pertinente ao trabalho historiográfico.

Em segundo, o patrimônio transposto para uma nova materialidade, a digital, adquire um caráter de reprodutividade, pois toda fonte histórica disponível na internet, está à mercê da realização de inúmeras cópias, o que possibilita uma ampliação de seu acesso. Acervos fotográficos, por exemplo, ganham representações medidas em pixels e podem ser disponibilizadas em *sites* de acesso público ou privado.

Além da representação do patrimônio por meio de acervos fotográficos digitais, Baca (2008) aponta que referente à imagem é instaurado a presença de metadados, que são informações complementares sobre o conteúdo representado nas fotografias, sobre autores, local de produção e sobre a estrutura da informação preservada e divulgada. Assim sendo, são

os metadados que contextualizam as informações do patrimônio digitalizado e conferem veracidade ao acervo.

No caso do Memorial da Paz de Hiroshima, essa digitalização coloca na mídia registros fotográficos que proporcionam o diálogo e a recuperação de uma memória traumática, apresentando imagens da destruição gerada pela bomba atômica, sendo acompanhada dos nomes dos autores e do local onde as fotografias foram realizadas, tornando o conjunto de fotografias em um acervo digital.

Diante desses metadados disponibilizados nos registros fotográficos, os historiadores Brasil e Nascimento (2020) apontam que para a pesquisa historiográfica, é preciso investigá-los, verificá-los e revisá-los, para que realmente seja comprovado a veracidade das informações referentes ao patrimônio disponível nas mídias.

Por conseguinte, pensando na veracidade do material digitalizado, Maynard (2016) aponta que o primeiro desafio a respeito da digitalização é a preservação fidedigna do patrimônio. O historiador destaca que há décadas fontes são digitalizadas sob a óptica de que sua salvaguarda é essencialmente necessária.

Ayres (2001, p. 6), destaca que:

Esses projetos [de arquivos digitalizados], exibindo coleções de dados numéricos, textos, imagens, mapas e sons, criam grandes repositórios, proporcionando espaços nos quais os usuários fazem conexões e descobertas por si mesmos. Tais arquivos aproveitam a massa, a multiplicidade, a velocidade, a reiteração, a reflexividade e a precisão oferecidas pelos computadores.

Nessa perspectiva, levando em consideração os acervos e bancos de dados online disponíveis na atualidade, observamos uma vasta quantidade de registros de renomados lugares de memória ao redor do mundo, armazenados de forma flexível, o que possibilita a materialidade do passado de inúmeras formas, física e digital. Diante dessa reflexão, vale a pena destacar que, de acordo com Reis, Serres e Nunes (2015), o patrimônio digitalizado não se sobressai do físico, mas proporciona novas experiências e significados.

Em continuidade, a digitalização do patrimônio ou do lugar de memória, se torna um vetor de interações para a pesquisa histórica, pois as informações digitalizadas proporcionam buscas que instigam os historiadores a pensarem sobre como pesquisar, escrever e ensinar memórias sensíveis e sociais diante da abundância de fontes disponíveis nas mídias, o que também requer cautela e argumentos rigorosos de acesso e análise.

Nesse ponto, Lucchesi (2014, p. 52) ressalta que “nem as tecnologias, nem a História Digital operam uma ruptura radical com estas bases, antes acrescentam nova mobília e ferramentas à oficina da história, mas os fundamentos da disciplina continuam os mesmos”. Desse modo, a história escrita a partir da análise de fontes digitais, continua sendo uma operação que exige rigor metodológico, no entanto, com possibilidades de acesso a essas fontes, como o Memorial da Paz de Hiroshima, de maneira mais veloz e ágil.

Percurso Metodológico: *Software Tropy*

Para construção deste artigo, utilizamos como fonte histórica, para discutir cultura histórica frente às memórias sensíveis, o acervo fotográfico do Patrimônio Mundial - Memorial da Paz de Hiroshima - disponibilizado na mídia através do site da UNESCO. O acervo em sua originalidade é composto por 17 imagens, diante disso, foi necessário reunir e selecionar algumas das imagens fotográficas do patrimônio para o desenvolvimento desta pesquisa, para isso, fizemos uso de um *software* que gerencia e descreve fotografias de materiais de pesquisa, o *Tropy*.⁵

Levando em consideração que o campo da História Digital contribuiu para nossa pesquisa, na medida que possibilitou o acesso a nossa fonte histórica de análise, dada em espaço digital. Também a utilizamos para fazer o armazenamento e catalogação das fotografias a partir da ferramenta *Tropy*.

Segundo Rey e Cordeiro (2023, p. 76), o *software Tropy*:

[...] *fue diseñado de manera específica para su uso por parte de historiadores y permite el trabajo con diferentes tipos de archivos de imagen, así como su contextualización de acuerdo con el conocimiento científico de quien lo maneja, a través de una serie de templates de metadatos fácilmente adaptables de acuerdo con los presupuestos de la investigación: Tropy Generic, Tropy Correspondence y Dublin Core.*⁶

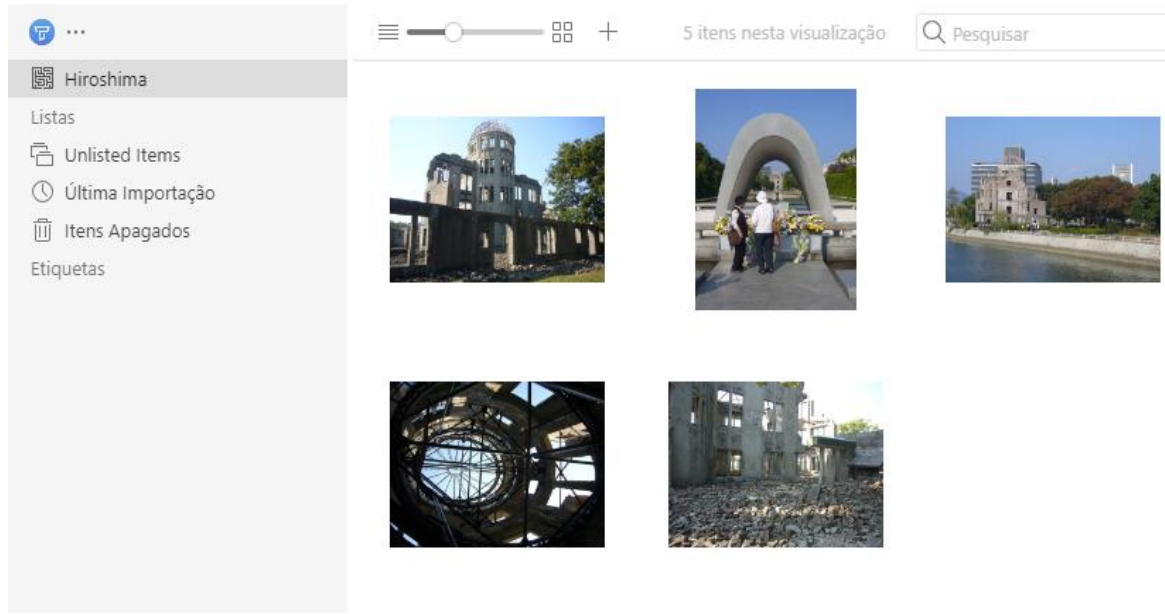
As imagens importadas para o *Tropy* podem ser agrupadas em itens individuais ou coletivos, descritas com metadados que podem ser aplicadas em lote ou ajustadas com os modelos de metadados personalizados. Além disso, podem ser anotadas com notas de pesquisa e organizadas conforme o template de categorização escolhido pelo historiador.

⁵ Disponível para download em: <https://tropy.org/>. Acessado em: 27 set. 2024.

⁶ Tradução: Foi projetado de maneira específica para o uso por historiadores e permite o trabalho com diferentes tipos de arquivos de imagem, assim como sua contextualização de acordo com o conhecimento científico de quem o manuseia, através de uma série de templates de metadados facilmente adaptáveis de acordo com os pressupostos da pesquisa: *Tropy Generic, Tropy Correspondence e Dublin Core*. (Rey; Cordeiro, 2023, p. 76, tradução nossa).

Inicialmente, diante das 17 imagens, fizemos a seleção de 5 para construirmos nosso próprio metadados e garantir que não perderíamos o acesso das fontes futuramente. O título que demos ao Projeto referente a nossa pesquisa foi “Hiroshima”, como podemos observar

Imagem 1 – Projeto *Tropy* (Hiroshima)



logo abaixo.

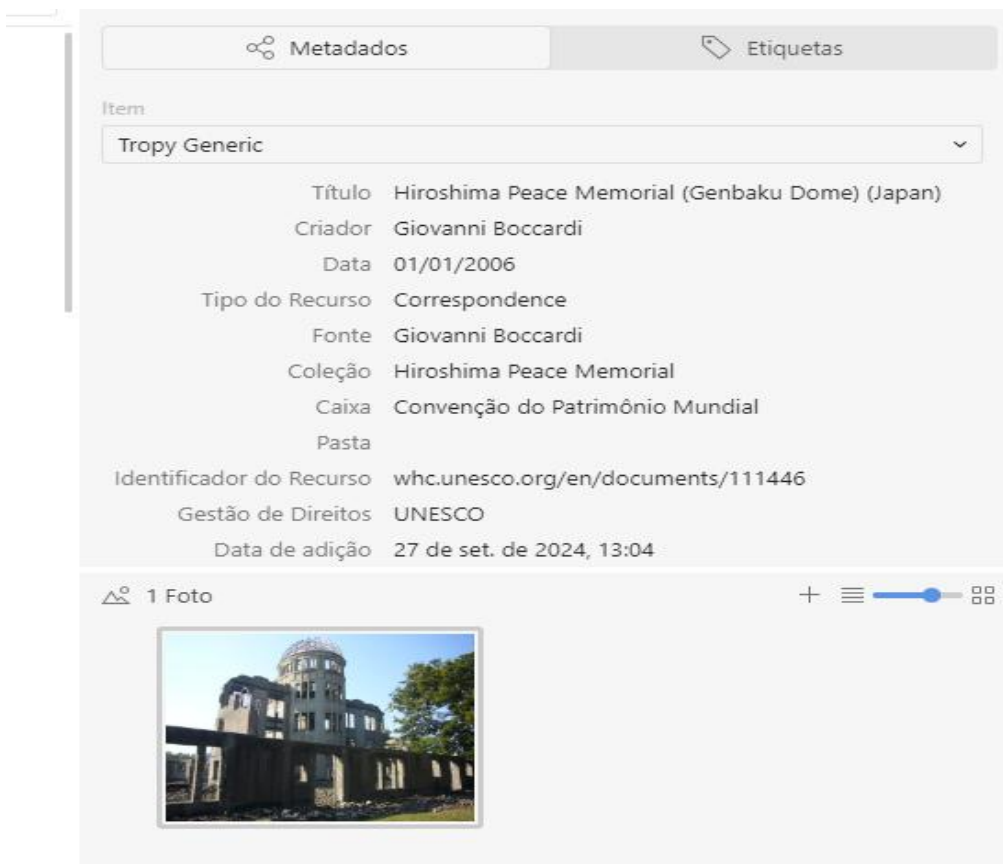
Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: *Tropy* funcionando em um sistema operacional *Windows*.

Através da imagem 1, podemos ver na lateral esquerda da janela do *Tropy* o título do projeto criado para empreender a catalogação do acervo e a organização das imagens que podem ser em formato de barras ou ícones. Esta ferramenta requer um trabalho mais manual do historiador e para estruturamos o projeto, foi necessário fazermos o download das imagens de forma individual, depois a importação delas para o *software*.

Como exemplo prático da catalogação que realizamos, a seguir mostraremos os metadados da primeira imagem do Projeto.

Imagem 2 - Metadados do Projeto Hiroshima



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: *Tropy* funcionando em um sistema operacional *Windows*.

Os metadados foram inseridos manualmente, para realizá-los foi necessário clicarmos na imagem, assim fomos direcionados para a aba informativa, onde pudemos inserir as principais informações da fotografia. Desse modo, na imagem 2 podemos observar informações que incluímos como a data de publicação, a autora, o site de hospedagem na *web*, o ano de publicação, etc. Nele também é possível inserir Notas, que são descrições detalhadas do que se trata a imagem. Além disso, tudo que inserimos no *Tropy* é auto salvável.

Ao fazermos uso da ferramenta *Tropy* neste artigo, realizamos a parte prática que condiciona o ofício do historiador, tendo em vista que o *software* opera como uma ferramenta que atua nos bastidores da operação historiográfica, além de nos permitir organizar e descrever as imagens digitais da pesquisa, tendo em vista seu gerenciamento, também nos possibilitou compartilhar o projeto entre si, para isso, foi necessário exportar o projeto, que pode então ser aberto por outros usuários do *Tropy*.

Em continuidade, achamos necessário apresentarmos neste tópico o percurso metodológico utilizado a partir da aplicabilidade do método digital, tendo em vista que, Gibbs e Owens (2013, p. 159) afirmam que:

[...] novos métodos usados para explorar e interpretar dados históricos exigem um novo nível de transparência metodológica na escrita histórica. Exemplos incluem discussões de consultas de dados, fluxos de trabalho com ferramentas específicas e a produção e interpretação de visualizações de dados. No mínimo, as publicações de pesquisa dos historiadores precisam refletir novas prioridades que explicam o processo de interfacear, explorar e, em seguida, compreender as fontes históricas de uma forma fundamentalmente digital - ou seja, a hermenêutica dos dados.

Não obstante, as possibilidades de gerenciamento de imagens e a salvaguarda de fontes históricas, nos permite relevância e praticidade ao tratamento, análise e escrita da história. Na atualidade existem *softwares* e aplicativos de inúmeras funcionalidades e realizar reflexões mais aprofundada sobre seus aspectos teórico-metodológicos é etapa imprescindível de nosso ofício.

Genbaku Dome: patrimônio e ensino de história

Patrimônios que se tornam monumentos carregados de memórias e pertencimento de uma sociedade são lembranças vivas que simbolizam as experiências e a identidade coletiva. O *Genbaku Dome* é um patrimônio nipônico que nos faz repensar as memórias sensíveis que são compartilhadas e vividas. Construído em 1914 e inaugurado no ano seguinte, o *Hiroshima Prefectural Industrial Promotion Hall* (Salão de Promoção Industrial da Prefeitura de Hiroshima) era um edifício projetado para promover o desenvolvimento industrial da região de Hiroshima e servia como um centro de exposições e atividades relacionadas ao comércio e à indústria local. No edifício, produtos locais eram exibidos e comercializados, e ele também servia como salão de exposições públicas e galeria de arte. Destruído em 1945 pela bomba atômica, tornou-se um monumento, cujo memorial simboliza a preservação da capacidade destrutiva do ser humano e, por outro lado, a esperança de que armas nucleares não sejam mais utilizadas.

O Memorial da Paz de Hiroshima é administrado pela cidade de Hiroshima sob a orientação do Governo da Prefeitura de Hiroshima e do Governo do Japão, por meio da Lei Japonesa de 1950 para a Proteção de Propriedades Culturais. Em 1996, foi inscrito como

patrimônio mundial através do critério VI.⁷ Em relação a este critério específico, a UNESCO aborda que:

[...] to be directly or tangibly associated with events or living traditions, with ideas, or with beliefs, with artistic and literary works of outstanding universal significance. (The Committee considers that this criterion should preferably be used in conjunction with other criteria) (UNESCO, s.d.).⁸

Conforme mencionado acima, o critério VI é utilizado para o *Genbaku Dome* no que diz respeito à sua simbologia e sua capacidade de testemunhar, sendo o único edifício existente diante da explosão da bomba nuclear. Em relação à sua simbologia, trata da esperança de que armas nucleares não sejam mais proliferadas, considerando sua capacidade destrutiva tanto para a humanidade quanto para a paisagem cultural e natural. Como evento histórico, os bombardeios nucleares em Hiroshima e Nagasaki mataram mais de 200 mil pessoas; os civis afetados, quando não morriam, ficavam com sequelas decorrentes das explosões e/ou da radiação.

É importante mencionar que a *International Council on Monuments and Sites* (ICOMOS),⁹ uma organização internacional não governamental dedicada à conservação de sítios e monumentos no mundo e associada à UNESCO, elaborou, em 2020, seu segundo documento de discussão intitulado *Sites associated with memories of Recent Conflicts and the World Heritage Convention* (Sítios associados a memórias de conflitos recentes e a Convenção do Patrimônio Mundial). A iniciativa, encorajada pelo Comitê do Patrimônio Mundial, visa explorar como a Convenção se aplica a esses tipos de lugares, que carregam memórias de conflitos mais recentes, e como eles se alinham com os objetivos e conceitos centrais da Convenção. O ICOMOS também aborda a dificuldade de conciliar as características desses sítios, como o valor simbólico e histórico, e os novos tipos de patrimônio, como os que surgem de conflitos recentes.

Da mesma forma, a UNESCO, em 2018, abordou sobre estes locais traumáticos por meio de um estudo sobre *Interpretation of Sites of Memory* (Interpretação de Lugares de Memória). O documento aborda que o Centro do Patrimônio Mundial elaborou seis termos de referência que orientam o estudo. Segundo a UNESCO (2018, p. 3), o primeiro ponto consiste

⁷ Disponível em: <<https://whc.unesco.org/en/criteria/>>. Acesso em: 25 set. 2024.

⁸ Tradução: estar diretamente ou tangivelmente associado a eventos ou tradições vivas, a ideias ou crenças, a obras artísticas e literárias de significativa importância universal. (O Comitê considera que este critério deve ser preferencialmente utilizado em conjunto com outros critérios). (UNESCO, s.d., tradução nossa).

⁹ Disponível em: <https://www.icomos.org/images/ICOMOS_Second_discussion_paper_Sites_associated_with_memories_of_recent_conflicts.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

em revisar as teorias e modelos existentes de interpretação do patrimônio, com o objetivo de desenvolver métodos que auxiliem tanto os Estados membros quanto o Comitê do Patrimônio Mundial a tomar decisões informadas sobre como preservar e comunicar esses sítios. A partir dessa revisão, busca-se compreender de que forma a inscrição de um sítio na Lista do Patrimônio Mundial pode impactar a interpretação desses locais por diferentes gerações, tanto no presente quanto no futuro, refletindo sobre como os valores culturais e históricos são transmitidos e percebidos ao longo do tempo.

Em seguida, a UNESCO (2018, p. 3) discute os desafios e as oportunidades na interpretação de sítios culturais sensíveis, especialmente aqueles relacionados à memória histórica. Esses lugares frequentemente carregam significados profundos para os visitantes e para o público em geral, mas também podem gerar tensões, especialmente quando surgem visões conflitantes sobre os valores que o sítio representa. Por fim, aborda a questão ética, pois a interpretação e apresentação desses sítios de memória exigem um cuidado especial com as abordagens utilizadas. Além disso, é necessário refletir sobre as melhores práticas de interpretação, não apenas no contexto dos bens inscritos na Lista do Patrimônio Mundial, mas também em qualquer sítio cultural significativo, já que uma interpretação adequada é essencial para preservar o valor histórico e cultural de um lugar.

Como testemunha, o Memorial (imagem 3) é uma memória permanente do ocorrido para a sociedade japonesa, quando uma bomba atômica foi utilizada pela primeira vez em um conflito, primeiro em Hiroshima e posteriormente em Nagasaki. O Memorial da Paz também é a única testemunha que permaneceu de pé após a explosão, entre tantas instituições. É uma estrutura silenciosa, mas que evoca diversos discursos, sentidos, percepções e interpretações. Sua estética evidencia um enorme significado sobre a destruição, perpetua as memórias de um trauma, uma catástrofe e a quebra da realidade na sociedade japonesa, mas também representa reconstrução e esperança. Um exemplo disso é o Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (TNP), um acordo internacional firmado em 1968, com o objetivo de prevenir a disseminação de armas nucleares, promover o desarmamento nuclear e fomentar a cooperação no uso pacífico da energia nuclear.

Imagem 3 – Genbaku Dome (Memorial da Paz de Hiroshima)

Fonte: UNESCO/Giovanni Boccardi.

Por meio da ICOMOS, a instituição recomendou, em uma avaliação consultiva realizada em 1996,¹⁰ que o local se tornasse patrimônio mundial, ao mencionar que:

The Hiroshima Peace Memorial. Genbaku Dome, is a stark and powerful symbol of the achievement of world peace for more than half a century following the unleashing of the most destructive force ever created by humankind (ICOMOS, 1996, p. 117).¹¹

Os monumentos desempenham um papel fundamental na forma como a representação do passado é transmitida. Eles não são apenas estruturas físicas, mas produtos de uma realidade que lidam com a cultura e a identidade de uma sociedade por meio de orientação, percepção e interpretação. Neste mesmo documento, o *Genbaku Dome*, conforme o artigo 1 da Convenção do Patrimônio Mundial de 1972, configura-se como um monumento. Nesse sentido:

[...] monuments: architectural works, works of monumental sculpture and painting, elements or structures of an archaeological nature, inscriptions, cave dwellings and combinations of features, which are of outstanding

¹⁰ Disponível em: <https://whc.unesco.org/document/154242>. Acesso em: 25 set. 2024.

¹¹ Tradução: O Memorial da Paz de Hiroshima, Genbaku Dome, é um símbolo marcante e poderoso da conquista da paz mundial por mais de meio século após a liberação da força mais destrutiva já criada pela humanidade (ICOMOS, 1996, p. 117, tradução nossa).

universal value from the point of view of history, art or science (UNESCO, 2023, p. 3).¹²

A definição de monumento acima é puramente conceitual. O Memorial da Paz de Hiroshima torna-se o símbolo que é devido ao bombardeio, e transforma-se em patrimônio por causa do evento traumático. Apesar de seu valor arquitetônico, é imprescindível não esquecer seu caráter doloroso, que carrega consigo memórias de sofrimento e, ao mesmo tempo, é um local para honrar aqueles que se foram devido à tragédia, buscar reparação e promover a pacificação. Assim, segundo ICOMOS (2020, p. 11):

Sites associated with memories of recent conflicts are usually promoted for recognition once a conflict has ceased. The memories associated with them may reflect acts of memory, or knowledge of the past upon which a group sense of unity or individuality is, or might be, based. These memories may also arise from a process of memorialisation, in which memories are actively recognized or preserved through the development of some sort of formal commemoration of their associations, such as ceremonies, defining and protecting sites, or building memorials. Such a memorialisation process might be formalised at a national or even international level.¹³

Monumentos dialogam constantemente com o Ensino de História, permitindo que as gerações futuras aprendam sobre eventos e períodos históricos. Estudar patrimônio na formação básica aproxima os estudantes das fontes. Hartog (2006) destaca que o século XX foi caracterizado por uma intensa construção do futuro, ao mesmo tempo em que houve uma ampliação do presente, que se tornou invasivo e onipresente, moldando constantemente o passado e o futuro.

Hartog (2006) destaca que desde a década de 1960, esse presente se tornou inquieto e obcecado pela memória, substituindo a confiança no progresso pela necessidade de preservação. Essa busca por proteger nossa identidade e legado se reflete em uma abordagem museológica do cotidiano, onde desejamos arquivar o presente como se fosse passado. O patrimônio agora define nossa identidade, e a patrimonialização se tornou uma marca

¹² Tradução: monumentos: obras arquitetônicas, obras de escultura e pintura monumental, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, habitações em cavernas e combinações de características que possuem valor universal excepcional do ponto de vista da história, arte ou ciência (UNESCO, 2023, p. 3, tradução nossa).

¹³ Tradução: Sítios associados a memórias de conflitos recentes geralmente são promovidos para reconhecimento uma vez que o conflito tenha cessado. As memórias associadas a eles podem refletir atos de memória, ou conhecimento do passado sobre o qual um senso de unidade ou individualidade de um grupo é, ou pode ser baseado. Essas memórias também podem surgir de um processo de memorialização, no qual as memórias são ativamente reconhecidas ou preservadas através do desenvolvimento de algum tipo de comemoração formal de suas associações, como cerimônias, definição e proteção de sítios ou construção de monumentos. Tal processo de memorialização pode ser formalizado em nível nacional ou até mesmo internacional (ICOMOS, 2020, p. 11, tradução nossa).

distintiva de nossa época, evidenciando uma relação singular com o presente e manifestando o fenômeno do presentismo. Assim, pensar o Memorial da Paz de Hiroshima para o Ensino de História permite “o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

Ao abordar patrimônio e monumentos no ambiente escolar, é fundamental entender sua definição e relevância social. Os monumentos criam um diálogo entre passado e presente, possibilitando que os alunos, por meio de pesquisas histórico-culturais, compreendam a historicidade da sociedade. Embora o *Genbaku Dome* esteja fora do espaço cultural brasileiro, perceber múltiplos lugares de memória com seus simbolismos e testemunhas permite entender como o ser humano lida com seu passado e como a cultura histórica se manifesta na consciência histórica e no aprendizado histórico.

A *International Coalition of Sites of Conscience* (Coalizão Internacional de Sítios de Consciência)¹⁴ aborda os lugares de memória que precisam ser constantemente lembrados para evitar a repetição do trauma. Ela discute que o sítio de consciência é uma memória de determinado lugar que impede que as lembranças daquele local sejam apagadas, a fim de promover justiça e reparação social. Através dos visitantes que acessam esse lugar traumático, carregado de sensibilidades, espera-se que eles possam conectar o passado às questões do tempo presente, dialogando com os direitos humanos. Pensando nessa perspectiva, o *Genbaku Dome*, enquanto monumento a partir de um evento traumático, carrega consigo memórias que permitem estabelecer uma cultura de paz, sem esquecer de servir como um catalisador de justiça social, buscando um compromisso no presente com as lições do passado.

Pensar o monumento e seu valor para os estudantes constitui-se de reflexões críticas sobre seu passado e na forma de representação deste espaço para o presente e na expectativa de futuro. Para Hartog (2006), patrimônio serve como uma maneira de enfrentar rupturas e questionar a ordem do tempo, especialmente em períodos de crise. Sua interpretação ao longo da história evoluiu, especialmente após as catástrofes do século XX (podemos mencionar os traumas da Segunda Guerra Mundial e/ou ditaduras, por exemplo), que trouxeram novas dinâmicas de memória e patrimônio.

Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial visa criar situações de aprendizado sobre o processo cultural e suas manifestações, estimulando nos alunos o

¹⁴ Disponível em: <https://www.sitesofconscience.org/about-us/about-us-2/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

interesse por questões relevantes em suas vidas pessoais e coletivas. O patrimônio cultural, enquanto sítio de consciência, está associado a valores de cidadania, cultura de paz e direitos humanos, diferenciando-se de outros locais com valores históricos e artísticos. Seu contexto histórico proporciona oportunidades para despertar sentimentos de pertencimento e prevenção da violência, incentivando-os a buscar mais conhecimento.

Considerações Finais

O presente artigo abordou a relação entre a Cultura Histórica e a História Digital na representação e análise de lugares de memória no ensino de história, utilizando como exemplo o Memorial da Paz de Hiroshima. A partir da análise conceitual sobre Cultura Histórica foi possível compreender como os lugares de memória não só preservam o passado, mas também contribuem para a formação da identidade cultural e para a reconstrução de memórias traumáticas. Nesse contexto, o Memorial da Paz de Hiroshima destaca-se como um patrimônio de valor simbólico e histórico, refletindo a capacidade destrutiva das armas nucleares e a esperança por um futuro de paz.

Além disso, o artigo explorou a importância da representação digital do patrimônio como ferramenta da História Digital. Através das mídias digitais, monumentos como o *Genbaku Dome* podem ser preservados e acessados por historiadores e pelo público em geral, promovendo uma nova forma de interação com o passado. A utilização de *softwares* como o *Tropy* na catalogação de imagens históricas exemplifica como a tecnologia pode contribuir para o armazenamento, preservação e análise de acervos digitais.

Ademais, a reflexão sobre a rematerialização dos registros históricos traz à tona a complexidade envolvida na transição do físico para o digital. A digitalização não só amplia o acesso ao patrimônio, mas também impõe desafios metodológicos para os historiadores, que precisam lidar com a reprodução em massa das fontes e garantir a preservação da autenticidade e integridade dos dados. Nesse sentido, a História Digital oferece novas possibilidades de pesquisa, ensino e divulgação, ao mesmo tempo em que demanda uma abordagem crítica e cuidadosa no manejo e interpretação das fontes digitalizadas, assegurando que o valor simbólico e histórico dos patrimônios não se perca no processo de virtualização.

Outrossim, o *Genbaku Dome* exemplifica como os patrimônios históricos e suas representações digitais podem contribuir para o ensino de História, possibilitando reflexões críticas sobre memória, identidade e representação do passado. Como lugar de memória, ele carrega um forte simbolismo ao testemunhar tanto a destruição causada pelas armas nucleares

quanto a resiliência da humanidade em preservar seu legado histórico. Sua materialidade e rematerialização digital permitem que diferentes gerações acessem e interpretem esse patrimônio, fortalecendo o papel da História Digital na disseminação e análise de acervos históricos. Assim, ao integrar o estudo do *Genbaku Dome* ao ensino, promove-se uma abordagem que não apenas preserva a memória do evento, mas também incentiva um olhar crítico sobre a patrimonialização, a virtualização e a função educativa dos monumentos históricos na construção da consciência histórica.

Por fim, as discussões levantadas reforçam a contribuição da História Digital no estudo e preservação de patrimônios históricos, assim como sua influência na construção de memórias e identidades coletivas. O uso de ferramentas digitais não só amplia as possibilidades de acesso e divulgação do patrimônio, mas também exige rigor na validação e contextualização das fontes, a fim de garantir a veracidade das informações e sua pertinência para estudos acerca da Cultura Histórica.

Fontes

ICOMOS. World Heritage List. Hiroshima. No 775. **ICOMOS**, 1996. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/document/154242>>. Acesso em: 25 set. 2024.

ICOMOS. **Sites associated with memories of Recent Conflicts and the World Heritage Convention**. Paris: ICOMOS, 2020.

UNESCO. Hiroshima Peace Memorial (Genbaku Dome). **UNESCO**, 1996. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/en/list/775/>>. Acesso em: 25 set. 2024.

UNESCO. The Criteria for Selection. **UNESCO**, [s.d.]. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/en/criteria/>>. Acesso em: 25 set. 2024.

UNESCO. World Heritage Convention. **Basic Texts of the 1972 World Heritage Convention**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023.

UNESCO. **Interpretation of sites of memory**. Technical Report. Paris: UNESCO, 2018.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Débora El-Jaick. Redes sociais e história digital. **Revista de Ensino e Cultura**, Pará, n. 44, 2023.

AYERS, Edward. The pasts and futures of digital history. **History News**, v. 56, n. 4, p. 5-9, 2001.

BACA, Murtha. **Introduction to metadata**. Los Angeles: Getty Publications, 2008.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 196-219, 2020.

- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014.
- COHEN, Daniel J. *et al.* Interchange: the promise of digital history. **The Journal of American History**, v. 95, n. 2, p. 452-491, 2008.
- GIBBS, Fred; OWENS, Trevor. The hermeneutics of data and historical writing. *In: Writing history in the digital age*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2013, p. 159-170.
- GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: A Concept Revisited. *In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria. Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- INTERNATIONAL COALITION OF SITES OF CONSCIENCE. About Us. **International Coalition of Sites of Conscience**. Disponível em: <<https://www.sitesofconscience.org/about-us/about-us-2/>>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). 2014. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- MAYNARD, Dilton Cândido. Passado eletrônico: notas sobre história digital. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, 2016.
- NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 2015.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 25 set. 2024.
- REIS, Marina Gowert dos; SERRES, Juliane Conceição Primon; NUNES, João Fernando Igansi. Bens culturais digitais: reflexões conceituais a partir do contexto virtual. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação. Santa Catarina: v. 21, n. 45, p. 54-69, 2016.
- REY, Rosario Mascato; CORDEIRO, Gonçalo. Crear una colección digital de prensa para el estudio de las relaciones culturales ibéricas. **Revista de Estudios Comparatistas**. p. 68-84, 2023.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba, PR: WAS Edições, 2022.

Porque os vagalumes têm que morrer tão cedo? História, Memória e Recepção

Why Do Fireflies Have to Die So Soon? History, Memory, and Reception

José Roberto Alves de Souza,¹ URCA
José Ítalo dos Santos Nascimento,² UFRPE

Resumo

Este artigo objetiva analisar o filme de animação *Túmulo dos vagalumes* (1988) a partir de sua coerência factual que é acessada através da memória. O filme demonstra o caos instaurado pela Segunda Guerra Mundial, na cidade de Kobe, no Japão, em 1945, pela experiência dos personagens Seita e Setsuko. Assim, vamos refletir o social através dessa produção audiovisual que emociona milhões de telespectadores no Japão, no Brasil e no mundo. Desse modo, essa análise faz diálogo, em especial, com os campos da História e Memória. Além do mais, é válido resumir que este trabalho parte da reflexão de dois amigos que saem do mesmo bairro em 2019 para cursar Licenciatura em História, traçando uma trajetória desafiadora com relação à suas realidades socioeconômicas.

Palavras chave: Memória; História; Segunda Guerra; Japão; Caos.

Abstract

His article aims to analyze the animated film "Grave of the Fireflies" (1988) based on its factual coherence accessed through memory. The film depicts the chaos instigated by World War II in the city of Kobe, Japan, in 1945, through the experience of the characters Seita and Setsuko. Therefore, let us reflect on the societal aspect through this audiovisual production that currently moves millions of viewers in Japan, Brazil, and worldwide. Thus, this analysis engages in dialogue, particularly with the fields of History and Memory. Furthermore, it is worth summarizing that this work stems from the reflection of two friends who left the same neighborhood in 2019 to pursue a degree in History, tracing a challenging trajectory concerning their socio-economic realities.

Keywords: Memory; History; World War II; Japan; Chaos.

Introdução

Em 2021, aconteceu o primeiro Ciclo de Debates do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino, Entretenimento e Mídias (LIPEEM), vinculado ao Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O evento, realizado de forma remota pela plataforma *YouTube*, foi conduzido e mediado pelo professor Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho e reuniu pesquisadores que estudam representações em

¹ Graduando em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Membro do Grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Ensino História e Cidadania- NUPHISC, Bolsista da Biblioteca Central da URCA, Tem Interesse por Estudos voltados a Narrativas e Mídias no Contexto de Ensino de História.

² Licenciado em História pela Universidade Regional do Cariri URCA. Atualmente é mestrando em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE na linha de Terra, Trabalho e Poder. Tem interesse pelos estudos de História dos Povos Indígenas, Historiografia Indígena, Nova História Indígena, visualidades/cinema e História do Brasil.

quadrinhos, filmes, videogames e mídias digitais. O Ciclo de Debates do LIPEEM nos levou a refletir sobre as possibilidades de estudo que o campo da história oferece. Foi a partir desse evento que surgiu a ideia de estudar o filme de animação *Túmulo dos Vagalumes*.

“Os vaga-lumes do título aludem à crença de que esses insetos são as almas dos que morreram pelo fogo” (Pinheiro; Vicente; Reis, 2017, p.194). *Túmulo dos Vagalumes* conta a história de duas crianças chamadas Seita e Setsuko que por consequência da Segunda Guerra Mundial acabam perdendo seus pais. Nessa situação, duas crianças ficam submetidas a sobreviver em meio ao caos instaurado pela guerra. Seita e Setsuko passam por grandes dificuldades atreladas à fome, doença e desnutrição, situação que duas crianças estão submersas em meio à desordem, tendo apenas um ao outro para aliviar essas circunstâncias nefastas.

No filme, após ter dormido em um abrigo antibombas, cuja iluminação dependia dos vagalumes, Setsuko acorda cedo e percebe que os vagalumes estavam mortos, Setsuko ao levantar, recolhe um punhado de vagalumes do chão e sai para enterra-los, no desenvolver dessa cena, Setsuko se questiona “porque os vagalumes tem que morrer tão cedo?”.

A presente pesquisa foca no filme de animação *Túmulo dos vagalumes* (1988) e seu diálogo com o campo da história e memória. Assim, o artigo propõe um estudo a partir das representações dos finais da segunda guerra mundial, em 1945, na animação que é resultado da adaptação do conto *Hotaru no Haka* para a linguagem fílmica. Esse conto foi escrito por Akiyuki Nosaka e publicado no ano de 1967 pela revista *Ôruyomimono* da editora Bungei Shinju.

Como citado anteriormente, este filme é baseado no conto *Hotaru no Haka* e carrega memórias do seu próprio autor. Assim, a narrativa possui um caráter memorialista, sendo publicado apenas 22 anos após os acontecimentos da guerra. É imprescindível perceber que Akiyuki Nosaka materializa sentimentos por meio de sua escrita. *Hotaru no Haka* vai além de registrar memórias; Akiyuki Nosaka escreve como um pedido de desculpas a Keiko, sua irmã.

Nosaka nasceu em Kamakura, Kanagawa, cidade próxima a Tóquio, e foi criado por pais adotivos, que faleceram durante a guerra. Nesse período, morava em Kobe, onde testemunhou uma de suas irmãs morrer de desnutrição. Formou-se em Literatura na Universidade de Waseda, em Tóquio, e, além de escritor, foi músico e ator durante 67 anos. Faleceu em 2015, aos 85 anos.

O filme de animação se passa na cidade portuária de Kobe, no Japão, localizada ao lado da baía de Osaka. É interessante notar que algumas das referências mencionadas durante

o filme ainda estão em funcionamento na cidade, o que atrai a atenção de turistas. A partir da introdução sugerida pelos principais aspectos da obra, vale frisar que *Túmulo dos Vagalumes* desperta o olhar científico, principalmente por sua gênese. Além disso, reflexões sobre as representações presentes no filme de animação nos remetem a uma série de processos de análise fílmica propostos por Marcos Napolitano no artigo *A história depois do papel* (2005), o que, por sua vez, nos leva a questionamentos que podem ser aplicados à obra *Túmulo dos Vagalumes*, especialmente em relação à reprodução do saber histórico e à recepção transacional.

Essa abordagem transacional é relevante porque se insere nos estudos de história global. Essa perspectiva acompanha o processo de globalização e as novas possibilidades que o historiador passa a ter com os avanços comunicacionais. O historiador Sebastian Conrad, em *O que é história global?* afirma que, atualmente, historiadores e leitores experienciam o mundo mais do que qualquer outra geração, e “escrever história no século XXI já não é o que era” (Conrad, 2019, p. 12).

O filme e a história

O artigo de Marcos Napolitano (2005) nos oferece diversos pontos que podemos abordar para consolidar uma análise acerca de filmes e produções cinematográficas. Para fortalecer seu pensamento, Napolitano faz uma interlocução com os estudos de Pierre Sorlin (1984) em *La storia nei film: interpretazione del passato* e em (1977) *Sociologia du cinéma*, no que se refere às proposições de análise fílmica e sua relação com a história. Dentro deste panorama, são citados os seguintes pontos:

Relação presente/passado: o filme histórico ancora-se no presente (produção/distribuição/exibição) e no passado (datas/eventos/personagens que marcam o tema dos filmes); Filmes históricos são formas peculiares de “saber histórico de base”. Eles não criam esse saber, mas o reproduzem e o reforçam. o filme histórico está inserido numa cadeia de produção social de significados que envolvem historiadores, críticos, cineastas e público; Problematização da “narração fílmica da história”: tensão entre ficção e história, ou seja, entre documentos não ficcionais e imaginação/encenação ficcional. Nesse sentido, a narrativa fílmica e a historiografia estruturam-se como formas de narração literária, com particularidade de esta última buscar efeito de realidade/verdade (Napolitano, 2011, p. 246).

A citação acima está relacionada a um diálogo em torno de algumas produções brasileiras, mas também é importante para entender e inserir outras produções no campo historiográfico, como é o caso do filme de animação *Túmulo dos Vagalumes*. Marcos

Napolitano, em consonância com Pierre Sorlin, faz essa reflexão em torno das representações iconográficas, das peculiaridades e da relação entre temporalidade e historiografia.

Vale lembrar que as representações iconográficas envolvem a análise de imagens, símbolos e produções artísticas que propõem interpretações. Nesse contexto, torna-se importante perceber as relações entre ficção e verdade apresentadas na obra, assim como os diversos entendimentos que os leitores absorvem ao entrar em contato com essas produções. No caso deste artigo, a obra em questão é o filme de animação *Túmulo dos Vagalumes*.

Para avaliar o quadro apresentado acima, é importante compreender onde a produção está ancorada. Nesse sentido, faremos uma breve alusão a pesquisas que abordam a presença de Kobe na Segunda Guerra Mundial, assim como as evidências dos principais personagens apresentados.

Andrea Flores Urushima (2002), bolsista do Ministério da Educação do Japão, foi ao Japão para desenvolver pesquisas sobre planejamento urbano e regional, assim como a manutenção das cidades. Urushima elucida alguns eventos que marcaram a história do Japão, tanto em sua dimensão “natural” (terremotos e tsunamis) quanto em questões sociais relacionadas à Segunda Guerra Mundial. A pesquisadora recolheu dados sobre os impactos dos bombardeios nas cidades japonesas, destacando a presença de Kobe nos registros. Esses dados são fundamentais para legitimar a discussão sobre os efeitos da guerra.

Ao fim da guerra, em 1945, a destruição em larga escala levou o governo central a designar 115 cidades e povoados como áreas prioritárias para projetos de reconstrução. Cerca de 9 milhões e 700 mil pessoas foram afetadas, 2 milhões e 315 mil residências danificadas, e uma área de mais de 630 milhões de m² destruídos. Entre as 22 cidades, em 1940, com mais de 200 mil habitantes, 19 cidades foram afetadas, entre as quais Tóquio e Osaka, que sofreram o maior impacto, seguidos por outras cidades como Nagoya, Kobe, Hiroshima e Wakayama (Urushima, 2021, p. 9).

A pesquisadora também estuda as especificidades que contribuíram para a efetivação do desastre, destacando a infraestrutura das casas de madeira, fator que colaborou para a disseminação do fogo. Essa característica também é demonstrada nas cenas do filme em que Seita e Setsuko estão inseridos. Assim, entra em cena uma relação de iconografia, referindo-se ao estudo das representações na forma de linguagem visual e imagética. Ou seja, é o estudo que processa como a arte se relaciona com a forma de como as imagens podem ser formadas, permitindo que identifiquemos o sentido real que a imagem pretende transmitir.

Esse argumento faz alusão aos pontos que Marcos Napolitano propõe para uma análise fílmica, especialmente nas relações entre presente/passado e realidade/verdade. Desse modo,

percebe-se que tais fatores contribuem para a compreensão de que o filme de animação está inserido numa cadeia de significados sociais. Esse horizonte, juntamente com os cenários imagético, sonoro e fotográfico, é de suma importância para o desenvolvimento positivo da obra de forma objetiva.

[...] “Objetivista” - decorre do “efeito de realidade” que o registro técnico de imagens e sons denota para o espectador ou ouvinte com efeito, todas as imagens e sons obtidos pelo registro técnico do real criam um “efeito de realidade” imediato sobre o observador... (Napolitano, 2005, p. 236).

Nessa perspectiva, Napolitano nos remete à importância da visão relacionada ao sentido de objetividade do elemento cinematográfico. Essa condição é a que transmite ao telespectador os fatos ligados aos elementos realistas. Uma cena que demonstra esses aspectos do real é a em que o personagem Seita está em busca de sua mãe. Desesperado, ele a encontra bastante debilitada dentro de um hospital improvisado, com o corpo todo enfaixado. Por volta de 15:41 minutos do filme, Seita abre um diálogo com um dos responsáveis pelo hospital, que lhe diz que o hospital Kaisei, em Nishinomiya, não foi destruído e poderia ser uma solução.

Levando em consideração os demais pontos, a análise fílmica exige olhares inseridos numa cadeia de reprodução social. Aqui, podemos destacar e sintetizar algumas análises feitas por Rafael Colombo Martinelli em sua dissertação intitulada *Túmulo dos Vagalumes* (Hotaru no Haka, 1988), de Isao Takahata: *Objetos de memória que se atualizam – esquecimentos que lampejam* (2020), na qual ele faz a seguinte observação:

Pode parecer anacrônico se levarmos em conta apenas o contexto apresentado pelo filme, ou seja, 1945, quando ainda não havia uma cultura do trabalho e do consumo, mas devemos recorrer ao filme como um produto influenciado e influenciador de sua época, 1988, a qual a sociedade japonesa estava no auge de sua cultura de consumo como um meio garantidor de bem-estar social, o que nos permite construir e realizar a análise (Martineli, 2020, p.105).

Entrando em acordo com o pesquisador, uma das cenas que demonstram significados de influência consumista ocorre por volta de 10min50s do filme, quando Seita pergunta: “Você está bem, Setsuko?” Ela responde: “Perdi um dos meus sapatos.” Logo, Seita faz a indagação: “Lhe comprarei melhores ainda.” Setsuko abre uma carteira e diz que tem dinheiro, jogando várias tampinhas no chão. Nesse momento, Seita diz: “Uau, Setsuko, você está rica.” Martineli descreve em sua dissertação de mestrado: “Podemos interpretar a construção da cena como uma proposta crítica de Takahata ao consumismo como uma forma de bem-estar social” (Martineli, 2020, p. 105).

Ainda destacando essa característica, é válido condensar elementos de reflexão do mesmo autor:

O que leva os japoneses a acreditarem que o consumo, aos moldes do *american way of life*³, é a nova cultura e, assim (re)lembrar dos tempos da guerra é negar esse progresso e é nesse novo contexto cultural e econômico, onde os sobreviventes que não conseguem lidar com suas memórias passam a funcionalizar elas em livros – como Akiyuki Nosaka, Masuji Ibuse, Kenzaburo Oe, Keiji Nakazawa, dentre outros (Martineli, 2020, p. 80).

O estilo de vida moderno se utiliza da ideia de consumismo exacerbado, de modo que o lucro ou a lucratividade é o principal norteador. Pensando nisso, a cultura de massa relacionada ao estilo de vida japonês, antes, e pós-guerra, se modifica consideravelmente em relação ao que seria a categoria de vítimas do conflito armado. As experiências vivenciadas pelos japoneses naquele período agora são parte de uma nova categoria e discurso perante a sociedade, em que o instrumento de consumo utilizado está relacionado a questões de lembranças do passado.

Tendo em vista o contexto exibido, vale a observação historiográfica de que o cenário histórico do presente artigo lida com algumas temporalidades: 1945, o período da experiência vivida; 1967, o período da narrativa memorialista do conto *Hotaru no Haka* e 1988 período da adaptação do conto para o filme de animação. Dando assim uma atenção para sua recepção a partir do cenário atual, na transição do conto para o filme, outros “personagens” se engajaram, assim, entende-se que roteiristas, diretor e desenhistas tiveram participação e empenharam suas peculiaridades na produção.

Dialogando com aspectos teóricos, percebe-se que algumas simbologias tomam dimensão macro dentro da obra. Quando Seita precisa cremar o corpo de sua irmã Setsuko, que morre de desnutrição devido à falta de alimentação e água potável, determinado contexto, faz com que o telespectador se envolva no caos a partir de sensibilidades empáticas, assim, aguçando sua consciência.

Os irmãos Seita e Setsuko tentam, de toda maneira, diminuir a sensação de desespero diante de um contexto de guerra. Por volta de 47:49 min, os irmãos cantam uma música que diz: “Com uma grande bandeira em forma de tenda no vento. Vai! Com uma grande bandeira em forma de tenda no vento. O grande é o pai e os pequenos são os filhos.” Logo em seguida,

³ Traduzido para o português “American Way of Life” significa “Estilo de vida americano” tal ideia foi consolidada durante o período da guerra fria, em que o EUA queria mostrar seu estilo de vida como padrão a ser seguido. Tal ideia visibiliza o dinheiro e o consumo como ferramentas para saciar certos desejos no sentido de que é necessário compreender que este estilo de vida americano vem da cultura do trabalho na qual os japoneses são influenciados por padrões e moldes que priorizam dois elementos centrais: dinheiro e consumo.

sua tia chega, os reprime e diz: “Vocês não percebem que está acontecendo uma guerra? Vocês dois não passam de problemas para mim.”

Viajando pelos estudos de memória

A narração memorialista em *Túmulo dos Vagalumes* decorre de um evento traumático resultante da experiência vivida pelo autor durante os anos finais da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Nesse sentido, podemos relacionar a memória representada no filme com as memórias e identidades sociais que alguns pesquisadores têm estudado no contexto pós-guerra. Autores como Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Michael Pollak abordam as características da memória a partir das experiências dos indivíduos.

A partir dos autores citados, percebe-se que a memória está constantemente relacionada à situação identitária de uma sociedade específica. No filme de animação, observa-se que o diretor faz uso da memória do romance semiautobiográfico para transpor o papel dos personagens para a narrativa cinematográfica. É válido compreender o caráter da memória individual do autor que narra sua história, mas é o diretor do filme, junto com sua equipe, que adapta esses ideais cinematográficos, ou seja, fazendo a transição do individualismo de Nosaka para o coletivismo de Isao Takahata e sua equipe.

Segundo Halbwachs (1949), a memória tem relação direta com as relações grupais coletivistas desse modo ele acredita que a lembrança é fruto pertencente a estas relações, devido que através da convivência é que o indivíduo vai construindo suas memórias e a também vai englobando novas formas de conhecimentos adaptáveis de modo que com o tempo essas lembranças passaram para outras linhagens, ou seja o grupo é em si o principal meio de construção e disseminação de novas memórias (Martineli, 2020, p. 82-83).

Maurice Halbwachs (1950), ao trabalhar o conceito de memória em seu texto, nos mostra a experiência da memória sob uma perspectiva individual, que difere da memória coletiva, pois envolve indivíduos distintos, cada um com formas próprias de narrar o fato vivido. Contudo, é possível que, ao juntar as lembranças de diversos indivíduos, se construa uma memória mais complexa e detalhada. Ou seja, o autor enfatiza que a memória transita entre uma vertente coletivista e individualista, em um movimento de ida e volta.

Para Halbwachs, a memória ganha muito mais sentido quando se visa o lado intelectual do ser, por meio de vivências que envolvem conceitos de historicidade. No segundo capítulo do livro citado, Halbwachs também aborda esse tópico, enfatizando as distinções entre memória histórica e tradições dentro da cultura. Em *Memória Coletiva*, ele

comenta sobre a importância de que não podemos pensar em nada sem levar em consideração os outros. Ou seja, existe um senso de acordo substancial, no qual é por meio do coletivo que se consegue alcançar o universal, criando assim um conceito de realidade individual em relação ao comum.

Em relação à consciência histórica sobre os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial proporcionada ao espectador, o filme estabelece uma certa criticidade, com a possibilidade de despertar uma compreensão histórica no indivíduo. Isso permite entender como interpretar uma das maiores tragédias vividas pela humanidade, sob a perspectiva cinematográfica de uma animação japonesa baseada em fatos reais.

É totalmente trágico verificar até que ponto a memória deles constitui um cacife importante para serem reconhecidos pelos outros, ou seja, serem valorizados pelos outros, num momento, logo depois da guerra, em que ninguém ou quase ninguém quer mais ouvir falarem em sofrimento (Pollak, 1992, p. 5-6).

Michael Pollak desenvolve uma obra chamada *Memória e Identidade Social* (1992), na qual faz uma síntese notável da construção da memória, citando a Segunda Guerra Mundial como um acontecimento histórico que aguça a memória pública e coletiva. É interessante observar que Pollak constrói seu texto a partir de entrevistas com pessoas que sofreram os impactos da Guerra. A argumentação seguinte surge logo após o autor exemplificar memórias de grupos mais informais, como aqueles que foram deportados durante o conflito. No caso do filme em análise, encontramos a memória individual registrada em uma obra semiautobiográfica, materializada em um conto de um indivíduo que esteve presente durante a guerra e que, posteriormente, se transforma em um filme de animação.

O estúdio responsável pela animação é o Studio Ghibli, fundado por Hayao Miyazaki⁴ e Isao Takahata, sendo este último também diretor do filme *Túmulo dos Vagalumes*. Vale lembrar que o público-alvo da animação, é um público adulto, devido às cenas fortes.

No contexto em questão, tanto Miyazaki quanto Takahata estavam lançando obras distintas na mesma época. A obra produzida por Miyazaki, intitulada *Tonari no Totoro*,⁵ foi uma animação destinada ao público infantil. Apesar das produções de ambos os diretores serem bem diferentes, uma característica comum nas obras do Studio Ghibli é a capacidade de alternar entre tons mais suaves e densos, dependendo da situação. Além do mais, a

⁴ Hayao Miyazaki (1941). Animador, diretor, roteirista, escritor e artista de mangá.

⁵ Traduzido do japonês para o português *Tonari no Totoro* significa *Meu Amigo totoro* filme de animação que conta a história de duas jovens filhas de um professor vivendo diversas aventuras com espíritos da floresta.

cinematografia de Nabuo Koyama e Hisao Shirai retrata bem essa característica em suas respectivas produções.

Diante dessas abordagens, percebe-se que a memória é utilizada em narrativas sensíveis por meio das mais distintas formas de comunicação e disseminação de informações. Atualmente, tais eventos são narrados através de mídias digitais, que têm se transformado ao longo do tempo, assim como a utilização do audiovisual como fonte histórica, uma metodologia que se intensificou na segunda metade do século XX.

Durante a segunda metade do século XX, observa-se como as tecnologias foram se transformando ao longo do tempo. Dessa forma, a maneira como o filme *Túmulo dos Vagalumes* foi inicialmente exibido e depois retransmitido, por meio do cinema e da mídia física, como o VHS e os DVDs, é bem diferente do consumo atual, que ocorre a partir de plataformas de mídias digitais.

Na primeira, temos a questão do espaço do cinema, que acomoda diversas pessoas em uma sala com uma enorme tela que serve de suporte para um projetor localizado em uma sala ao fundo. De maneira geral, no Japão, a recepção do filme nos cinemas foi modesta, arrecadando cerca de 590 milhões de ienes.

Em relação à reprodução do filme em VHS, esta ocorreu cinco anos após sua exibição no Ocidente, em 1993. Nos Estados Unidos, ele foi lançado primeiro neste formato pela *Central Park Media* e, 25 anos depois, em 2018, foi retransmitido em salas de cinema estadunidenses com novas dublagens, com Seita sendo interpretado por J. Robert Spencer⁶ e a voz da Setsuko feita por Corinne Orr.⁷

No Brasil, o filme foi lançado em formato de DVD pela distribuidora Versátil Home Vídeo. Esta versão incluía extras, *storyboards* originais e algumas cenas excluídas. Durante o Festival de Cinema do Rio de Janeiro, em 2015, o filme foi novamente retransmitido pelo *Studio Ghibli*. Atualmente, o filme pode ser adquirido em DVD em lojas especializadas ou, gratuitamente, na plataforma *YouTube*.

Tratando-se de uma obra semiautobiográfica, apresentando resultados do conflito armado e sua reverberação na vida, em especial, de Seita e Setsuko, sua construção cênica é fascinante, a exemplo temos; como a morte da mãe dos órfãos em que Seita recebe a tarefa de cuidar da irmã mais nova, Setsuko. Assim como, nas cenas em que o irmão mais velho está

⁶ J. Robert Spencer (1969) é um ator Americano que trabalhou em teatro, música e televisão

⁷ Corinne Orr (1936) atriz americana de nacionalidade canadense seu trabalho mais conhecido foi no filme *Speed Racer*.

fazendo de tudo para levar comida e remédios para sua irmã, que no fim acabou falecendo devido à severa desnutrição em que se encontrava.

Outrossim, diante de reflexões sensíveis, o filme adentra a indústria de massa, trabalhando o trágico e alcançando o público consumidor. Ou seja, para além de representações de memórias de 1945, o filme também possui interesses de 1988, como é o exemplo do doce e do sapato, cenas descritas no tópico “o filme e a história” deste artigo. Tudo se harmoniza de modo que faça a indústria progredir para seu ganho próprio. Em relação a essa abordagem tanto Max Horkheimer⁸ e Theodor W. Adorno,⁹ fazem referência disso relacionando a questão da indústria como um sistema que usufrui de harmonização diante da hegemonia capitalista perante a grande massa.

Neste sentido, a indústria dos filmes que é detentora dos rendimentos lucrativos, é quem torna-se um grande protagonista nesta visão deixando claro o nível de racionalidade de indivíduos ao confrontarem essa obra cinematográfica trabalhada e seus impactos que claro vão muito além do lucro, mas também deixa sua marca registrada na esfera social e ética das pessoas.

Voltando ao início do filme, entende-se esse fator a partir da casa onde Seita e Setsuko moravam, que representava o padrão de simplicidade arquitetônica das casas, distantes dos bairros sofisticados da cidade grande na época. Dessa forma, é perceptível a importância da iconografia no contexto histórico do filme, dado que a grande relevância dos aspectos físicos na construção da animação. Sem um estudo iconográfico aprofundado antes da produção, não teria sido possível retratar de maneira precisa a ambientação da obra, pois a parte física e a memória estão interligadas por um viés peculiar: as vivências do local. Isso porque, embora muitas pessoas possam ter vivido situações semelhantes ou até idênticas, cada uma terá uma retratação do ocorrido que pode ser bastante distinta das demais.

O filme e o público brasileiro

No final da introdução deste artigo, foi aberta a possibilidade de refletir sobre as implicações que a globalização, juntamente com a internet, pode representar para pesquisadores que buscam utilizar essas redes para o bem. Com a internet, é possível ter uma

⁸ Max Horkheimer (1895) Filósofo e sociólogo alemão membro da “Escola de Frankfurt” famoso pelo seu grande trabalho relacionado a teoria crítica.

⁹ Theodor W. Adorno (1903). Filósofo, sociólogo e compositor alemão que junto de Horkheimer dentre outros são de grande importância para a escola de Frankfurt pelas suas teorias envolvendo o social além de muitos outros aspectos.

noção do impacto que *Túmulo dos Vagalumes* alcança, tanto no público brasileiro quanto em outros países que mantêm contato com as produções do *Studio Ghibli*.

O Studio Ghibli vem produzindo desde 1985, com obras variadas, atingindo, conseqüentemente, uma grande massa consumidora ao redor do globo. No caso de *Túmulo dos Vagalumes*, podemos perceber que, embora tenha sido lançado inicialmente no Japão, teve repercussão em diversos países, como nos Estados Unidos, França, Reino Unido, Itália, Alemanha, Espanha e Brasil. Essas informações podem ser acessadas a partir de relatórios de bilheteira, análises de mercado, dados do próprio estúdio ou por meio de plataformas como o *YouTube*, que foi a fonte utilizada para levantar essas informações. Para isso, elaborei a tabela a seguir para ilustrar a extensão do alcance desse filme e como ele é recebido.

IDIOMA	CANAL	DATA/ANO	AUDIÊNCIA
PORTUGUÊS	Fred Filmes (YouTube)	2020	46 mil visualizações
FRANCÊS	Karlk Karl	2016	241.582 mil visualizações
ESPAÑHOL	Cato Montés	2019	117.306 mil visualizações

A tabela acima busca demonstrar que a produção *Túmulo dos Vagalumes* é consumida em diferentes idiomas e países, com base na análise de diversos comentários que se alinham, evidenciando pontos comuns sobre a recepção do filme. A partir dessa perspectiva, destacam-se os comentários de brasileiros e brasileiras, tanto do próprio filme quanto de outros canais que fazem resenhas dessa produção.

É válido afirmar que as produções japonesas possuem grande espaço na sociedade brasileira e, por essa razão, a animação *Túmulo dos Vagalumes* também ganha destaque no cenário digital brasileiro. Para essa análise, foram selecionados dois canais presentes na plataforma *YouTube* que mencionam o filme de animação. A seguir, busca-se compreender a repercussão do filme de animação *Túmulo dos Vagalumes* no público brasileiro.

Para a seguinte reflexão, serão considerados os canais *MangaQ*,¹⁰ apresentado por Evandro Longo Fuzari, e *Pipocando*, apresentado por Bruno Bock¹¹ e Bruno Ginghamini

¹⁰ O canal *MangaQ* apresenta conteúdo voltado para cultura pop, animes, filmes e mangás. Apresentado por Evandro Longo Fuzari que é um colecionador de mangás e criador de conteúdo, seu diferencial encontra-se na peculiaridade de se aprofundar nas obras que o mesmo apresenta para seus ouvintes.

¹¹ Bruno Bock (1984) é um dos apresentadores do canal *Pipocando*, o mesmo é formado em comunicação social pela Universidade de Anhembi Morumbi em São Paulo, possui grande experiência como apresentador de programas e *Marketing*.

Marchese (Rolandinho). Ambos os canais buscam demonstrar a recepção que o filme *Túmulo dos Vagalumes* teve, além de analisar as relações iconográficas presentes na obra. É importante ressaltar que a análise da recepção do filme no público brasileiro não se limita apenas às interpretações dos apresentadores desses canais, mas também inclui as reações expressas nos comentários dos espectadores.

O canal *MangaQ*, ao comentar sobre *Túmulo dos Vagalumes*, faz referência a uma interpretação de fãs sobre o cartaz original do filme, no qual os dois irmãos aparecem brincando à luz de vagalumes. Ao clarear a imagem, é possível observar que, além dos vagalumes, surge a silhueta de um avião, precisamente um B-29,¹² que aparece sobre os irmãos. Esse detalhe sugere que, além da suavidade dos vagalumes, o céu também está sendo atravessado pelos disparos do avião. Um fator que também é mencionado no site *Omelete*.

O efeito causado pelo filme pode ser evidenciado pelos diversos comentários disponíveis na plataforma do *YouTube*. No canal *MangaQ*, por exemplo, é possível visualizar cerca de 180 comentários, número que tende a crescer, visto que o vídeo ainda está disponível na plataforma. Nesse contexto, observamos que a maioria dos comentários consideram o filme de animação como uma obra triste, realista e memorável. Dessa maneira, podemos destacar dois comentários em particular:

“Fuzari, sem dúvida, se este não é o filme mais comovente, ao menos é a animação mais tocante e crítica sobre o tema. Jamais devemos ter um olhar romântico sobre a guerra, o sofrimento humano é terrível é este filme como nenhum outro, nos expõe a miserável condição humana. Nenhuma guerra se justifica, todo sofrimento humano que pode ser evitado, deve ser evitado (Lobo do Forte, 2019).”

“Assistir a este animê num domingo frio e chuvoso de 2016. Nunca imaginei que aos 46 anos (tinha esta idade na ocasião), casado e pai de um casal de filhos, me emocionei a tal ponto que precisei correr ao banheiro para chorar... Apesar da qualidade magistral do animê, não tive a coragem de revê-lo (Flavio C. 2019).”

A expressão chorar é repetida várias vezes no decorrer dos comentários que estão disponíveis ao público, estando também sujeitos a serem deletados pelas mesmas pessoas que escreveram e publicaram. Ainda nesta perspectiva de descrições da recepção do filme *Túmulo dos vagalumes* na sociedade brasileira, vamos evidenciar também, dois comentários dentre os 1.099 que estão registrados do canal *Pipocando*:

¹² Avião militar que acaba sendo usado na segunda guerra como bombardeiro.

“O interessante de O Túmulo de Vagalumes é que o filme é pesado e angustiante o tempo todo, principalmente por se tratar de fatos reais e muito bem conhecidos, mas até que dá pra aguentar o choro. No entanto, de repente, você desmonta totalmente sem mais nem menos, numa hora você tá com o peito apertado e concentrado no filme e logo após você tá chorando pelo acúmulo de tudo aquilo que você viu (Daniel Gomes, 2021).”

“Olá pessoal, eu assisti túmulo de vagalumes aqui no Japão e realmente o filme é muito forte. Comprei o DVD e levei para o Brasil. A história dos irmãos é muito forte...pesado. Mas, muito real (DaNiel SaN, 2021).”

A relação estabelecida pelo espaço digital pode ser uma boa ferramenta quando usamos para o bem. Os comentários expostos acima demonstram certa sensibilidade do público quando entra em contato com a obra, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica ou empatia histórica que se deriva da área da psicologia e para a história está ligada a compreensão, em interlocução com Ferreira (2009), Peter Lee (2001), Kaya Yilmaz (2007) e demais pesquisadores(as) do conceito de empatia, Ana Belle (2021) em seu trabalho, coloca:

Finalmente, para a História, o termo empatia diz respeito a uma forma de compreender o passado, suas ações e sujeitos, tendo em conta o contexto analisado e suas especificidades nos mais diversos níveis, mentais, estruturais, culturais, sociais, políticos, económicos, ideológicos, religiosos etc. (Belle, 2021, p.12).

Embora, esses estudos tenham sido aplicados mais frequentemente em recortes específicos de escolas e no ensino em sala de aula, esses argumentos também são aplicáveis nesses campos mais flexíveis, no caso às plataformas digitais. Para melhor compreender as relações que são estabelecidas através da recepção, vale destacar o artigo, *Teorias da Recepção, História e Interpretação de Filmes: Um breve panorama* (2005), da autora Regina Gomes onde a mesma constitui um diálogo com outros estudiosos e chega a seguinte análise, “O espectador, historicamente situado, molda e é moldado pela experiência cinematográfica, num processo dialógico sem fim” (Gomes, 2005, p.1142).

O *Youtube*, como ferramenta de disseminação de produções visuais no ciberespaço, foi analisado pelo pesquisador Paulo Henrique Souto Maior Serrano no texto, *Cognição e intencionalidade através do Youtube, no qual* destaca que um dos fatores que contribuem para a plataforma ter grande sucesso nas publicações de vídeos se dá pela interatividade com os usuários, fator esse que facilita e induz à comunicação, troca de informações e reações diversas: “A influência que essa tecnologia trouxe à humanidade é extremamente evidente” (Serrano, 2009, p. 8).

Portanto, a interatividade no *YouTube* permite que os espectadores compartilhem suas experiências e opiniões sobre filmes como *Túmulo dos Vagalumes*, criando um espaço para um diálogo contínuo entre o conteúdo e o público. Isso transforma a recepção do filme em uma experiência coletiva, onde as reações e as interpretações individuais se misturam e contribuem para uma compreensão mais rica e diversificada da obra.

Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi refletir a respeito da contribuição do filme *Túmulo dos Vagalumes* na construção da memória social e sua recepção pelo público brasileiro, tendo em vista que, contemporaneamente, o Brasil possui grande participação no consumo de produções de animações japonesas. Essa constatação se faz pela presença de eventos que promovem a caracterização de personagens como foco simbólico da aproximação dos participantes com os próprios personagens, como, por exemplo, os eventos de cosplay. Ademais, o artigo pretendeu despertar curiosidades a respeito de obras como *Túmulo dos Vagalumes* e demonstrar como essa área de produção audiovisual é importante para a formação acadêmica no campo da pesquisa histórica.

Salientando a importância de pesquisas sobre a temática exposta, é válido ressaltar que a maioria dos assuntos referentes ao Japão no contexto da Segunda Guerra Mundial está intimamente entrelaçada com os acontecimentos de Hiroshima e Nagasaki. Assim, reflexões sobre os efeitos da guerra na cidade de Kobe também nos levam a perceber que muitas outras cidades e regiões, com suas próprias especificidades, também sofreram os impactos da guerra. Portanto, consideramos que essa representação faz um grande esforço para tentar retratar os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial em Kobe e na vida dos personagens.

Desse modo, é necessário destacar o papel de produções como *Túmulo dos Vagalumes* no campo acadêmico, como uma importante ferramenta para o estudo da história, da memória e da psicologia, pois proporciona uma análise sensível dos efeitos da guerra nas vidas dos indivíduos e nas comunidades. Embora este trabalho tenha se limitado a um panorama inicial, fica claro que a obra de Isao Takahata e sua recepção oferecem uma rica área de pesquisa interdisciplinar, que envolve história, cinema, cultura digital e psicologia, e que merece ser aprofundada em estudos futuros, especialmente à medida que novas gerações de espectadores continuam a se deparar com sua mensagem profunda e comovente.

Além disso, vale justificar que não utilizamos imagens neste trabalho tanto para não correr riscos de direitos autorais quanto para aguçar a imaginação dos leitores que ainda não

tiveram contato com a obra *Túmulo dos Vagalumes*. E por se tratar de um breve artigo, não entramos em discussões mais profundas, deixando espaço para que o leitor interessado pela temática busque acessar o filme e algumas referências bibliográficas.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: Especialidades e Abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BELLE, Ana Luisa Radomille. **A Empatia Histórica como Estratégia Pedagógica**. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, outubro de 2021.

BLOCK, Bruno; MARCHESE, Bruno Ginghamini. **7 FILMES CHOCANTES QUE VOCÊ SÓ AGUENTA VER UMA VEZ**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/r_zNpOy1nXc> Acesso em: 28 dez. 2022.

CONRAD, Sebastian. **O que é a História Global?** Lisboa: Edições 70, 2019, cap.3, p.53-80.

FERREIRA, C. M.A.S. (2009). **O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro**. In I. Barca & M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p. 115-130.

FUZARI, Evandro. **FÃS DESCOBREM SEGREDO TERRÍVEL EM CARTAZ DE ANIME 30 ANOS DEPOIS**. Youtube, 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/7iaJWNkf5YA>> Acesso em: 28 dez. 2022.

GOMES, Regina. **Teorias da Recepção, História e Interpretação de Filmes: Um Breve Panorama**. Anais do IV congresso da sociedade portuguesa de ..., 2005 - sopcom.pt.

KIMURA, Karin. **Akiyuki Nosaka Morre aos 85 Anos**. MADE IN JAPAN, 11 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://madeinjapan.com.br/2015/12/11/akiyuki-nosaka-morre-aos-85-anos/>> Acesso em: 28 dez. 2022.

LARISSA. **Por que os vagalumes tem que morrer tão cedo?** PARADISE GEKIGA, 07 de outubro de 2013. Disponível em: <<https://paradisegekiga.wordpress.com/2013/10/07/review-hotaru-no-haka-por-que-os-vagalumes-tem-de-morrer-tao-cedo/>> Acesso em: 02 abr. 2023.

LEE, P. & Ashby, R. (2001). **Empathy, perspective taking and rational understanding**. In O.L Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York: Roeman & Littlefield publishers. p. 21-50.

LIPEEM UFPEL. **O MEDIEVO POP CHEGOU NA ACADEMIA... E AGORA?** Youtube, 23 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/F8BlqX1oFJ4>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MARTIINELI, Rafael Colombo. **“Tumulo dos vagalumes” (Hotaru no Haka,1988), dê Isao Takahata: objetos de memória que se atualizam - esquecimentos que lampejam**. Uberlândia em Minas Gerais, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: **A história depois do papel**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

OTAIR Sobral. **O Túmulo dos Vagalumes (Hotaku no Haka) [1988] Dublado**. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/dvT7tNVBH14>>. Acesso em 23 de mar. de 2023.

PINHEIRO, Kimiko Uchigasaki; VICENTE, João; REIS, Maria da Glória Magalhães. A NARRATIVA CRÍTICA DE AKIYUKI NOSAKA EM HOTARU NO HAKA EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LITERATURA JAPONESA. **Revista Cerrados**, n. 44, ano 26, p. 192-212, 2017.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. **Cognição e Intencionalidade através do YouTube**. Biblioteca online de ciências da comunicação, 2009 - academia.edu.

SORLIN, P. **Analyses des Films, analyses de sociétés**. Paris: Hachette, 1976.

SOUSA, Camila. Túmulo dos Vagalumes – Fãs descobrem detalhe triste no cartaz da animação. *Omelete*, 17, abr. de 2018. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/filmes/tumulo-dos-vagalumes-fas-descobrem-detalhe-triste-no-cartaz-da-animacao>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

URUSHIMA, Andreia Flores. **Catástrofes, o limite da natureza e a reinvenção da vida coletiva em cidades do Japão**. Fundação Japão em São Paulo, 2021.

YILMAZ, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. **The History Teacher**, 40 (3), p. 331-337.

Das salas de cinema às salas de aula: proposta de utilização do filme *O Camponês Eloquente* (1970) nas aulas de História no 6° ano do Ensino Fundamental

*From movie theaters to classrooms: proposal to use the film *The Eloquent Peasant* (1970) in History classes in the 6th year of Elementary School*

Ryckel Mynackson Farias Barbosa,¹ UPE

Ítalo Eduardo da Silva,² UPE

Resumo

O Ensino de Antiguidade nas escolas brasileiras possui diversos desafios, que tornam necessárias reflexões e debates acerca de novas possibilidades e abordagens educativas. O trabalho com antiguidade egípcia nas instituições de ensino do Brasil requer a compreensão dos conceitos: Usos do Passado, Egíptomania e Consciência Histórica. Compreendemos o cinema como uma importante cadeia de recepção, capaz de influenciar os indivíduos na formação de sua consciência histórica acerca do Egito Antigo, estando muitas vezes permeado por uma visão orientalista. Compreendendo a importância do cinema na construção da consciência histórica dos estudantes e seu papel pedagógico, propomos o uso do filme *O Camponês Eloquente* (1970) nas aulas de História do 6° ano do Ensino Fundamental, buscando, através dele, discutir pontos essenciais acerca da cultura, filosofia e sociedade egípcia do Império Médio.

Palavras-chave: Cinema; Camponês Eloquente; Ensino de História; Consciência Histórica.

Abstract

Teaching Antiquity in Brazilian schools has several challenges, which make reflections and debates about new possibilities and educational approaches necessary. Working with Egyptian antiquity in educational institutions in Brazil requires an understanding of the concepts: Uses of the Past, Egyptomania and Historical Awareness. We understand cinema as an important chain of reception, capable of influencing individuals in the formation of their historical consciousness about Ancient Egypt, often being permeated by an orientalist vision. Understanding the importance of cinema in building students' historical awareness and its pedagogical role, we propose the use of the film *The Eloquent Peasant* (1970) in History classes in the 6th year of Elementary School, seeking, through it, to discuss essential points about Egyptian culture, philosophy and society of the Middle Kingdom.

Keywords: Cinema; The Eloquent Peasant; Teaching History; Historical Consciousness.

¹ Graduando no curso de Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte (UPE/CMN). Membro do Leitorado Antigo – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História Antiga e Medieval. Bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). ryckelmynackson.12@gmail.com

² Graduando no curso de Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte (UPE/CMN). Membro do Leitorado Antigo – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História Antiga e Medieval. Bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). italoeduardodasilva@gmail.com

Introdução

Ensinar História no Brasil tem sido um desafio para os profissionais de História. Diversos fatores estão relacionados, produzindo dificuldades a serem pensadas e solucionadas pelos professores de História no Brasil. Nossos estudantes não chegam nas salas de aula como folhas em branco a respeito do mundo antigo, mas carregam consigo sua *Consciência Histórica*³ acerca da antiguidade. No caso da antiguidade egípcia, é provável que muitos estudantes, caso questionados a respeito do que sabem sobre o Egito Antigo, recorram às pirâmides, aos faraós, a Tutancâmon, à Cleópatra ou ao Êxodo.

Muito do que os estudantes conhecem sobre o Egito baseia-se (quando não nas histórias bíblicas) em recursos midiáticos como jogos, filmes e séries – a maior parte deles produzidos sob uma ótica ocidental. O cinema, por exemplo, tem um espaço de grande relevância no processo de formação da *Consciência Histórica* dos estudantes. Por essa razão, o profissional de História não pode estar aquém dessa realidade. Pelo contrário, o cinema pode ser uma ferramenta de grande valor na prática do ensino de história – sobretudo, em nossa análise, no ensino de História Antiga.

Nesse cenário, este trabalho busca (1) introduzir conceitos essenciais acerca do ensino de história egípcia; (2) discutir a relação entre cinema e ensino de história; (3) abordar algumas representações da antiguidade egípcia no cinema; e, (4) propor a utilização do filme *O Camponês Eloquente* nas aulas de História Antiga, situadas no 6º ano do Ensino Fundamental.

Usos do Passado, Egíptomania e Consciência Histórica

Ao promovermos o trabalho com a antiguidade egípcia, através da utilização do cinema em sala de aula, três conceitos são fundamentais para o desenvolvimento de nossa análise. O primeiro deles é *Usos do Passado*. O passado chega até nós de várias formas, pois “não há passado em si, mas um passado constituído pelas interpretações que constituem uma ou várias cadeias de recepções.” (Vargas, 2020, p. 524).⁴ Quando trabalhamos com Egito em sala de aula, nossos alunos rapidamente podem fazer referência à história bíblica do Êxodo, onde Moisés libertou o povo hebreu da escravidão no Egito. Outros podem lembrar ainda do romance de Cleópatra e Júlio César, ou comentar que acham impossível que as pirâmides tenham sido construídas pelo trabalho humano, mas sim por alienígenas. Afinal, o

³ O conceito de “Consciência Histórica” será trabalhado no primeiro tópico.

⁴ Para compreender as diferenças entre “Recepção” e “Usos do Passado” ver P. Funari, Garraffoni e Silva (2020).

conhecimento que os estudantes têm sobre o Egito não está, necessariamente, em conformidade com a documentação histórica.

De acordo com Glaydson José da Silva, ao falarmos de antiguidade, devemos nos perguntar “qual delas?”. A visão acerca do mundo antigo alterou-se e altera-se a partir da leitura dos indivíduos que buscam nela expressar interesses políticos. Os usos da antiguidade não ocorrem de maneira idêntica em diferentes espaços temporais e geográficos, e nem sempre condizem com a representação documental, tratam-se antes de uma “antiguidade guiada, imaginada, reconstruída” (Silva, 2007, p. 30). O uso do mundo antigo no atendimento de interesses políticos é visível desde o surgimento da disciplina histórica, na construção de identidades nacionais. “A História e a Arqueologia, assim como a Biologia e outras áreas do conhecimento, comumente foram objeto de utilização justificadora ao longo dos séculos XIX e XX, sempre estiveram ligadas às questões políticas dos estados” (Silva, 2007, p. 37).

As representações da antiguidade egípcia, como apontamos anteriormente, estão repletas de *Orientalismo*⁵, construindo um Egito imaginado a partir da visão (política, cultural e religiosa) ocidental. As representações de um Egito branco, separado das demais populações africanas de sua época (ou superior a elas) e um Egito escravista, baseando sua economia no trabalho forçado, são construções da visão de mundo ocidental. Além da utilização política visível em diversas representações do passado, podemos visualizar os interesses mercadológicos. Sales diz, por exemplo, que:

Similarly, it is undeniable that ‘pop culture’ is directly linked to the market, to consumption, and to capitalist ideas. This is clear once we take into account that ‘pop culture’ is usually based on the standardisation and repetition of patterns [...] and that its media products [...] aim mainly at generating profit, regardless of the target population that they attract or at whom they are aimed. (Sales, 2023, p. 11).⁶

Assim, como pontuado pelo autor aqui trazido, vemos a ideia que de o capitalismo e a mercantilização de produtos têm grande impacto na sociedade. Desse modo, essas produções acabam influenciando as ideias da “cultura pop”, definindo padrões sobre o que é e o que será uma obra sobre o Egito Antigo, e como é o *Kemet*.⁷ No entanto, ele também afirma que a

⁵ O conceito de “Orientalismo” desenvolvido por Edward Said será trabalhado no terceiro tópico.

⁶ Tradução: “Da mesma forma, é inegável que a ‘cultura pop’ está diretamente ligada ao mercado, ao consumo e às ideias capitalistas. Isto fica claro quando levamos em conta que a ‘cultura pop’ geralmente se baseia na padronização e repetição de padrões [...] e que seus produtos midiáticos [...] visam principalmente a geração de lucro, independentemente da população-alvo que atraem ou a quem se dirigem” (Sales, 2023, p. 11, tradução nossa).

⁷ “Em egípcio, as palavras são normalmente seguidas de um determinante, indicando seu sentido exato; para essa expressão particular, os egiptólogos sugerem que = km = preto e que a cor qualifica o determinante que o segue e que significa ‘país’. Assim, eles alegam que a tradução deveria ser ‘a terra negra’, a partir da cor do limo ou ‘o

cultura pop é mais abrangente e acessível para mais pessoas assistirem filmes sobre o Egito, ou qualquer outra obra que tenha em seu caráter a representação desse povo, mesmo que muitas vezes sejam racistas e orientalistas, servindo como instrumentos do imperialismo para criar visões contrapostas entre o ocidente e o oriente, entre a civilização e a barbárie:

“However, ‘pop culture’ is also instilled with a democratic nature because its products, contrary to those of erudite culture, are accessible to the majority of people, exhibiting a ‘democratisation of culture’, and usually there are no differences between the large and heterogeneous audiences. [...] This makes ‘pop culture’ a vital instrument of cultural imperialism, above all in western society, where North American cultural imperialism, through the influence of television and cinema, continues to exert a strong and extensive presence.” (Sales, 2023, p. 11).⁸

Tendo compreendido, mesmo que de forma simples, a ideia de *Usos do Passado*, é necessário discutirmos o conceito de *Egiptomania*. De acordo com Margaret Bakos, a *Egiptomania* não é apenas uma admiração pela antiguidade egípcia, mas também uma forma de projetar valores e desejos contemporâneos sobre essa civilização. Sendo um elemento que antecede a sua própria conceituação (Cardoso, 2004, p. 171; *apud* Bakos (org.), 2004), a *Egiptomania* existe há muito tempo, desde o período helenístico, perpassando por Roma, e prosseguindo adiante na Idade Média e Moderna. Porém, seu maior momento de protagonismo acaba sendo no período das expedições napoleônicas no século XIX, que deram então ao Egito um impulso não antes visto da “moda faraônica”, estando presente agora na vida das pessoas e na comercialização de produtos na Europa (Sales, 2023 p. 16-18).

O conceito teve esse período de ascensão momentâneo, entrando em decadência posteriormente, até ao findado século XX quando seu retorno se deu a partir das escavações ocorridas no Vale dos Reis por Howard Carter em 1922 e a descoberta da tumba do faraó Tutankhamon totalmente intacta, cheia de suas riquezas e seu próprio cadáver. Dessa forma, alavancou novamente a recepção faraônica no cotidiano das pessoas (Bakos, 2004, p 11), e, mais especificamente, em um período tão ativo de novos meios das propagações midiáticas tendo o cinema como principal influência, desencadeou nas mais diversas obras sobre o tema “Egito Antigo”; sejam ela obras que se prendam a um pano de fundo histórico, como filmes

país negro’, e não ‘o país dos homens negros’, como tenderíamos a interpretar hoje em dia, tendo em mente a África branca e a África negra.” (Diop, 2010, p. 22).

⁸ Tradução: A ‘cultura pop’ também é inculcada com uma natureza democrática porque os seus produtos, ao contrário dos da cultura erudita, são acessíveis à maioria das pessoas, exibindo uma ‘democratização da cultura’, e geralmente não há diferenças entre os grandes e públicos heterogêneos. [...] Isto faz da ‘cultura pop’ um instrumento vital do imperialismo cultural, sobretudo na sociedade ocidental, onde o imperialismo cultural norte-americano, através da influência da televisão e do cinema, continua a exercer uma presença forte e extensa. (Sales, 2023, p. 11, tradução nossa).

relativos à Cleópatra, ou obras que utilizam a fantasia como elemento central, tendo o filme *A Múmia* (1932)⁹ como principal obra cinematográfica do período a desempenhar tal função (Brier, 2013, p. 168-175).

Após a descoberta da tumba de Tutankhamon, diversas obras com esse caráter fantasioso e de misticismo começaram a rondar pelo mundo, reforçando a ideia do Egito como uma terra de mistérios e monstros, ou seja, diferente do padrão que seria o ocidente. E desta feita, tal visão que acabou sendo dada ao *Kemet*, acabou e acaba servindo como parte da formação de uma ideia e imagem do Egito na mente das pessoas. Tudo isso acaba por trazer ao seu fim uma formação educacional a um grupo de massas, que utilizará as visões moldadas por essas obras cinematográficas como parte de seu conhecimento sobre o Egito Antigo, servindo como parte do que chamamos de *Consciência Histórica*.

Segundo Guilherme Moerbeck, a formação de uma *Consciência Histórica* se dá a partir de um conjunto “de processos de aprendizagem em que a História não se dirige, em princípio, à formação profissional, pois há esse tipo de aprendizado nas escolas; nos meios de comunicação e na vida cotidiana” (Moerbeck, 2020, p. 27). Nesse sentido, como mencionamos anteriormente, os estudantes estão a todo o momento em contato com diferentes cadeias de recepção do passado, onde passam por um processo de formação de sua *Consciência Histórica*.¹⁰ Assim, a forma como a antiguidade egípcia é inserida na mentalidade dos brasileiros (mas não só deles), com todo o exotismo, orientalismo e manutenção de estereótipos, faz parte de sua *Consciência Histórica*.

Quando voltamos nosso olhar para Jörn Rüsen, veremos que o homem inserido diante de um elemento sociocultural, moldado por outros indivíduos, que também se inserem no decurso da agência histórica, evocam através de suas produções essa *Consciência Histórica* presente nas pessoas, das quais elas também tomarão como parte de sua construção enquanto agentes. Por isso, perante esta elaboração, é possível ver em Rüsen que o indivíduo toma posse do passado — nesse caso, como estamos trabalhando, os filmes históricos — e molda

⁹ O filme aqui mencionado surge a partir de um evento que ficou conhecido como *A Maldição do Faraó* decorrida da morte do parceiro e financiador de Howard Carter, o Lord Carnarvon um ano após a descoberta da tumba do faraó menino. Vindo a falecer de uma picada de mosquito enquanto se encontrava no Cairo, tal acontecimento tomou proporções inimagináveis, pois alguns acreditavam na existência de uma vingança que Tutankhamon estava causando após a ocorrência do achado de sua tumba e o término de seu “descanso” eterno. Dessa forma, interligado a esse acontecimento, o filme *A Múmia* - como tantos outros - aqui se encontra inserido (Brier, 2013, p. 168).

¹⁰ Ainda para Moerbeck (2018, p. 228): “A formação de uma consciência histórica, individual per se, embora atravessada de inúmeros vetores de formação social, é construída não apenas nos bancos escolares, mas, na verdade, e em grande medida, pelos meios de comunicação, nas relações familiares e em grupos intersubjetivos como comunidades militantes, religiosas e de outros escopos.”

sua visão a partir do que é representado ali, assenhorando-se desse passado visto, e repercutindo em suas ações e formas de pensar no presente (Rüsen, 2001, p. 61).

Cinema e Ensino de História Egípcia

Uma das principais cadeias de recepção do passado é o cinema, em suas diferentes formas de abordagem (Cardoso, 2006). Robert Rosenstone entende que “certos filmes históricos são capazes de representar o passado de uma maneira significativa” (Rosenstone, 2010, p. 191). No ensino de História, as obras fílmicas tem um papel crucial, principalmente entre os alunos da educação básica, muitas vezes desinteressados por monólogos e aulas puramente expositivas, enquanto “ir ao cinema, ou olhar para uma tela de televisão, significa submeter-se a uma experiência muito diferente da leitura de palavras em uma página.” (Rosenstone, 2010, p. 237). Mas não apenas isso, pois “mudar a mídia da história da página para a tela, acrescentar imagens, som, cor, movimento e drama é alterar a maneira como vemos, percebemos e pensamos a respeito do passado.” (Rosenstone, 2010, p. 239).

O cinema possibilita que os estudantes alterem a compreensão engessada de fonte histórica como um dado acabado e definitivo. As produções cinematográficas permitem com que os telespectadores se coloquem dentro da narrativa, dialogando com diferentes formas de trabalho com o passado. Por isso, como apontado por Rosenstone (2010, p. 23, 24 e 39), o cinema por si só não tenta reformular totalmente o passado, mas acaba gerando diálogos que servem às metáforas adotadas nas obras cinematográficas, e que devem ser discutidas por nós. Pois, mesmo diante do que está presente na tela sobre a representação do passado que está sendo visualizado, ainda assim não compõe um trabalho historiográfico.

É necessário pontuarmos, todavia, que “Historiadores como Robert Rosenstone [...] não distinguem o trabalho do cineasta daquele do historiador” (Souza Neto, 2019b, p. 176), mas “defende a análise das películas como elemento do fazer historiográfico” (Souza Neto, 2019b, p. 179). Pensamos, diferentemente, que o cineasta parte de intenções econômicas (mas não apenas) e que, por isso, em suas representações do passado, nem sempre demonstrarão compromisso com a documentação histórica – compromisso esse que é fundamental no trabalho do historiador.¹¹

José Maria Neto afirma que os eventos do mundo antigo não representam mais conhecimentos presentes exclusivamente nos livros, “mas antes sólidas memórias construídas

¹¹ Os cineastas não são historiadores ou teóricos da história; o que dessa forma abre um espaço de debate que tem de ser preenchido pelos estudiosos da área para discutirem e analisarem as produções fílmicas. E vemos que diante disso no século XXI, a experiência que os estudantes têm com o cinema e a História Antiga é praticamente incontornável, e, por essa razão, deve ser melhor compreendida pelos profissionais de História.

nas salas de projeção e, posteriormente, nas residências, constituindo assim uma consciência histórica” (Souza Neto, 2019b, p. 163). Ora, o cinema não é apenas uma cadeia de recepção, mas um material didático de valor único para as aulas de História Antiga, afinal “O cinema, desde sua tenra origem, propunha-se, declaradamente, a ser o contador de histórias para as massas [...]” (Souza Neto 2019b, p. 163),¹² e sendo assim, “o cinema é uma escola” (Souza Neto, 2019b, p. 175).¹³

Desse modo, o cinema tem profundas relações com o ensino, e evidenciamos a validade dessa relação com o ensino de história egípcia. Raquel dos Santos Funari traz a seguinte reflexão:

Na TV aberta e nos canais por assinatura, sempre é possível conferir algum filme de ficção ou documentário que tenha o antigo Egito como tema. Porque então não aproveitar todo esse apelo dos meios de comunicação de massa, que veem no Egito como fonte inesgotável de inspiração, para tornar o ensino de História mais próximo – e bem mais atraente para jovens e crianças? Afinal, quanto mais o aluno compreender que a História não é uma disciplina preocupada com fatos frios, distantes no tempo e no espaço, e sim uma possibilidade de interagir com o mundo, mais ele sentirá o desejo de conhecer, identificar, reconhecer, comparar, relacionar, problematizar o passado e, também, sua própria realidade. (Funari, 2004, p. 147).

Segundo José Maria Neto, as representações do Antigo Egito no cinema remontam ao início do século XX, quando em 1903, Georges Méliès – diretor francês – lança um curta metragem intitulado *Le monstre*, onde a retratação do Egito já o apresentava ao público como “uma terra de areias, pirâmides e esfinges, encantos e mistérios, onde um desavisado poderia se deparar com maravilhas e horrores igualmente incomparáveis” (Souza Neto, 2019a, p. 28).

E não apenas isso, estas representações não se centravam unicamente na questão exótica e oriental, mas também tinham um foco no debate étnico dos personagens: os seus protagonistas e personagens de destaque não poderiam ser negros, logo, eram encenados por pessoas brancas. Entretanto, quaisquer outros personagens considerados como escravos, servos e estrangeiros (os núbios, ou qualquer outro que fosse de fora do Egito) eram negros (Souza Neto, 2019a, p. 30). Toda essa elaboração imagética colaborava com as ideias da evolução social, e também de separação do Egito enquanto um país africano: “[...] O branco é

¹² Confirme Leivas (2010, p. 84): “Mesmo que não tenha como intenção principal educar, o cinema educa.”

¹³ Isso não significa, como já pincelamos anteriormente, que as representações históricas presentes no cinema estejam de mãos dadas com a documentação histórica, analisada e interpretada por profissionais de História. A ideia trabalhada por José Maria Neto é a de que, como vimos, o cinema forma a “Consciência Histórica” das pessoas e educa os que estão assistindo a obra fílmica aos interesses propostos e às ideias com as quais determinada obra fílmica trabalha. Portanto, o cinema trabalha como escola, mas seus compromissos não são com a documentação histórica.

o padrão, o neutro, enquanto o diferente, o exótico, é precisamente qualquer um divergente disso.” (Souza Neto, 2019a, p. 30).¹⁴

A representação do Egito no Cinema

As representações do Egito Antigo dentro do cinema existem desde o século XX. Como pontua Brier (2013, p. 177), teremos as mais diversas obras em relação à terra banhada pelo Nilo. Dentre elas, podemos ver temáticas já tão conhecidas por nós espectadores do cinema: Múmias, Cleópatra e histórias bíblicas tomam o foco sendo os temas mais presentes nas obras fílmicas sobre essa sociedade (Brier, 2013, p. 182). Tal análise quantitativa pode ser feita através do site: *The Ancient Egypt film site*,¹⁵ um catalogador de filmes que toma por sua temática as produções cinematográficas relacionadas ao Egito Antigo desde o início do século XX, tendo por suas divisões os temas já mencionados, onde podemos visualizar as obras separadamente por ano de lançamento, e para além delas, demais filmes dos quais não se encontram inclusos nos temas tão conhecidos pelos espectadores.

Como mencionado há pouco, o tema mais presente nas produções fílmicas sobre o Egito é a figura da múmia. Utilizaremos como exemplo *A Múmia* (1999) dirigido por Stephen Sommers. No filme, Rick O'Connell, se junta à bibliotecária Evelyn e seu irmão Jonathan para descobrir a antiga (e fictícia) cidade egípcia de Hamunaptra, onde acidentalmente despertam a múmia do sacerdote Imhotep, que havia sido amaldiçoado e mumificado vivo. Após isso, Imhotep busca recuperar seus poderes e ressuscitar sua amada Anck-su-Namun.¹⁶

O filme contou com um orçamento de US\$ 80 milhões, e teve faturamento de US\$ 416 milhões.¹⁷ Ao assistirmos o filme, vemos o Egito como uma terra mágica, rodeada por mistérios e feitiços. Além dos estereótipos nítidos, impostos à atual população oriental, o misticismo e o exotismo com os quais a civilização do Nilo é representada são evidentes. A essa maneira de representação do Oriente chamamos *Orientalismo*: “O Oriente era quase uma

¹⁴ Tais zonas de discursos sobre exotismo, misticismo, mistérios, etnicidade, e tantos outros termos, não se restringiram apenas ao passado. Mesmo diante de tantas lutas existentes, principalmente protagonizadas pelo movimento pan-africanista defendido por Diop nos anos de 1950 (Santos, 2020, p. 124), vemos até os dias de hoje tais representações fílmicas que repetem o que já foi há tanto questionado nos debates historiográficos e militantes.

¹⁵ Site disponível em: < <https://www.ancientegyptfilmsite.nl>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

¹⁶ Os nomes desses personagens possivelmente fazem referência a personalidades conhecidas na história egípcia. Imhotep é o nome do construtor da pirâmide de Djoser, da III dinastia (2700 – 2625 AEC), durante o Antigo Império (2700 – 2200). Já Anck-su-Namun foi o nome de uma filha de Akhenaton e esposa de Tutankhamon, fazendo parte do Novo Império (1552 – 1323 AEC). Nesse artigo, as datações relacionadas à antiguidade egípcia até o Império Novo foram extraídas do trabalho de Grimal (2012).

¹⁷ Informação disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/release/r13546646017/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

invenção europeia, e fora desde a antiguidade um lugar de romances de seres exóticos, de memórias e paisagens obsessivas, de experiências notáveis.” (Said, 1990, p. 13).

Edward Said estabelece 3 sentidos para orientalismo: (1) uma prática acadêmica daquele que estuda ou leciona sobre o Oriente (orientalista, que faz orientalismo) seja ele historiador, antropólogo, sociólogo, etc.; (2) “um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre ‘o Oriente’ e (a maior parte do tempo) ‘o Ocidente’” (Said, 1990, p. 14);¹⁸ e (3) “O orientalismo é um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente” (Said, 1990, p. 15).¹⁹

Said argumenta que o *Orientalismo* é uma forma de justificação cultural e intelectual para o colonialismo, que desumaniza e reduz culturas inteiras a estereótipos simplistas. Ao desenvolver esse conceito, Said nos convida a questionar a forma como o conhecimento é produzido e usado para manter relações de poder. O *Orientalismo* é fundamental ao analisarmos as produções cinematográficas que retratam o Egito – e o mundo oriental como um todo. As músicas escolhidas, temas abordados, cenas produzidas, roupas e comportamento dos personagens, tudo é feito com a intenção de que o telespectador se situe em determinado ambiente, e as produções que buscam nos levar ao mundo oriental, quase sempre são fundamentadas na visão que o ocidente construiu do oriente.

Como já dito por Brier (2013, p. 182)²⁰ “*The mummy is the most popular theme in films set in ancient Egypt, but Cleopatra is a close second.*”. Por isso, discutiremos *Cleópatra* (1963), dirigido por Joseph L. Mankiewicz, tendo no elenco Elizabeth Taylor como a própria Cleópatra, Richard Burton e Rex Harrison como Marco Antônio e Júlio César, respectivamente. Nessa história, visualizamos os acontecimentos decorridos no turbulento período ptolomaico (323 – 30 AEC): a ascensão de Cleópatra ao trono do Egito, depondo seu irmão, e seu amor romântico com Júlio César e Marco Antônio. O filme teve em sua base orçamentária inicial o valor de US\$ 5 milhões para sua produção, mas ao passar do tempo, o custo de produção subiu (Brier, 2013, p. 184) para US\$ 44 milhões,²¹ — sendo considerada uma das obras mais caras lançadas no período — e tendo o retorno de US\$ 57 milhões aos

¹⁸ Com essa forma de distinção epistêmica entre dois mundos que seriam naturalmente antagônicos e distintos, diversos escritores (poetas, romancistas, economistas, filósofos, políticos, etc.) formaram sua concepção da realidade partindo desse pressuposto que explicaria o destino desses dois mundos.

¹⁹ Desse modo, no final do século XVIII, o ocidente elabora um discurso no qual não seria mais possível pensar o Oriente sem as limitações impostas pelos europeus, com a intenção de dominar e controlar o Oriente política, ideológica e economicamente, fazendo, entre outras coisas, com que a cultura oriental fosse vista como inferior.

²⁰ Tradução: “A múmia é o tema mais popular em filmes ambientados no antigo Egito, mas Cleópatra vem em segundo lugar.” (Brier, 2013, p. 182, tradução nossa).

²¹ Informação disponível em: < https://www.boxofficemojo.com/title/tt0056937/?ref_=bo_se_r_1>. Acesso em: 18 ago. 2024.

estúdios da antiga Fox, não obtendo o lucro esperado, vindo a ser considerado um fracasso retumbante.

Aqui se levantam questões já demonstradas no filme anterior. Mesmo sendo um filme mais centrado em um evento histórico real, ainda assim flerta com os elementos mágicos, como o momento em que Cleópatra vislumbra o que acontecerá com Júlio César no Senado de Roma, estando cercada de estátuas do seu panteão de deuses, evocando assim o exotismo egípcio. Outro ponto é o debate étnico, seja sobre algumas representações de pessoas negras como pertencentes a tribos, dançando como pessoas possuídas na cena da chegada de Cleópatra em Roma, por exemplo, ou os servos de Ptolomeu, que são todos negros, e o principal, que sempre abarca os ambientes de discussões: a própria rainha do Egito, estrelada por Elizabeth Taylor, uma mulher branca nascida no Reino Unido (além das outras duas versões de renome que antecedem ela como Theda Bara em 1917, e Claudette Colbert em 1934, também brancas).²²

Em terceiro lugar, nos temas mais presentes nos filmes que abordam a antiguidade egípcia, estão as histórias bíblicas. O Egito foi, segundo a tradição judaico-cristã, palco de um dos eventos mais importantes da história do antigo Israel: o Êxodo. Após quatro séculos de escravidão, os hebreus finalmente receberiam a libertação divina através do escolhido de Jeová: Moisés. A história é envolta de milagres e eventos sobrenaturais, como as pragas divinas sobre os egípcios e a abertura do mar vermelho. Uma história como essa não poderia deixar de chamar a atenção dos cineastas, e acabou tornando-se tema de várias obras cinematográficas.

Dentre elas, tomamos duas como exemplos: *Os Dez Mandamentos* (1956) e *Êxodo: Deuses e Reis* (2014). O primeiro filme, dirigido por Cecil B. DeMille, foi “pensado e produzido para atingir o núcleo familiar, um entretenimento para todas as idades” (Shigunov, 2023, p. 112), é uma obra que se insere em um subgênero do cinema chamado de *Peplo*, que são “filmes de aventura situados na Antiguidade” (Souza Neto, 2016, p. 121). Como grande característica dos épicos hollywoodianos da época, o filme, desde a mensagem inicial, buscava apresentar uma ideia de “defesa da família, religião, valores cristãos em oposição ao *Communist Way of Life*” (Shigunov, 2023, p. 203). Assim como a produção anterior – *Os Dez*

²² Todo o debate étnico acerca de Cleópatra já é feito há muito tempo; por isso, não o debateremos com profundidade, mas vale apontarmos que estas imagens de uma Cleópatra branca se encaixa no seguinte debate: que a Antiguidade não estava limitada a essa lente de apenas duas cores – o preto e o branco. Tampouco era de importância para eles essa visão do outro. Toda análise racial feita, toda essa hierarquização e superioridade do branco sob os demais, aparece a partir dos constructos da Idade Moderna, do colonialismo e da escravização do negro pelo colonizador, o homem branco (Belchior, 2021, p. 97; Shohat, 2004, p. 16 *apud* Sagredo, 2023, p. 265), e que reflete no nosso presente como pontuamos: os personagens de destaques como brancos, e os seus servos, estrangeiros e escravizados como negros (Souza Neto, 2019a, p. 30).

Mandamentos (1923) – há um discurso muito forte de dualismo entre dois poderes e de outro tema muito presente nos épicos hollywoodianos: liberdade.

Já o segundo filme, lançado em 12 de dezembro de 2014, foi dirigido por Ridley Scott e “buscou se distanciar da transposição clássica da história de Moisés, *Os Dez Mandamentos* (1956)” (Souza Neto, 2019b, p. 167).²³ A obra teria problemas historiográficos nítidos como a presença de pirâmides na cidade,²⁴ e a questão étnica dos personagens (já tão mencionada aqui), onde todos os escravos, com exceção dos hebreus, são negros – e sem participação ativa na construção da narrativa fílmica – enquanto a corte egípcia é branca.²⁵

Sendo assim, percebemos a partir de nossa breve análise que as representações egípcias no cinema contemplam sérios problemas, sendo os principais: os anacronismos, a historicidade,²⁶ as visões exóticas e orientalistas do Egito Antigo e o embranquecimento de sua população, deixando a cor negra apenas para os escravos. A importância dessas produções na formação da *Consciência Histórica* das pessoas é incontestável. Nossos estudantes terão contato com essas obras (se não com elas diretamente, terão com as ideias nelas transmitidas). Ou seja, a representação do Egito nas salas de cinema está na mente de nossos alunos, e é função dos profissionais de História trabalhar isso em sala de aula. Perguntamos agora: seria possível utilizar, em sala de aula, um filme que apresentasse uma visão mais próxima da historiografia do Egito Antigo, contrapondo-se às produções vistas até aqui?

O uso do filme *O Camponês Eloquente* (1970) no Ensino de História Egípcia

Procuramos, até aqui, discutir de forma breve a relação existente entre os filmes históricos e o ensino de história egípcia, voltando o olhar para as grandes produções cinematográficas. Embora reconheçamos que a utilização desses filmes no ensino de história seja totalmente válida e possível, buscaremos propor uma aula com uma obra fílmica que foge das características marcantes vistas até agora.

²³ O faturamento dos filmes foi de mais de US\$ 65 milhões e US\$ 268 milhões, respectivamente. Informações disponíveis em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt0049833/?ref_=bo_se_r_2>, e <https://www.boxofficemojo.com/title/tt1528100/?ref_=bo_se_r_1> Acesso em: 18 ago. 2024.

²⁴ Sabemos que as construções funerárias, como as pirâmides, localizavam-se no lado ocidental do Rio Nilo, enquanto as habitações, no lado oriental. A divisão entre a “vida e a morte” era fundamental na forma que os egípcios enxergavam o mundo.

²⁵ “Não sem razão, o diretor Scott foi acusado de ‘embranquecer’ (whitewashing, em Inglês) o Egito, um movimento não exatamente inédito na representação daquele país, mas que afrontava diretamente a interpretação emergente dos intelectuais africanos pós-coloniais” (Souza Neto, 2019b, p. 169).

²⁶ Em relação aos filmes bíblicos, devemos lembrar que eles narram uma história sagrada para as religiões abraâmicas, e por isso, recebem consigo autoridade de veracidade para os fiéis. Contudo, a historiografia entende que a figura de Moisés é mais uma entidade mitológica que um personagem histórico. Para melhor entender a relação da historicidade do Êxodo, ver Finkelstein e Silberman (2003, p. 71-100).

O Camponês Eloquente (1970) não foi uma grande produção, quando pensamos em valores financeiros e recepção do público, mas oferece um campo vasto de comunicação entre nós e o Egito Antigo. Como buscaremos analisar a partir de agora, o filme transmite os valores morais, culturais, religiosos e filosóficos do Egito Antigo, nos possibilitando, através dele, termos uma melhor compreensão acerca da sociedade egípcia durante o Império Médio (2061 – 1786 AEC), e nos serve como um excelente material pedagógico em nossa prática docente.

O filme foi dirigido pelo egípcio Shadi Abdel Salam (1930 – 1986), as cenas foram, em sua totalidade, gravadas nas terras egípcias e os personagens foram interpretados por atores egípcios. Como consequência da repercussão do filme, temos poucas ferramentas que nos possibilitem conhecer em números exatos os valores de investimento e de retorno proporcionados por essa obra.

O Camponês Eloquente é também o título de um antigo texto literário do Egito, datado por volta de 1850 AEC, um texto “[...] capaz de nos fornecer ideias sobre filosofia política, ética, moral, teoria do conhecimento e metafísica” (Moraes, 2018, p. 150).²⁷ De acordo com Victor Gurgel (2020, p. 106) “[...] a literatura egípcia foi fruto de um processo de longa duração, que acompanhou a transmissão oral de informações até a necessidade de fixação em um suporte, por razões administrativas.” A literatura egípcia estaria ainda ligada diretamente ao ensino da escrita para a formação de escribas que pudessem tornar-se sacerdotes ou funcionários administrativos (Assmann, 2008, p. 150).²⁸

Segundo Jean Vercoutter (2020, p. 138) “o fim do Império Antigo e, sobretudo, o Primeiro Período Intermediário conhecem uma grande atividade literária que anuncia o Império Médio.” O período do Império Médio foi uma das épocas mais brilhantes para a história egípcia (Vercoutter, 2020, p. 154), o que inclui as suas obras escritas, que nesse momento “não se limitam à literatura propriamente dita; é também uma época que são compostas numerosas obras científicas: papiros médicos e papiros matemáticos, nomeadamente.” (Vercoutter, 2020, p. 155).

A obra literária *O camponês eloquente* se insere nesse contexto, servindo de base para a obra fílmica que estamos analisando. O enredo conta a história de um camponês chamado

²⁷ “O eurocentrismo filosófico impossibilitou, portanto, de percebermos toda a metafísica inserida no Egito, suas abordagens ontológicas acerca do ser, as problemáticas do tempo e as suas questões de ordem epistemológicas.” (Moraes, 2018, p. 150). O mundo ocidental fez-nos crer que a racionalidade e o pensamento filosófico são “heranças” do mundo greco-romano (não ingenuamente chamado “mundo clássico”). No entanto, encontramos em todo o Antigo Oriente Médio riqueza cultural e filosófica, como é o caso do Antigo Egito.

²⁸ “Não há evidência de escolas no decorrer do Antigo Reino, exceto na corte [...] No decorrer do Reino Médio, aparece a expressão *Casa de Instrução*, que certamente indica o que denominamos de escola.” (Bakos, 2000, p. 156, grifo do autor).

Khun-anup (protegido de Anúbis), que desce ao Egito para vender cereais. Às margens de um rio, encontra um homem chamado Nemti-nakht (Nemti é poderoso), que utiliza artimanhas para impedir a passagem do camponês, tendo de um lado o precipício do rio, e do outro a plantação de cevada de Nemti-nakht, que bloqueou o meio da passagem com suas roupas. Durante esse impasse, o asno do camponês come um pouco da plantação, e Nemti-nakht exige tomar o animal como forma de indenização.

Khun-anup, todavia, entende estar sendo roubado nessa situação e diz que pagará ao homem a quantidade inerente ao que o asno havia comido. Então, Nemti-nakht agrediu todos os homens que acompanhavam o camponês e se apossou de seus animais. Após dias de petição de justiça a Nemti-nakht, o camponês apelou para o grande intendente Rensi, filho de Meru, demonstrando sua habilidade com as palavras, pedindo justiça em sua causa. Rensi então leva a questão para o rei (Khety III, décima dinastia), que pede para que as palavras do camponês não sejam respondidas. A partir de então, uma série de apelos é feita pelo camponês ao intendente Rensi. Após várias apelações, as palavras de Khun-anup foram atendidas e ele recebeu tudo o que pertencia a Nemti-nakht.

A produção coloca-se em oposição aos épicos que abordam a antiguidade egípcia. Em *O Camponês Eloquente* (1970) não há grandes pirâmides, presença de exércitos ou construções magníficas. No filme, encontramos o ideal de habitação egípcia: um local onde há espaço, sombra, flora e água (Bakos, 2014, p. 30). Por essa razão, *O Camponês Eloquente* (1970) foge do exotismo, sem a sensualidade das mulheres, a presença de animais silvestres, a riqueza exacerbada, o alto número de escravos a serviço de uma autoridade estatal, roupas extravagantes, entre outras coisas (características visíveis em vários filmes, principalmente nos épicos).

E dentro desse debate fílmico, a obra aqui utilizada demonstra uma visão, uma ideia, um modo de viver. Como baseado no que é chamado de *Ensinamentos/Instruções* que tomam por nome *Sebait* (Camara, 2011, p. 70), o texto *O Camponês Eloquente* tinha por objetivo mostrar como uma pessoa deveria se portar em sociedade, como agir perante o que ocorria em seu cotidiano, servindo como parte da sua formação enquanto homem egípcio (Moraes, 2018, p. 154).

O texto *O Camponês Eloquente* pode ser visto baseado em três aspectos da análise literária como pontuado por Camara (2011, p. 69); a ficcionalidade, intertextualidade, e a recepção. O primeiro aspecto explica como o texto se encontra como uma linguagem que escapa do cotidiano e se lastreia dentro das questões metalinguísticas e figuras retóricas; já o segundo, se liga pela ideia de como o texto se relaciona com outros domínios além do

ficcional. A questão teológica, do direito e outros campos aqui se interligam no debate da sua história e de como o leitor verá essa obra; e por fim, a recepção, que se dá em como as pessoas receberão o texto. A maior parte de formação leitora do Egito se situava com o sacerdócio, fazendo assim com que essas histórias passassem adiante através da oralidade dos demais não letrados. Desse modo, a literatura durante o Reino Médio tinha como objetivo disseminar um “programa social” de como se viver e como se portar em sociedade.

Quando visualizamos o filme, vemos que o mesmo é uma obra fílmica que tem por objetivo contar um período distante dos seus espectadores, onde vemos a história de Khun-anup, demonstrando um modo de viver para si mesmo e o agir perante os problemas enfrentados por ele. Sendo assim, podemos utilizar o filme para demonstrar aos nossos alunos um Egito para além do orientalismo tão presente diante os olhos deles. Aqui olharemos para uma terra egípcia com características filosóficas, políticas, e com modos de viver e enfrentar as adversidades. Dessa forma, saímos do Egito de mistérios, do Egito de construções magnânimas, do Egito de grandes figuras.

O professor de história deve fundamentar suas aulas nos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, podemos perguntar: estaria a utilização de um filme nas aulas de história fundamentada na BNCC? Demonstraremos brevemente que a resposta é positiva. No que concerne às competências específicas de história para o Ensino Fundamental, destacamos a sétima: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (Brasil, 2019, p. 402). Ao trabalharmos o filme em questão, destacamos também a terceira: “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, *recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.*” (Brasil, 2019, p. 402, *ênfase nossa*).

Além disso, a BNCC faz referência à “valorização da história da África” (Brasil, 2019, p. 417), assegurada pela lei 10.639/03.²⁹ Como pontuado por José Maria Neto (2012, p. 426): “A inclusão da História da África nos conteúdos didáticos merece toda nossa aprovação e representa uma excelente oportunidade para desenvolver nos alunos de história um

²⁹ A lei em questão assegura a obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações africanas e afro-brasileiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 25 ago. 2024. Em 11 de março de 2008, com a lei 11.645, houve um acréscimo, com a inclusão do ensino de história e cultura indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 25 ago. 2024.

humanismo includente, sensível às culturas e à diversidade.” Estudar a História do Egito Antigo é parte dessa inclusão e valorização da história africana, afinal, como pontua Ynaê Lopes dos Santos (2020, p. 124):

Reivindicar um Egito africano, e exigir que os demais historiadores africanos fizessem o mesmo, fez parte do posicionamento político e intelectual de Diop. De acordo sua tese, o Egito Antigo seria o ponto de partida da história das sociedades africanas e do povo negro; o germen da unidade africana conclamada pelos pan-africanistas.

Plano de Aula de História – 6º ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades
Objetos do conhecimento	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
Habilidades da BNCC a serem trabalhadas	EF06HI01; EF06HI02; EF06HI07
Objetivos	(1) Analisar aspectos da cultura, religião, organização social e filosofia egípcia do Império Médio; (2) Discutir a recepção da antiguidade a partir do cinema; (3) Debater acerca de orientalismo, exotismo, dicotomias (oriente/ ocidente; civilização/ barbárie; democracia/despotismo) e estereótipos sobre o Egito Antigo.
Recurso didático	Filme “O Camponês Eloquente”
Duração	1 hora e 40 minutos (2 aulas)
Metodologia	Transmissão do filme em sala (primeira aula) + análise e discussão com os alunos acerca do tema proposto para a aula (segunda aula).

Fonte: Os autores.

O professor de História, após apreciar o filme junto com os alunos, deve abrir um espaço de diálogo onde os discentes apontarão aquilo que mais lhes chamou atenção no filme. Porém, “o professor deve buscar esclarecer aos estudantes também que a exibição do filme em sala de aula é, antes de qualquer coisa, diferente da exibição do cinema.” (Szlachta Junior, 2008, p. 31). Afinal, a apreciação do filme em sala não tem motivação de entretenimento ou recreação, mas para possibilitar ao professor de História um “grande campo de atuação pedagógica” (Napolitano, 2005, p. 12).

O professor deve pedir para que os alunos elenquem no filme características que apresentam diferenças daquilo que eles haviam visto acerca do Egito (seja em outras produções fílmicas ou através de outros recursos midiáticos). A partir da participação dos alunos, o professor deve (1) Introduzir a historiografia egípcia aos alunos, discutindo suas formas de organização social, política, cultural, filosófica e religiosa; (2) discutir a recepção da antiguidade através do cinema; (3) estimular a curiosidade dos estudantes no estudo da História Antiga, ao utilizar diferentes linguagens e metodologias, apresentando o mundo antigo como um espaço para discussões atuais e importantes.

Entre as possibilidades de abordagens proporcionadas pelo filme em questão, estão aquelas que se relacionam com a concepção ocidental a respeito do mundo oriental. O ideal europeu de civilização relegou ao Oriente o despotismo e a barbárie (Belchior, 2021, p. 94). Ao perceber, assistindo ao filme, um momento de resolução de conflitos com base no diálogo e na retórica fundamentada na noção de justiça (Maat) egípcia, os alunos podem perceber como o mundo tido como “pré-clássico” é rico em sua cultura, filosofia e sociedade.

Considerações Finais

A antiguidade egípcia é um dos períodos mais fascinantes do mundo antigo, e não são apenas os historiadores que pensam assim. O profissional de História não deve jogar fora os recursos midiáticos que dialogam com o Egito Antigo por apresentarem incongruências com a historiografia egípcia. Antes, devem utilizá-los como mecanismos de interação entre o passado e o presente, reconhecendo o valor que possuem para a formação da *Consciência Histórica* dos alunos e os instigando a conhecerem mais sobre a História egípcia.

É necessário abrir caminhos e derrubar muros que impeçam os estudantes de conhecer as maravilhas do mundo antigo. Pensar metodologias como a utilização de filmes em sala de aula é importante para a formação profissional dos professores de história, que estarão diante de alunos muito mais familiarizados com os jogos, filmes e séries que com as amplas discussões historiográficas, ou mesmo com os limitadíssimos livros didáticos.

Por isso, a atratividade que os filmes têm em nossa sociedade torna-se uma realidade que nós enquanto profissionais de história podemos utilizar a nosso favor. Entretanto, como mostrado, devemos escolher nossos filmes com um olhar aguçado, não apenas usando uma obra cinematográfica qualquer, mas uma que trate o que queremos demonstrar sobre o período, local, e sociedade estudada. Por isso propomos *O Camponês Eloquente* (1970) como ferramenta pedagógica nas aulas de História Antiga no 6º ano do Ensino Fundamental. Assim como diz Souza Neto (2019b, p. 167): “[...] cada filme, cada música, é uma trincheira de

guerra, em que da escalação do elenco aos efeitos visuais, escrutina-se tudo para que se saiba de qual lado este ou aquele produto se situa [...]”.

Fontes

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

_____. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 25 ago. 2024.

_____. Diário Oficial da União. Brasília, 11 de março de 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 25 de ago. 2024.

O Camponês Eloquente. Direção: Shadi Abdel Salam. Egito, 1970. (20 min).

Filmografia utilizada

A múmia. Direção: Stephen Sommers. EUA: Alphaville Films; Universal Pictures, 1999. (125 min).

CLEÓPATRA. Direção: Joseph L. Mankiewicz. EUA: 20th Century Fox, 1963. (248 min)

ÊXODO: deuses e reis. Direção: Ridley Scott. EUA, Reino Unido e Espanha: Chernin Entertainment; Scott Free Productions; Babieka; Volcano Films; 20th Century Fox, 2014. (150 min).

OS dez mandamentos. Direção: Cecil B. DeMille. EUA, 1956. (229 min).

Referências Bibliográficas

ASSMANN, Jan. **Religión y memoria cultural**: diez estudios. Tradução de Marcelo Burello e Karan Saban. Buenos Aires: Lilmod, 2008.

BAKOS, Margaret Marchiori. A formação do escriba no Antigo Egito. In: BAKOS, Margaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Letícia de Andrade (org.) **Origens do Ensino**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000, p. 148-171.

_____. **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

_____. **Fatos e Mitos do Antigo Egito**. 3. ed. Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2014.

BELCHIOR, Ygor Klain. Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/ Provocação. **Bratahir**: Grupo de Estudos Celtas e Germânicos, São Luís, v. 1, n. 21, set., p. 92-106, 2021.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2021. p. 93-120.

BRIER, Bob. **Egyptomania**: Our Three Thousand Year Obsession with the Land of the Pharaohs. Editora: Palgrave MacMillan. 2013.

CAMARA, Giselle Marques. **Maat: o Princípio Ordenador do Cosmo Egípcio**: uma reflexão sobre os princípios encerrados pela deusa no Reino Antigo (2686-2181 A.C.) e Reino Médio (2055-1650 A. C.). Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (UFF), Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 13, n. suppl, p. 17-37, out. 2006.

_____. Egiptomania na literatura. *In*: Bakos, M. **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 174-190.

DIENG, Doudou; DIOP, Babacar Mbaye (org.) **A Consciência Histórica Africana**. Tradução de Narrativa Traçada. Luanda: Edições Mulemba; Portugal: Edições Pedagogo. 2014.

DIOP, Cheick Anta. Origem dos antigos egípcios. *In*: MOKHTAR, Gamar (editor). **História geral da África, II: África Antiga**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Ascher. **A Bíblia desenterrada**. São Paulo: A Girafa Editora, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata Senna; SILVA, Glayson José da. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 40, n. 84, mais/aug, p. 43-66, 2020.

FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito na sala de aula. *In*: BAKOS, Margaret Marchiori. **Egiptomania: o Egito no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 146-159.

GRIMAL, Nicolas. **História do Egito Antigo**. Tradução: Elza Marques Lisboa de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2012.

GUARINELO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GURGEL, Victor Braga. **Ensino e Memória: uma perspectiva a partir de textos literários egípcios do Reino Médio**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro-passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEIVAS, Regina Zauk. Educação e Cineclubismo em trânsito afetivo – “cineclubar” para educar. *In*: ALVES, Giovanni; MACEDO, Filipe (org.) **Cineclubismo, Cinema & Educação**. Londrina: Editora Praxis, 2010. p. 75-96.

VERCOUTTER, Jean. O Egito até ao fim do Império Novo. *In*: LÉVÊQUE, Pierre (dir.). **As primeiras civilizações: da idade da pedra aos poucos semitas**. São Paulo: Edições 70, 2020. p. 67-204.

MOERBECK, Guilherme. Consciência Histórica, diferenciações étnicas e clivagens sociais: um estudo a partir do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. *In*: BIRRO, Renan Marques; MOERBECK, Guilherme; SOUZA NETO, José Maria Gomes. **Antigas Leituras: Ensino de História**. Recife: Edupe, 2020, p. 19-50.

_____. Em Defesa do Ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, Usos do Passado e Pedagogia Decolonial. **Bratahir: Grupo de Estudos Celtas e Germânicos**, São Luís, v. 1, n. 21, set., p. 50-95, 2021.

_____. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, nº 13, jan.-jun., p. 225-247, 2018.

MORAES, Marcelo José Derzi. A Filosofia Ética e Política do Egito Antigo. *In*: BRANCAGLION JR. Antonio; CHAPOT, Gisela (orgs.). **Semna – Estudos de Egiptologia V**. Rio de Janeiro: Editora Klínë, 2018. p. 150-159.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. JOÃO, Maria Thereza David. O cinema no Ensino de história e a influência da indústria cultural cinematográfica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, Ano 04, Ed. 07, v. 06, p. 132-151, 2019.

ROSENSTONE, Robert. **A História dos filmes e os filmes na História**. Tradução: Marcello Lino. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SAGREDO, Raisia. (Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n°. 24, p. 253-273, 2023.

SANTOS, Ynê Lopes. O Egito fica na África: notas de como a sociedade egípcia pode servir como porta de entrada para o estudo da antiguidade clássica no continente africano. *In*: BIRRO, Renan Marques; MOERBECK, Guilherme; SOUZA NETO, José Gomes de. **Antigas Leituras: Ensino de História**. Recife: Edupe, 2020. p. 115-134.

SALES, José das Candeias; MOTA, Susana. Egiptologia versus egiptomania: Em torno do conhecimento global sobre o antigo Egito. *In*: ABRANTES, Pedro; LECHNER, Elsa. **Nós Globais: Investigações em curso sobre questões da Globalização**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, p. 23-48.

_____. Theories on Pop Culture and Egyptology. *In*: PICHEL Abraham I. Fernández. **How Pharaohs Became Media Stars**. Editora: Archaeopress Publishing Ltd, 2023. p. 9-28.

SHIGUNOV, Gustavo Henrique. **Imagens mais que sagradas: Hollywood e o cinema épico na guerra fria, 1951 – 1956**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2023.

SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e usos do Passado: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940 – 1944)**. São Paulo: Annablume; Fapespe, 2007.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. “Deuses do Egito (2016): uma narrativa fílmica da civilização branca”. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 20-44, 2019a.

_____. O Ensino de história e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis. **Outros Tempos**, São Luís, vol. 16, n. 28, jul., p. 162-183, 2019b.

_____. POSSAMAI, Paulo César. Teodora, Imperatriz de Bizâncio: leituras românticas e imperialistas do mundo bizantino. *In*: SOUZA NETO, José Maria Gomes de; LEÃO, Karl Schurster de Sousa; RICON, Leandro Souto Carreira (org.). **Imagens em movimento: ensaios sobre cinema e História**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016. p. 121-139.

_____. Uma velha África: Heródoto e o Ensino de História da África. *In*: DIAS, Paula Barata; OLIVEIRA, Francisco de; TEIXEIRA, Claudia (coords.) **Espaços e Paisagens: Antiguidade clássica e heranças contemporâneas**. Vol. II Línguas e Literaturas. Idade Média. Renascimento. Recepção. Imprensa da Universidade de Coimbra: Annablume, p. 425-430, 2012.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. **O Cinema na sala de aula:** uma análise a partir da obra de Marc Ferro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) Centro de Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, 2008.

VARGAS, Anderson Zalewski. Charles Martindale: a recepção da antiguidade e os estudos clássicos. *In:* CARVALHO, Alexandre Galvão; SILVA, Glaydson José da. (org.) **Como se escreve a história da antiguidade:** olhares sobre o antigo. São Paulo: Editora Unifesp, 2020, p. 513-527.

O cinema como recurso didático para promover a assimilação ativa em aulas de História: as vozes do documentário *Maioria Absoluta* (1964)

Cinema as a teaching resource to promote active assimilation in History classes: the voices of the documentary short Maioria Absoluta (1964)

José Almir Santos Basílio Filho,¹ UFCG

Resumo

O objetivo do presente trabalho é discutir possibilidades de uso do documentário em curta-metragem *Maioria Absoluta* (1964), dirigido por Leon Hirszman, como recurso didático em aulas de História a partir da noção de “vozes do documentário”, formulada por Bill Nichols. Partindo da fundamentação teórica de Libâneo, que entende que a função do ensino é difundir conhecimentos sistematizados para que os estudantes possam participar ativamente na vida social e política, discutimos como o cinema, e mais especificamente *Maioria Absoluta*, pode configurar-se como um recurso didático de extrema riqueza para promover a assimilação ativa entre os alunos em aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de História; cinema brasileiro; Leon Hirszman; José Carlos Libâneo.

Abstract

The aim of this paper is to discuss how the documentary short film *Maioria Absoluta* (1964), directed by Leon Hirszman, can be used as a teaching resource in History classes, based upon the concept of “documentary voices”, developed by Bill Nichols. Based on Libâneo's theoretical foundation, which understands that the function of teaching is to disseminate systematized knowledge so that students can actively participate in social and political life, this paper discuss how cinema, and more specifically *Maioria Absoluta*, can be configured as a teaching resource of extreme richness to promote active assimilation among students in History classes.

Keywords: History teaching; brazilian cinema; Leon Hirszman; José Carlos Libâneo.

Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir possibilidades de uso do documentário em curta-metragem *Maioria Absoluta* (1964), dirigido por Leon Hirszman, como recurso didático em aulas de História a partir da noção de “vozes do documentário”, formulada por Bill Nichols. Seguindo a abordagem crítico-social defendida por Libâneo, segundo a qual é papel do ensino difundir conhecimentos sistematizados para que os estudantes possam participar ativamente na vida social e política e engajar-se nas lutas sociais com uma perspectiva crítica, e em conformidade com os atuais objetivos da legislação educacional que orienta o ensino de

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Desenvolve pesquisas com ênfase na história do cinema brasileiro e atualmente é membro do grupo de pesquisa História Social da Democracia.

História, entendemos que a citada obra de Hirszman encaixa-se perfeitamente na aula de um professor que busque estimular a assimilação ativa dos alunos.

Como uma pesquisa de caráter interdisciplinar, recorreremos a referências de diversas áreas do conhecimento, tais como teoria cinematográfica, pedagogia e historiografia - em relação a esta última, priorizamos trabalhos relativos ao cinema brasileiro engajado da década de 1960, recorte em que se concentra grande parte da filmografia de Leon Hirszman, incluindo o curta-metragem que constitui nossa fonte principal. Tendo em vista que autores como Marcelo Ridenti, Marcos Napolitano Jean-Claude Bernardet e Emilla Grizende Garcia já produziram amplas análises sobre a atividade de cineastas engajados como Hirszman, que colaboraram para a revolução estética promovida pelo Cinema Novo e representaram nas telas os problemas sociais mais relevantes para as esquerdas nos anos que antecedem o Golpe de 1964, optamos por seguir por uma abordagem diferente: enfatizamos a aplicação pedagógica dos estudos sobre cinema que constituem parte de nosso balanço bibliográfico, articulando-os com estudos da pedagogia. Desse modo, não visamos desenvolver uma análise fílmica de *Maioria Absoluta* ou apresentar um amplo panorama do Cinema Novo, mas sim problematizar sua riqueza enquanto recurso didático.

Para levar a cabo tal objetivo, tomamos como fundamentação teórica as concepções sobre educação de Libâneo. Na definição deste autor,

a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2006, p. 17).

No caso da prática educativa escolar, ela caracteriza-se por ser uma ação consciente, deliberada e planejada e possuir objetivos e intenções definidos conscientemente - isto é: ela é socialmente determinada por fins sócio-políticos e ideológicos. Assim, os objetivos da educação não são neutros e estão atrelados a que tipo de cidadão pretende-se formar (Ibid. p. 18-26). No caso da legislação educacional brasileira atualmente em vigor, conforme exposto no Artigo 2º da Lei nº 9.394, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; similar atribuição aparece também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a formação dos currículos escolares visando o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Notamos nestes dois documentos a ênfase na formação do cidadão, capaz de atuar com autonomia nas diversas demandas da vida política e social, e do trabalhador. Apesar de aparentemente estarem em consonância com a concepção de Libâneo sobre os objetivos da educação, este autor, pelo contrário, demonstra que a fundamentação ideológica que permeia tais documentos oficiais parte de orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, vinculadas ao neoliberalismo. Sob esse viés, a educação torna-se um meio de aliviar a pobreza, reduzir a exclusão social e apaziguar os conflitos (Libâneo, 2016, p. 42), priorizando a educação instrumental cuja ênfase direciona-se a “conhecimentos práticos e úteis” selecionados sob a lógica do consumo e dos negócios para inserir os alunos no mundo do trabalho:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (Ibid., p. 47).

Em sua aplicação prática, a escola que reduz sua função a transmitir conteúdos úteis para a formação de profissionais plenamente inseridos na lógica neoliberal do mercado acaba por negligenciar a formação de um cidadão ativo capaz de transformar, efetivamente, o meio social em que vive: sob o viés instrumental que permeia muito do que é aplicado na educação pública atualmente, problemas decorrentes das estruturas sociais que marginalizam determinados grupos são tratados como problemas individuais cuja única solução pode partir da qualificação profissional do cidadão, sem colocar em questão a própria organização social que garante a manutenção das desigualdades (Libâneo, 2006, p. 21).

Ainda assim, a escola permanece como o campo de atuação política do professor (Idem, 2016, p. 22), e este, quando munido de uma perspectiva crítica em relação às limitações e obstáculos previamente colocadas, pode incorporar outras abordagens em sua prática docente que ofereçam novas perspectivas de transformação para os alunos. Afinal, como colocado por Libâneo, embora a ideologia dominante tenha influência notável nas

relações sociais, estas não são estáticas tampouco imutáveis: a ação política efetiva das classes subalternas é capaz de fazer valer seus interesses e modificar suas condições através da luta social. O papel do professor nesse processo não pode ser menosprezado, e o ensino de história, mais especificamente, torna-se um campo privilegiado para debater como os próprios alunos podem tornar-se sujeitos ativos na transformação de seu meio. No decorrer deste trabalho, demonstraremos como isso pode ser feito na prática, com o auxílio dos conhecimentos provenientes de outros campos de estudo.

Para levar a cabo a aplicação em sala de aula de *Maioria Absoluta* como recurso didático, nossa metodologia se baseou nas formulações de Bill Nichols sobre o estudo do documentário. Uma das perspectivas de análise apresentadas pelo autor dá ênfase à noção de “voz própria” do documentário - isto é: a transmissão de significados no documentário, que vai além do que é literalmente dito, articula-se a uma lógica argumentativa relacionada ao seu estilo (Nichols, 2010, p. 73).

Essa “voz” não se limita ao roteiro ou aos diálogos, ela consiste também na maneira com que o diretor usa a trilha sonora, a montagem, e demais recursos fílmicos para reforçar determinadas ideias - o que tira do documentário seu aparente caráter de verdade incontestada do passado. Ainda que, muitas vezes, haja uma narração que oriente mais explicitamente a posição do diretor em relação ao que é mostrado, a “voz” do documentário apresenta-se também de forma mais implícita por estratégias que orientam o espectador a perceber as imagens desta ou daquela forma - esse é um fator que, para os historiadores, é fundamental: tomamos os documentários não como filmagens neutras mas sim como registros dotados de uma perspectiva, de uma lógica informativa e de uma organização (Ibid., p. 79).

Detalharemos mais adiante a aplicação dessa concepção, mas por ora cabe destacarmos que, em aulas de História, ela é especialmente importante para reforçar a assimilação ativa defendida por Libâneo. Ao confrontarmos o conteúdo de um documentário com seu contexto de realização e questões por trás das câmeras, podemos propor uma problematização ainda mais rica do que seria caso tratássemos apenas dos conteúdos das imagens, dando mais profundidade a noções como ativismo político e social, censura, entre outras.

A assimilação ativa a partir de fontes históricas audiovisuais em sala de aula

É praticamente um consenso entre historiadores que utilizam o cinema como fonte histórica que, para a compreensão de determinada obra, é imprescindível uma análise do contexto de sua realização bem como de seu uso específico da linguagem cinematográfica.

Não basta apenas considerar seu tema, seu “conteúdo”, é preciso também levar em conta porque os recursos estilísticos do cinema foram utilizados desta ou daquela maneira pelo diretor, afinal essa escolha é parte fundamental na construção dos significados do filme e na transmissão de ideias e sentimentos ao espectador.

Desde Marc Ferro, pioneiro no uso deste tipo de fonte, foi sugerido que o historiador não deve buscar nas imagens dos filmes somente a mera ilustração de algum conhecimento já postulado pela tradição escrita, mas sim considerar as imagens enquanto tais, com suas forma e linguagem específica, e utilizar de outros conhecimentos para apreendê-las melhor - como faz o historiador ao buscar a relação entre os filmes e a realidade (Ferro, 1988, p. 29). Mesmo historiadores posteriores que discordam dos métodos de Ferro, como Napolitano, há uma concordância em relação à necessidade de analisar o filme a partir de suas estruturas internas de linguagem (Napolitano, 2008, p. 236; p. 267), que implica na importância de articular forma e conteúdo na pesquisa histórica.

O domínio deste traço metodológico é fundamental para uma crítica interna e externa da fonte audiovisual com o devido rigor em uma pesquisa de História, mas, como aponta Circe Bittencourt, adquirir tal domínio não necessariamente constitui um objetivo pedagógico da disciplina escolar História: há diferenças fundamentais entre o ofício do historiador, que pode colocar problemas diante de fontes e produzir novas interpretações a partir da aplicação de categorias e procedimentos metodológicos específicos da área, e a atividade do aluno, cuja intenção maior de sua formação é "desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal" (Bittencourt, 2008, p. 327-8).

No caso da utilização do cinema em aula, para efetivar tal intenção não basta limitar-se a analisar o conteúdo do filme (Ibid., p. 375), afinal isso poderia implicar em uma assimilação acrítica da obra por parte dos alunos caso eles tomassem aquelas imagens como uma verdade neutra do passado. Portanto, como proposto por Libâneo, cabe ao professor orientar sistematicamente a aplicação de métodos de análise e crítica pelos alunos, criando meios e condições para que os estudantes desenvolvam a assimilação ativa e apliquem tais métodos de forma coerente com os objetivos de ensino. A orientação sistemática do professor não implica em passividade dos alunos - pelo contrário: assegura que cada aula seja uma tarefa de pensamento para o aluno. (Libâneo, 2006, p. 106).

Nas seções da BNCC relativas ao ensino de História, encontramos uma ênfase à chamada “atitude historiadora”, que possui paralelos com a autonomia intelectual em relação à interpretação de fontes históricas que temos tratado nesta seção do artigo. Na seção que introduz as competências específicas a serem desenvolvidas no ensino de História no ensino

fundamental, há especial destaque para o uso de documentos diversos como recursos didáticos:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2018, p. 398).

A BNCC apresenta os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de objeto como etapas para o desenvolvimento da autonomia intelectual, indicando que a “percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (Ibid, p. 400). Embora, como exposto nas críticas feitas por Libâneo à legislação educacional em vigor, algumas dessas atribuições sejam demasiado vagas e até mesmo encubram as contradições da sociedade que impedem que diversos grupos marginalizados exerçam de forma plena a cidadania, os objetivos do ensino de História na BNCC previamente colocados são suficientemente amplos para possibilitar ao professor uma ação política efetiva dentro de seu campo de atuação.

O desenvolvimento da chamada “atitude historiadora” em relação a fontes históricas, por exemplo, pode ser orientado para motivar de forma mais destacada reflexões sobre problemas sociais insuficientemente abordados na legislação - a partir da seleção de fontes, como filmes, que estimulem a assimilação ativa nesse sentido. Colocando em prática o laboratório da memória proposto pela BNCC, o professor pode optar por dar destaque a temas tradicionalmente negligenciados e contribuir para a construção de uma memória menos alinhada à ideologia da classe dominante.

Como colocado por Ralejo et. al., a metodologia de desenvolvimento da atitude historiadora proposta pela BNCC “não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado.” (Ralejo et. al., p. 15, 2021). Sem a pretensão de dotar os alunos de pleno domínio dos métodos historiográficos para a análise de fontes, o uso de fontes como o cinema como recurso didático, sob mediação do professor de História, abre

margem para que os alunos apliquem seus conhecimentos e habilidades adquiridas nos mais diversos setores da vida social de forma autônoma e engajada.

As vozes de *Maioria Absoluta* e sua aplicabilidade em aulas de História

A partir das concepções sobre objetivos da educação e possibilidades de uso do cinema como recurso didático em aulas de História, podemos nos referir mais diretamente ao documentário de curta-metragem que constitui o objeto central deste artigo. A filmografia de diretores ligados ao Cinema Novo, como Leon Hirszman, Glauber Rocha, Helena Solberg, Nelson Pereira dos Santos e outros, é dotada de uma riqueza ímpar para auxiliar o ensino de História: ao mesmo tempo em que colaboram para esclarecer diversas questões historicamente localizadas no contexto de tensões que anteciparam o Golpe de 1964 bem como da posterior consolidação deste, também constituem exemplos de conceitos essenciais para o exercício da atividade política nos dias atuais, tais como desigualdade, movimentos sociais, subdesenvolvimento, censura, entre outros. Tais conceitos, conforme a interpretação dos cineastas, também são historicamente localizados, de modo que para seu debate em sala torna-se necessário um exercício de diacronia para problematizar a evolução de seus significados entre o passado e a atualidade.

Nesse sentido, o engajamento do Cinema Novo apresenta particularidades que o diferenciam daquilo que muitos alunos, mais acostumados à estética de filmes contemporâneos de grande orçamento (sobretudo os de maior circulação, produzidos nos Estados Unidos), podem conceber como cinema. Mesmo em sua época de lançamento, tais obras tiveram como mote reagir à ideologia dos países imperialistas propagada através dos filmes estrangeiros que dominavam o mercado nacional: através de sua estética conscientemente desvinculada dos padrões impostos pelo cinema produzido nos países desenvolvidos, o Cinema Novo articulou seu engajamento de esquerda e sua denúncia dos problemas nacionais com uma estética inovadora e por vezes agressiva - o que teve como consequência uma relação conflituosa com parte do público (Autran, 2008, p. 86-87). Glauber Rocha, por exemplo, contrapõe a estética do cinema importado, marcada por objetivos puramente industriais e cuja ideologia falsificava a realidade dos países subdesenvolvidos, com a chamada “estética da fome” característica do Cinema Novo, que denunciava frontalmente a miséria do Brasil (Rocha, 2004, p. 65).

Sob essa lógica podemos compreender *Maioria Absoluta*. Seu diretor, Leon Hirszman, assim como o conjunto dos diretores do Cinema Novo, defendia posições de esquerda (Ridenti, 2014, p. 70-71), de modo que sua atividade enquanto realizador desde o início

dialogou com questões colocadas por outros setores da militância além do setor artístico. Atuando no Centro Popular de Cultura (CPC) e realizando junto a outros diretores o filme *Cinco Vezes Favela* (1962), composto por cinco curtas de cinco diretores, Hirszman seguiu a tendência dominante entre as esquerdas naquele momento de propor uma arte nacional e popular cujo objetivo seria a conscientização popular em relação aos problemas nacionais:

Falar do povo, pelo povo, dar a palavra ao próprio povo: as variantes e os debates eram muitos, mas o centro continuava sendo a busca das raízes do autêntico homem do povo (...). Essa busca do nacional e popular marcou os filmes dos anos 1960, particularmente os do Cinema Novo, cujos cineastas foram mudando ao longo do tempo (por exemplo, deixando de lado o projeto da revolução), mas sempre conservando algum aspecto de sua marca original: a vinculação, de algum modo, ao povo (Ridenti, 2014, p. 83).

Militante do PCB, Hirszman repercutiu essa posição que foi a tônica até o Golpe de 1964 - momento a partir do qual inicia-se um processo de autocrítica entre os cineastas. Antes disso, porém, Hirszman realiza *Maioria Absoluta* em 1963 e monta-o nos primeiros meses de 1964, ainda em um momento em que a estética nacional-popular predominava no cinema engajado brasileiro (Garcia, 2019, p. 1). Garcia destaca que para tal documentário de Hirszman, foi especialmente importante o advento do chamado cinema direto, que possibilitou a gravação *in loco* de entrevistas com câmeras mais leves e gravações mais baratas, o que colaborou para a construção de uma estética mais realista (Ibid., p. 4-5).

Para que a utilização de algum filme do Cinema Novo, como *Maioria Absoluta*, seja efetiva, tendo em vista a especificidade da proposta estética dos diretores bem como as particularidades da militância na conjuntura dos anos 1960, consideramos importante que o professor faça uma avaliação diagnóstica. Segundo Libâneo, este tipo de avaliação, quando aplicada no início do desenvolvimento das aulas (de maneira formal, como em uma atividade escrita, ou informal, como em uma conversa), tem a função de indicar para o professor os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que serão aplicados posteriormente (Libâneo, 2006, p. 197). Isso garante que os alunos estejam preparados para assimilar ativamente os conhecimentos ou habilidades que o professor espera abordar ou possibilita uma revisão do planejamento para tornar a abordagem metodológica mais clara para os alunos.

Desse modo, ao introduzir um filme como *Maioria Absoluta* para os alunos, é importante debater algumas das características do Cinema Novo previamente indicadas nesse artigo de modo a engajá-los em uma reflexão sobre como a forma fílmica articula-se com os temas e objetivos do filme. Por que o filme traz entrevistas com trabalhadores urbanos e rurais

e também entrevistas com pessoas de classe média em momento de lazer, muitas vezes contrapondo falas destas últimas com imagens dos trabalhadores? Por que no filme predomina a ausência de trilha sonora? Qual, possivelmente, seria o viés político do diretor responsável por selecionar tais imagens e montá-las dessa maneira? Quais são as vozes por trás deste documentário?

Para auxiliar-nos a orientar os possíveis debates em torno dessas questões, recorreremos novamente a Nichols. Segundo o autor, o documentário engaja-se no mundo pela representação, fazendo-o de três maneiras: oferecendo um retrato ou representação reconhecível do mundo, o que muitas vezes é suficiente para tomar o que está na tela como verdade; significando ou representando os interesses de outros, que podem ser tanto os sujeitos que constituem o tema do filme quanto a instituição que patrocina a obra; colocando diante do espectador a defesa de certo ponto de vista, intervindo mais ativamente para influenciar opiniões. (Nichols, 2005, p. 29-30).

Evidentemente, não trata-se de uma classificação rígida, e tais tipos de representações muitas vezes se entrelaçam. Em *Maioria Absoluta*, notamos tanto a representação de interesses dos sujeitos do filme - isto é, os analfabetos - quanto a tentativa de influenciar a opinião do espectador e mobilizá-lo em torno da luta contra o analfabetismo e a marginalização dos indivíduos representados. Um bom exemplo disso é a última frase do filme, enunciada pelo narrador Ferreira Gullar: “O filme acaba aqui. Lá fora, a tua vida, como a destes homens, continua.”. Nota-se aí um apelo direto ao público, que se subentende que não seria um dos sujeitos representados no filme, mas sim um indivíduo de grupos sociais mais favorecidos. Como o próprio diretor comenta em entrevista:

Ao invés de fazer um filme sobre o método Paulo Freire, que era a proposta, que seria a proposta inicial, a opção era fazer um filme que desse voz aos analfabetos. Ao invés de fazer propaganda de como é bom e de como se deve alfabetizar direito, era levantar as condições sociais dos analfabetos, as condições materiais de vida e espirituais, no sentido de vê-los, ver o problema deles, falar sobre educação, sobre saúde, sobre seus filhos, sobre solução do mundo. Falam com precisão poética, com expressão radical da língua (Hirzman *apud* Garcia, 2019, p. 2)

Nesse sentido, podemos avaliar que *Maioria Absoluta* parte da “voz” de Hirszman enquanto militante, ao mesmo tempo em que busca dar protagonismo para grupos marginalizados, e o faz através das diversas entrevistas com pessoas analfabetas inseridas no filme - entrevistas estas que denotam um caráter de verdade, sobretudo quando comparadas com a abordagem conferida às entrevistas com pessoas de classe média, as quais são

apresentadas, através de recursos de montagem paralela, como interpretações equivocadas da realidade.

Como exposto anteriormente, tal documentário esclarece propostas e ideias de setores dominantes da militância de esquerda no contexto de democracia populista nos anos que antecedem o Golpe de 1964 no Brasil, ao mesmo tempo em que traz perspectivas sobre conceitos e problemas sociais latentes da atualidade. Mesmo com a manipulação da imagem fílmica e imposição da voz de Hirszman na construção dos significados das imagens, as entrevistas com os sujeitos históricos representados no filme permanecem como documentos passíveis de debate: as posições e opiniões expressas por eles ainda reverberam na sociedade contemporânea ao trazer à tona o problema do analfabetismo e, em nível mais geral, da desigualdade social?

Retomando as competências colocadas pela BNCC para História no ensino fundamental, a primeira se destaca para orientar a atividade do professor no sentido de promover debates sobre o tema:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 402).

O professor, visando abordar a problemática do analfabetismo, pode abordar tanto as relações de poder na sociedade brasileira dos anos 1960 quanto as existentes hoje, de modo a traçar uma comparação a fim de perceber continuidades ou rupturas - sempre tendo em vista as possibilidades de intervenção e mobilização através da ação política.

Considerações finais

Através deste trabalho, pretendemos apresentar uma breve possibilidade de aplicação do cinema enquanto recurso didático em sala de aula. Sem pretensões de esgotar o debate ou propor uma análise extensiva do documentário aqui abordado, trouxemos *Maioria Absoluta* como um exemplo dentre tantos outros que o professor pode utilizar em seu ofício.

Destacamos, por fim, a importância da mediação do professor na relação entre aluno e filme enquanto recurso didático, o qual não deve tornar-se simplesmente um meio de “gastar o tempo” de aula ou de substituir o papel do professor ao apresentar os conteúdos. Para a abordagem de obras cinematográficas que fogem dos padrões estéticos atuais, que geralmente são mais familiares aos alunos, é imprescindível uma intervenção no sentido de esclarecer os

motivos de tal obra ser diferente desses padrões, evitando assim uma rejeição que dificulte o engajamento nos debates propostos.

Para que os objetivos de ensino da aula sejam efetivados e o filme configure-se, de fato, enquanto um recurso didático coerente com os objetivos, métodos e conteúdos de ensino, é necessária a orientação sistematizada do professor para dirigir os estudos dos alunos e sua utilização dos métodos de análise para a assimilação ativa dos sentidos da obra. Sob a mediação do professor, é possível assegurar que os alunos conquistem habilidades e conhecimentos para, em momentos posteriores de sua vida social, atuarem com autonomia e independência, colocando em prática aquilo que foi aplicado em sala.

Referências Bibliográficas

- AUTRAN, Arthur. As concepções de público no pensamento industrial cinematográfico. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 36, p. 84-90, ago. 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 out. 2024.
- FERRO, Marc. **Cinema and History**. Detroit: Wayne State University Press, 1988.
- GARCIA, Emilla Grizende. O documentário "Maioria Absoluta" e a representação do nacional-popular. **Revista História e Cultura**, v. 8, n.1. 2019
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez: 2006.
- _____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159. jan./mar. 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>>. Acesso em: 01 out. 2024.
- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

A aula de História Medieval na Educação Básica: entre currículo e “aula-oficina”

Medieval History class in the Basic Education: between curriculum and “workshop”

Vinícius Marques Ferreira,¹ UFG

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo trazer uma abordagem acerca das concepções de aprendizagem presentes no Documento Curricular para Goiás (2018), de modo a compreender quais são suas lacunas e o que é possível ser aplicado de acordo com a Educação Histórica.² Deste modo, consiste em buscar alternativas para analisar o currículo, as suas permanências e rupturas no sistema de educação brasileiro, as tendências pedagógicas e políticas presentes nele e como isso influencia o ensino de História Medieval na educação básica, sem reduzir os alunos às competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular. Portanto, o trabalho poderá ser compreendido como um estudo inicial que levanta possibilidades para a didática da história, contendo ideias ainda primárias de uma elaboração capaz de conciliar o currículo e a aula construtivista.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Currículo; Educação Histórica; História medieval.

Abstract

The present work aims to provide an approach about the learning conceptions within the Curriculum Document for Goiás, intending to comprehend what might be lacking and what is possible to be applied based on the Historical Education. Thus, it consists to presents new alternatives to analyze the curriculum, its continuities and disruptions in the Brazilian educational system, its pedagogical and political tendencies, and how it influences the medieval history teaching on the basic education, apart from comprehend how the issues can be approached in the discipline of History, without reducing the students to competences and abilities within the National Common Curriculum Basis. Therefore, this work can be understood as an initial study which takes possibilities for the history didactics, containing ideas yet primitives of an elaboration capable of concealing the curriculum and the constructivist class.

Keywords: History learning; Historical Education; Curriculum; Medieval history.

Introdução

Ao longo dos anos, o ensino de história tem sido objeto de estudo no Brasil, o que levou a uma grande quantidade de produções de diferentes vertentes para tentar compreender as implicações da história no ensino básico, o que há de proveitoso no aparato atual e o que há de ser mudado para cada uma dessas ramificações teóricas. A Base Nacional Comum

¹ Mestrando em História na linha de Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH-UFG), orientado pelo professor Dr. Cristiano Nicolini (UFG), e-mail de contato: viniciusmf100@hotmail.com.

² A Educação Histórica é uma linha de pesquisa em ensino que busca compreender o aluno no processo ativo de aprendizagem e enfatizar que sua posição poderá ser posta no presente, analisando o passado e com suas experiências específicas, lidar com evidências para pensar o futuro.

Curricular (BNCC) visa a formação cidadã, crítica e profissional dos indivíduos, fundamentando-se na pedagogia liberal e fazendo contraponto à censura da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) visto que o processo de criação se deu desde o início da década de 1980, o que leva a soar como ideias progressistas no ensino de história. Contudo, ocorre que não há grande preocupação em tratar a educação em si e, mais especificamente, a educação histórica, visto que não entra no mérito do ensino-aprendizagem, citando-o de maneira superficial para preencher os temas que um currículo deve abordar. Não trata, de fato, dos métodos utilizados, deixando os projetos de governo ditarem o que será tratado de tempos em tempos na educação brasileira. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018), como uma materialização da BNCC no estado (Personi, 2021), não trabalha uma questão ímpar abordada por Isabel Barca (2012): tratar da narrativa, que faz as pessoas dar sentido às concepções dos significados, atribuídos ao mundo presente e passado de modo a reconhecê-los. Isso porque, como dito acima, as ideias – como a “atitude historiadora” ou o “ato de historiar” – tendem a soar progressistas e parecem trazer sentido de mudança, orientação temporal no plano coletivo e individual, valores de interculturalidades em diálogos, tensões e conflitos, quando na verdade não há proposta concreta para isso. Uma representação dessa situação dá-se ao olharmos sobre a aprendizagem em história medieval, que aborda os temas dos livros didáticos sem uma análise de mundo, tratando o milênio fugazmente como uma longa transição entre idade antiga e moderna, visto ao tratar como objeto de conhecimento (ou conteúdo) do 7º Ano a “[...] ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” (DC-GO, 2018, p. 102). Ou seja, apesar de haver uma proposta para pensar os diálogos, valores e as orientações e sentido de mudança da antiguidade à modernidade, não há proposta concreta para isso por compreender uma ideia em que o milênio medieval não tem valores culturais abarcados nessa proposta, e desse modo, não acaba tratando-o plenamente, ou devidamente.

Ao que dizem os documentos curriculares, pede-se que a abstração e o simbolismo sejam postos em sala de aula, e deve ser analisado até que ponto isso pode ser utilizado pelo conceito buscado pela aprendizagem histórica. A necessidade de ter um currículo fez, também, com que a seleção fosse cada vez mais detalhada e precisa para o que condiz com o projeto de governo; disso, as abstrações de um milênio de história são cada vez mais comuns, tornando alguns símbolos “úteis” para o estudo, não abrindo espaço para que a aprendizagem seja feita com o desinteresse – ou seja, aprender sem aquela intenção ao ter contato com a história por meio da literatura, músicas, filmes, séries e jogos – ou da curiosidade cultural. Tendo isso em vista, ponho agora uma coluna entre o Documento Curricular para Goiás e a

educação histórica que justifica a manutenção de um currículo: há a necessidade de fazer uma ponte entre o aparato que temos e o que propomos, trazendo a emergência de concepções intermediárias sobre a aprendizagem, utilizando do DC-GO, ou seja, tem-se a necessidade de buscar maneiras de se desfazer do Documento Curricular ao tempo que o utiliza para tal. Há uma tentativa de abstração e simbolismo visto, que não condiz com o conceito buscado pela aprendizagem histórica, já que se reduz o fazer docente a um desempenho técnico ao marcar com competências e habilidades a vida do discente do ensino básico.

Aprendizagem e avaliação como uma mesma prática

A emergência da BNCC, e conseqüentemente do DC-GO, é sobre quais questões são demandadas (Pessoni, 2021) pela sociedade – e pelo projeto de governo – que irá tirar grande proveito do que se ensina na educação básica; após feita essa pré-seleção política que desenha o currículo (Mendes, 2020), tem-se o foco para determinados temas que serão abordados nos vestibulares, de modo a categorizar aqueles que mais terão recorrência e aqueles que menos terão, especificando o conteúdo. Essa é uma maneira de selecionar os indivíduos para o ensino superior, levando em conta os Institutos de Ensino Superior (IES) mais renomados para os menos renomados; naturalmente, os primeiros terão uma maior concorrência, o que eventualmente fará deste concurso mais padronizado e *comum*, atendendo à demanda de um currículo, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio. É possível analisar a questão de se tratar de um currículo neoliberal, ou seja, que esteja pautado em questões mercadológicas, um ensino profissionalizante, ou que esteja unicamente pensado para uma vida além daquela; se assim é o ensino, leva-se em conta que a aprendizagem não está sendo concebida pela aprendizagem, nem o espaço escolar sendo compreendido por ele mesmo. Dessa maneira, a escola não seria compreendida senão como uma transição, o que caracterizaria na aprendizagem também ser meramente transitória, o que aqui, não é colocado como um conceito necessariamente procedente. Se é possível a prática de avaliação e aprendizagem das questões sociais que são tratadas como atuais, como “(GO-EF06HI18-C) Problematizar a intolerância religiosa no Medievo e sua permanência no mundo atual, a partir de temas conflitantes, ético, jurídico e religioso da contemporaneidade” (DC-GO, 2018, p. 101), isso pode ser expandido para culturas que não se mantenham somente em um tipo de maniqueísmo entre a Europa com a cultura cristã e com a África com cultura islâmica, restringindo a “(GO-EF06HI18-B) Analisar a intolerância religiosa no medievo ocidental e oriental, Cristianismo, Islamismo, percebendo-a como característica marcante de organizações religiosas em sociedades e tempos diversos” (DC-GO, 2018, p. 101); é possível tratar o

mundo medieval e o mundo pós-moderno com uma pluralidade pedida pela aula-oficina³, ainda que tente-se buscar conciliar-se com esse currículo, sem precisar seguir somente a ideia neoliberal de categorizar o mundo entre judaico-cristão e islâmico, questão que tem sido frequentemente tratada na geopolítica e na compreensão do mundo econômico como um mundo dos árabes muçulmanos, também. Sendo esse currículo neoliberal, e a relação primária do conteúdo medieval não está com a constituição para um ensino profissionalizante, ou uma lógica empresarial, essa mesma medievalidade não pode não tomar espaço importante para a formação desses indivíduos no contexto em que vivem, e delega à fantasia, somente, a importância da história medieval; isso é problemático em duas instâncias: a primeira, de generalizar e colocar unidade numa história milenar tão vasta, o que leva à segunda por não suscitar no aluno novos conhecimentos e por condicioná-lo às “rédeas” do mercado de trabalho. Ainda que a Idade Média fosse somente voltada à fantasia, é ainda tirar a importância do entretenimento humano e a humanidade na formação do indivíduo, normalizando a normatização do conhecimento intelectual; até mesmo se estivéssemos prontos a defender a lógica empresarial, renegar o ensino que é “essencialmente fantasioso” é não se importar com a saúde do trabalhador no mercado, por estar intrínseco ao entretenimento, o que implica na baixa produtividade.

Pois bem, o debate não é sobre como poderiam utilizar dessa visão errônea da Idade Média para a manutenção da ordem mercadológica e a abstração e simbolização, mas sim como utilizar o currículo e suas concepções acerca da aprendizagem para traçar um caminho para a transição do modelo atual a um em que seja priorizada a educação histórica na medievalística. Ao apresentar o problema, disse que em meio a essa transição seria interessante que houvesse o uso do ensino e da aprendizagem desinteressada por meios que não são da ordem do estudo e pesquisa da Idade Média (Pereira, 2022). Com certeza, tudo aquilo que representa a Idade Média nos jogos e na mídia não são verossímeis em sua totalidade; no entanto, os jogos digitais e as mídias sociais são da cultura dos jovens, e ignorar isso é automaticamente não se relacionar à realidade do aluno (Caimi, 2014). Desse modo, ainda que seja exótico o contato do estudante com a história medieval, por meio de literaturas e jogos fantasiosos, que utilizam da medievalidade como pano de fundo para passar a história mágica e fantástica, são necessários elementos naquele mundo para que sejam coerentes para a história do que se consome, o que implica numa certa veracidade e elementos cabíveis como

³ Aula em que o aluno, em contato com o exposto e com suas ideias prévias, constitui um conhecimento junto de seus colegas e o professor com bases no senso-comum, na ciência e demais situações, constituindo sentindo, relacionando passado e presente e tomando por base diferentes métodos que não somente a exposição teórica, também chamada de aula construtivista.

o objeto do ensino de história – elementos esses que podem ser residualidades, ou seja, aquilo que Nilton Pereira (2022) diz revelar a distância e diferença, dependendo do que se trata.

A partir dos resultados das pesquisas de Arruda, podemos inferir que existem inúmeras potencialidades formativas nos jogos de simulação com temática história, se não diretamente relacionadas com os conteúdos escolares, ao menos como contribuição para o desenvolvimento de ideias de raciocínios requeridos nos processos de aprendizagem da história (Arruda, 2009 *apud* Caimi, 2014, p. 179).

Desse modo, é possível utilizar, ainda, de todo aquele aparato fantástico que traz a Idade Média por meio dos jogos e das literaturas, que traz uma ideia prévia ao aluno que poderá ser desconstruída ou ainda mesmo corroborada em suas diferentes instâncias, valorizando mais uma vez um método subversivo do currículo em que há uma extensão do que se pede na estrutura, e o modo que realmente se dá em sala de aula. Compreender as aprendizagens desinteressadas é, também, compreender que há um universo de significados sendo criados para que as ideias prévias possam ser utilizadas em classe. Se as ideias prévias somente de alguns alunos, que tiveram essa aprendizagem desinteressada, sejam aquelas a serem externalizadas, isto é, explicadas, ditas e expostas, o processo inicia de modo que até mesmo o senso-comum de outros alunos, elemento valorativo numa aula-oficina, seja presente para constituir incoerências de narrativas, novas constituições de sentido e um modo de chegar a um ponto específico final do professor, sem que a aprendizagem tenha sido um longo processo finalizando numa avaliação. Em exemplos, digo que a aprendizagem de história não serviu somente para o “ato de historiar”, mas também para o aprendizado de construções de narrativas diversas – não exigindo que sejam históricas, ainda que partam de um aprendizado na aula de história –, ou para melhorar práticas investigativas. O aluno de educação básica não necessariamente estará imerso num mundo em que o ensino de história pareça ter sido necessário a sua vida, o que não significa que a história não seja necessária para a consciência crítica; o debate, aqui, é acerca de como conciliar – e se satisfazer com – os resultados das consciências narrativas históricas críticas e genéticas, em seus diferentes níveis, visto que até então, a proposta liberal da BNCC tem exigido somente a consciência narrativa exemplar,⁴ e passa a tratar essa como suficiente para compreender as relações de passado e presente, só por ver a “repetição” na história, tratando-a como linear ao dizer que “O conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente, objetivado para o futuro, elaborado por distintos sujeitos” (DC-GO, 2018, p. 479).

⁴ Ideia comum de que o objetivo da história é unicamente para entender o passado, de modo a não o replicar no futuro, tratando-a como cíclica e repetitiva.

Entendido isso, é visto que o debate dessas maneiras alternativas se forma num espectro de equilíbrio entre o uso do raciocínio para a aprendizagem crítica em história e os conteúdos escolares que se mostram necessários a serem seguidos pela base neoliberal de um currículo, causando uma subversão dos conteúdos, uma subversão de currículos, e o cumprimento em partes do mesmo, ou seja, fazendo com que aqueles conteúdos que deveriam ser compreendidos como unidades temáticas não sejam efetivamente, no entanto sem ignorá-los como presentes numa estrutura curricular. Dessa maneira, enquanto a aula-oficina parte das experiências dos alunos para determinados temas, desenvolvendo a aula dessa maneira, o que proponho é dar o ponto de partida para então utilizar as experiências dos alunos, respondê-las e desenvolvê-las até certo momento, e seguir com um corpo pré-estruturado da aula, tentando agregar ao que foi falado, mas sempre mantendo a definição – seguindo as concepções do DC-GO, mas sem uma completude do que versa o documento. Trabalha-se em cima do que se pede, buscando uma autonomia dentro de sala de aula. Se a demanda por aprendizagem é alta, as maneiras das aprendizagens devem ser também, utilizando desses e dos próximos métodos criativos a surgir. Flávia Caimi (2014) utiliza em seu capítulo dois termos importantes para tratar o bombardeio de informações com as tecnologias, sendo eles o “presentismo” de Hobsbawm e a “obesidade informativa” de Poze; havendo a necessidade do professor de trabalhar com a aprendizagem histórica ainda dentro de um currículo, deve haver novamente uma pré-seleção política para o que poderá transformar em significativo, pois as informações são tantas que não caberiam numa ordem de ensino da educação básica, cabendo ao professor a avaliação da aprendizagem a partir da sua própria pré-seleção. A proposta do DC-GO é que a “[...] avaliação deve reorientar as aprendizagens, na sala de aula” (2018, p. 465), mas que não parece ter espaço para se concretizar, visto que a noção de aprendizagem está sendo dada numa aula que, ao fim de um ciclo, uma prática avaliativa diversa será o que irá consolidar tal concepção de aprendizagem; desse modo, pode-se dizer que a aprendizagem seria reorientada, no entanto, a ponto de comprometer todo o tempo, e até mesmo a (não) aprendizagem do aluno nesse tempo em que a avaliação foi pautada somente por um processo burocrático final, sem compreender os processos minuciosos na prática docente. Por precisar seguir um cronograma e a grade curricular, e como o próprio documento é a materialização da BNCC no estado, não ocorre uma autonomia nem mesmo do currículo para com o projeto nacional, restringindo ainda mais a ação do docente. Nessa ideia, é necessário trazer que a pedagogia liberal é representação da sociedade de classes capitalistas (Libâneo, 1992), e que não há sentido que o método utilizado seja de restringir a educação somente para uma classe, visto que há a necessidade da formação do indivíduo como cidadão e proletário, subdividindo

a qualidade para a função, os papéis sociais, a aptidão individual e afins, o que faz com que o ensino seja reduzido a – e pautado em – competências e habilidades, sendo mero desempenho técnico. Por vezes, o que versam os documentos curriculares pode induzir à ideia de haver uma tendência pedagógica similar. Porém: “É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar” (Libâneo, 1992, p. 2).

Ainda assim, o docente deve utilizar essa relação da reorientação das aprendizagens, mesmo com um conteúdo programático endossado, a girar o planejamento ao redor de três componentes: os objetivos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas (Tacca, 2008). Ainda com o que fala Tacca: “As estratégias pedagógicas aparecem como capítulos nos livros didáticos e são entendidas como métodos e técnicas que apóiam a transmissão de conhecimento” (2008, p. 47), e recentemente têm sido tratados com competências e habilidades. Utilizando-se desse pretexto, o professor pode realmente subverter a sua atuação para uma espécie de autonomia, muito restrita ainda ao currículo. No entanto, a ordem de pensamento sobre o uso do termo “transmissão de conhecimento” é falha ao tratar duas coisas de maneira distorcida: a primeira trata-se da questão de o aluno precisar reter com acuidade o que é passado em sala de aula, de modo a ser a primeira vez que é visto, sem ter relação direta com sua vivência ou contexto de interpretação; a segunda trata-se da questão acerca da categorização hierárquica dos saberes, imposto ao momento que pensa a “transmissão”, de fato. Pensar a ideia de transmissão traz a falha do primeiro componente de Tacca, ao passo que interfere no terceiro; não se pode utilizar a transmissão como objetivo de ensino, pois dessa maneira não haverá apreensão do conhecimento para uma aprendizagem devida, nem mesmo dentro de um currículo, da mesma maneira que não se pode utilizar como estratégia pedagógica a simples passagem da teoria, ignorando que dessas ideias surgem também a prática do fazer histórico.

A ideia de que existem diferentes tipos de saberes permeia a educação e não se abstrai ao pensar o que é o conhecimento e a aprendizagem. Numa ideia, existem saberes a serem produzidos, a ensinar, a ser ensinado e então formar-se (pensando no uso curricular). Em uma certa ordem, o saber que se ensina e o indivíduo que é ensinado, não foi induzido a refletir e questionar os objetos de estudos; não cabe, então, trazer a ideia de objeto de aprendizagem nessa linha de pensamento. O saber permeia currículos (Monteiro, 2007), mas não é suficiente para retirar a ideia hierárquica entre o saber acadêmico e o saber escolar; por vezes, entende-se que a produção se dá somente no ensino superior, de modo que o saber escolar se dá por transmissão de conteúdos, permeando o currículo como foi dito. Para não utilizar essa ideia de

transmissão, tem-se o termo da transposição didática, que usa dos saberes acadêmicos para que tenha um ponto de partida, decorrendo na produção de conhecimento na prática docente da educação básica. O conhecimento histórico escolar é ignorado de modo a tornar os “[...] saberes pedagógicos [...] complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico” (Guimarães, 2012, p. 394). Contudo, ainda que seja válida a ideia de transposição ou mediação ao passo que os alunos comecem a constituir sentido no que o docente traz, principalmente na ideia de transição do ensino atual a um ensino construtivista, é de pensar que não há como tratar as aprendizagens sem que haja uma avaliação, retomando Maria Carmen Tacca com a ideia de que os conteúdos utilizados são os meios da aprendizagem para trazer o fim – na avaliação. Isso se concretiza no DC-GO? Condiz com a educação histórica? São questões importantes a serem levantadas, pois ao falar de currículo e saberes que o permeiam, é importante falar de mudanças que são tidas nesse meio, o que muda também a concepção de transposição didática, autonomia e, por fim, aprendizagem.

Em termos de avaliação, é importante notar que enquanto algumas concepções compreendem a avaliação como um resultado final e objetivo – sendo essa objetividade intersubjetiva ou não – e a aprendizagem como um processo que se utiliza de diversos meios, ponho aqui que o momento da avaliação é a aprendizagem em si, pois não haveria sentido a existência de um sem o outro; a aprendizagem por mero aprendizado entra no âmbito da curiosidade e busca incessante, sem a conclusão de nada, ao passo que a avaliação sem um objeto de estudo ou análise não se concretiza também. Isso leva a entender que a primeira precisa de algum parâmetro de garantia do aprendizado, ainda que seja com a autoavaliação e constituição de sentido, enquanto a segunda precisa de uma trajetória significativa que tenha mudado concepções. A aprendizagem da educação histórica se dá além do saber histórico, ou seja, do saber do conteúdo (pois o saber histórico como consciência de tempo vem de forma inerente ao aprender): i. reconhecer narrativas, ii. reconhecer culturas, iii. reconhecer os padrões e as questões além dos padrões (rupturas ou ramificações) associando o passado ao presente, iv. incluindo também a aprendizagem da construção de narrativas históricas ou não e, por fim, v. com a aprendizagem da investigação na (e da) história, bem como essas sem o fazer histórico, mas como base para aprender a fazer a investigação nas ciências humanas, são usos processuais do ensino de história para a aprendizagem. A completude do aprendizado se dará a partir do momento que houver uma metacognição entre docente e discente, traçando os objetivos, que, de maneira otimizada nesse ensino transição, se encontra com uma objetividade intersubjetiva, colocando esses cinco fatores à prova, sejam eles de maneira

singular ou composta. Tem-se, então, que a metacognição implica na necessidade da figura de um professor, mas que não pode compreender que exista uma ideia de que o aluno tem todo o protagonismo (Guimarães, 2012), ainda que o estudante tenha uma postura bem mais ativa nesse ensino em transição. “O professor não opera no vazio – é óbvio. Mas o que isto significa? A sala de aula é um espaço pleno de experiências” (Guimarães, 2012, p. 400), que se desenvolveram entre alunos em si, e entre os alunos e o professor, dando sentido e desenvolvimento às ideias, ainda com a necessidade de objetivar um ponto final a ser chegado em sala de aula, independente da trajetória tomada pela turma.

Ainda nessa ideia, buscamos que a aula-oficina tenta trazer maior espaço às experiências – e essas podem ou não ser autônomas, visto que podem ser instigadas e poder ser aleatórias –, enquanto o Documento para Goiás pensa em dar espaço para a autonomia; a autonomia é abstrata e subjetiva, por vezes, cumprindo até mesmo o que versam os documentos curriculares de ser “simbólica”, tornando a ideia de experiências conflituosas, pois essa autonomia não implica em livre expressão sem considerar ideias incoerentes, ou ideias majoritariamente inválidas – que o professor pode utilizá-las para alternativas relativamente válidas ao ensino. Assim como Libâneo aborda (e defende) a pedagogia crítica dos conteúdos, não tem como deixar tudo em livre expressão pelo simples fato de não haver uma constituição, nem direção ou até mesmo ordenamento. Essa direção é traçada com a avaliação – constituindo sentido para o processo – no que pode ser entendido como uma aula-oficina ainda presa às amarras do currículo, que tratarei como uma *proto-aula-oficina*.

O conceito de proto-aula-oficina: entre currículo e construtivismo

Estabelecidas as ideias de aprendizagem aqui propostas, é de se compreender que, assim como concorda Libâneo, a educação histórica pensa como é a compreensão no campo da história a partir de conceitos; esses conceitos não têm como ser aleatórios, muito menos espontâneos, ainda que a experiência dos estudantes ao externalizá-la pode ser compreendida como tal em alguns casos. Isso não é problema, pois a ordenança dessas ideias por vezes “desconexas” pode se alinhar ao que entendemos dos conceitos: que estão dados e ganham completude com o passado. Todavia, a compreensão de que os conceitos são dados e não de uma natureza “livre” não significa que haverá sempre a necessidade de um currículo – que *a priori*, tem a ideia de restringir algumas das manifestações livres. O que deve ser compreendido aqui é que, no mesmo raciocínio de Selva Guimarães acerca do aluno não ter todo o protagonismo, o centralismo do professor também não é antidemocrático, afinal é de sua formação, também, que vem a maioria de seu repertório histórico e pedagógico para tratar

o ensino em sala de aula; a sua autoridade não implica num autoritarismo. Não tem como haver igualdade entre a figura do professor e do estudante, ainda que a proto-aula-oficina se desenvolva, pois haverá sempre o distanciamento do aluno da formação e da figura que está a trabalho, o professor.

O ensino centrado no aluno o faria pseudo-autônomo (Nunes; Silveira, 2011), e de nada adiantaria, pois como mencionado acima, a avaliação seria garantidora da aprendizagem, que o faria de fato autônomo; se eu ponho que a avaliação é a aprendizagem de fato, ela não é somente ao final de um período – como se só fosse alcançado ao final, e esse período de “aprendizagem” estivesse latente, só esperando para se concluir –, mas sim a cada momento que o docente pode intervir e ordenar o pensamento histórico daqueles alunos. “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2002, p. 31), por isso a necessidade dele; no entanto, reitero que o uso da palavra “transmitir” é questionável, e ponho mais uma vez que em diversas vertentes a ideia do professor em igualdade do aluno, ou até mesmo como mero mediador, não atingirá nunca a neutralidade.

Ao que diz Maurice Tardif, o professor nada controla, mesmo tendo o saber curricular, o que é algo verdadeiro. Esse controle não é sobre a turma ou sobre os conteúdos e o conhecimento histórico, mas sim sobre a autonomia. Essa não é tão verdadeira, nem mesmo no Novo Ensino Médio, em que se propõe uma certa liberdade ao trazer um novo material didático interdisciplinar, como exemplo a coleção em seis versões *Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas*, que abarca os temas nas perspectivas da história, geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso, o que ainda restringe bastante a atividade do professor, reforçando que há uma necessidade de uma “ponte” entre o Documento Curricular para Goiás e a aula-oficina, que tratei como proto-aula-oficina. Essa atividade em sala de aula não tem priorizado tanto o conteúdo, ao contrário do que pensa Tardif, visto que em sua concepção são informações em estoques, disponíveis, que devem ser renovadas e mobilizadas nas práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais, o que conseqüentemente acaba por considerar mais importante que os saberes pedagógicos devam ser abarcados gradualmente; nessa ideia, o saber por saber não implica em nada, mas a prática sim. Seguindo essa linha de raciocínio, a aprendizagem é a prática do saber em estoque, que fala muito mais da atividade docente que da atividade do estudante, não porque somente o professor tem uma postura ativa, mas que a postura do discente não é de prática em todos os âmbitos a serem aprendidos; a aprendizagem é apoderar-se (Nunes; Silveira, 2011) de algum conceito. Um professor que instiga o aluno a

qualquer uma das cinco aprendizagens que coloquei no ensino de história está automaticamente avaliando e garantindo a aprendizagem.

Em se tratando das diferentes tendências pedagógicas, existem processos psicológicos que interferem na aprendizagem, sendo eles a percepção, atenção, pensamento, inteligência, criatividade, memória e motivação, havendo uma permanente interação entre eles; esses podem se agrupar e fazer uma nova decisão, que cabe ao professor ao avaliar os alunos e decidir qual será a avaliação singular daquele aluno para as cinco aprendizagens diferentes – que nem sempre são múltiplas. Para Piaget, pensando a epistemologia genética e o cognitivismo, essa ordem pode pensar o processo da concepção construtivista no pensamento, devido a todas essas experiências possíveis em sala de aula, algumas sendo mais ou menos instigadas de acordo com a subjetividade de cada aluno. Libâneo irá perguntar-se se a experiência é o próprio empirismo, ou se é da construção delas; sendo da primeira ou da segunda, a ideia de a Psicologia Genética ser bem aceita na pré-escola é justamente sobre a constituição do indivíduo e da sua primeira formação, o que constitui sentido à ideia de o professor só interferir para auxiliar, e deixar o aluno compreender o processo, as suas falhas e seus acertos, bem como as mudanças feitas para que isso possa ser desdobrado. Contudo, esse desdobramento para os anos finais do ensino fundamental, ou para o ensino médio é muito mais complexo que a criação de experiências ou o empirismo puro; o indivíduo já construiu muito dos seus valores de vida e possui diversas experiências das quais pode compartilhar, mas que por vezes podem não ser adequadas à proposta temática em sala de aula; ainda que isso seja visto em cursos de licenciaturas, ou em uma maneira de confrontar a educação tradicional nas escolas, como nos Institutos Federais – que à medida da instituição, reservam menos aulas aos professores para que uma aula mais significativa seja elaborada, sendo possível até mesmo a criação de um Trabalho de Conclusão de Ensino Médio –, não há uma proposta sólida para atribuir ao professor somente o papel de interferência. Mais uma vez, o processo do aluno não pode ser pseudo-autônomo, o que faz que deva ser avaliado e a constituição da narrativa, da investigação, da consciência crítica histórica (ou não) e das percepções sejam reordenadas para um certo ponto previamente estabelecido pelo professor. Não só a BNCC e o DC-GO restringiriam em larga escala a proposta da concepção construtivista piagetiana – distanciando demasiadamente da proposta da proto-aula-oficina –, como fica num campo cinza o desenvolvimento dessa tendência pedagógica para a formação final na educação básica.

Transformar o aluno em pseudo-autônomo e somente interferir em caso de auxílio, tratando isso como mediação – sem de fato aprofundar no entendimento de mediação

pedagógica – é fazer o aluno cair no erro por considerar somente o que o mesmo sabe; se é necessário que o professor tenha que abarcar as experiências dos alunos em sala para produzir naquela turma em específico o pressuposto do que é óbvio para ser tratado, ou seja, elencar a síntese geral dos estudantes e suas concepções, considerando que novas concepções podem surgir e desenvolver debates acerca, mudando conhecimentos prévios, na contramão o aluno também deve compreender que algo lhe falta e que seus conhecimentos também podem mudar, sem de maneira alguma subestimar seu conhecimento. Essa é outra razão pela qual coloco que valha a pena o professor abusar de seu trabalho com o objetivo de centrar as discussões para uma direção, aceitando essas concepções, mas fazendo uma trajetória – da mais diversa que seja – para que o currículo seja de alguma forma cumprido, ainda que de forma não usual pelo que propõem os documentos curriculares, conseguindo um ponto de equilíbrio entre diferentes propostas. Trata-se do processo, que pode utilizar da aprendizagem cotidiana, utilizando ou não do ensino desinteressado (Pereira, 2022).

Utilizando desse aparato, se for entendido que o processo é a aprendizagem e a avaliação é a análise e conclusão desta, ocorre de cair no erro de mecanizar a avaliação, voltando às competências e habilidades dos alunos, pois, se a aprendizagem em si não for a própria avaliação, ficará voltada à ideia de recuperações, dependências ou reprovações; só os resultados ruins virão à tona, pois não supriu a “meta final”. Em um exemplo de aprendizagem em Idade Média, plural como é, pode ser trazida a temática sobre o catolicismo, pilar principal para o estudo do medieval nas escolas. Considera-se que o catolicismo é o que a Idade Média deixa de residualidades, em geral, porque se sabe que a Igreja Católica exercia um poder sobre aqueles que estavam ali. Uma aula que busca falar sobre os *burgos* pode iniciar falando do termo utilizado e perguntar aos alunos o que compreendem; se alunos mais novos, é possível que já relacionem direto ao termo “burguês” e sua atual conotação; se alunos mais velhos, provavelmente irão relacionar à dualidade do termo “burguês”; nada disso exclui a possibilidade de confundir a Idade Média da Idade Moderna em respostas diversas. Seja qual for a trajetória buscada por esses alunos ao externalizar seus conhecimentos, por vezes até mesmo soando desconexo a relação da resposta dos alunos e a pergunta do professor, pergunta-se sobre a constituição dos burgos: de início, será falado que é dos comerciantes, e é provável que os alunos se esqueçam que além desses comerciantes, existem consumidores para que o fluxo urbano e comercial faça sentido, visto que a ideia geral em retratar os burgos é falar da figura daquele que enriquece com o comércio, sem pensar que é uma via de mão dupla. Pode ser que mencionem os reis em suas idas ao burgo, ou os cavaleiros que comprarão algo como vestimentas, armaduras ou utensílios para utilizar na

cavalaria com seus suseranos e vassallos. Pode ser ainda, que mencionem outros indivíduos que não aqueles que trabalham com comércio, e sim com a agricultura, e incorram no erro de não compreender que se trata de uma vida urbana e não rural; os alunos podem ainda argumentar que alguns dos camponeses começaram a ter excedentes para além de sua família e tentaria uma brecha para comercializar o alimento nos burgos, que seria uma alternativa completamente plausível. São diversas as ideias que se podem ter, em turmas de diferentes faixas etárias e socializações, as quais não posso prever, pois se fosse possível, a aula-oficina, ou a proto-aula-oficina não faria sentido, e o ensino estaria fadado a seguir plenamente um currículo pré-estabelecido que o prevê.

Ainda assim, não chegamos ao “catolicismo” mencionado ao começo do parágrafo anterior, restringindo até então o assunto à urbanização dos burgos. Numa situação a ser trabalhada em sala, ainda, ou até mesmo em estudos de caso de trabalhos futuros em etapas seguintes desta pesquisa, se perguntar aos alunos quem eram todos esses que mencionaram, talvez fiquem confusos com a pergunta; se se perguntar em que acreditavam, a resposta pode vir muito mais fácil: em Deus, *lógico*; eram católicos. E acreditavam mesmo todos em Deus? Podem mencionar todas as camadas e funções e esquecer dos padres, como fiz acima; dos bispos e do Papa. Podem mencionar os comerciantes todos e esquecer dos judeus, à margem da sociedade medieval e que na medievalística tanto trata com a figura do usurário. Podem mencionar todos os cavaleiros e esquecer que alguns deles talvez fossem pagãos. A crença é tida como universal e católica, quando são muitas as divisões na Europa ocidental nesse momento, e trazer isso para o aluno pode ser um choque com o que tem sido ensinado até então. A avaliação do professor quanto à surpresa dessas afirmações irá caracterizar ou não a aprendizagem para os parâmetros do professor. Dessa primeira aprendizagem, surgem novas ideias: então a sociedade tinha diversas culturas igual hoje? Pode-se considerar que essas pessoas eram como as pessoas de hoje que se dividem em católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas e ateus, mas que exercem atividades parecidas? Faziam acepção dessas pessoas como ocorre hoje? O professor desdobrará todas as perguntas, mas não terminamos ainda; o objetivo é mostrar como todas essas concepções de crença e religião podem chegar à credence, ou ao que compreende como os paganismos cristianizados. Os alunos, tendo isso respondido, perceberão que a aula não será guinada para a sua pergunta em específico, mas que continuará tangenciando: perceber como as instituições do catolicismo na vida urbana fizeram com que houvesse transmutações da cultura, novos ritos que não são oficiais, como é o caso de beber a água do banho daquele que é considerado santificado, ou apavorar-se de estar fora à noite quando há um lobisomem à solta. Chega-se, por fim, no final da trajetória, tendo tomado

qualquer meio citado acima, ou não citado, juntos ou separados; os alunos podem ser capazes de compreender como o catolicismo se transmuta com o tempo e permanece com resquícios da credence na realidade brasileira. Não somente, o conteúdo sobre os burgos na Idade Média e o domínio da Igreja Católica será cumprido, só não como versa o currículo.

Portanto, essa atividade de avaliação e aprendizagem é completamente distinta da ideia de que o processo é a aprendizagem e a avaliação é a análise e a conclusão; talvez seria se, após dada essa aula, fosse aplicada uma prova ou atividade que tivesse como objetivo avaliar a capacidade de apreensão de tudo isso falado em sala, em todos os âmbitos do ensino de história que coloco: reconhecer narrativas, reconhecer culturas, reconhecer os padrões e as questões além dos padrões e associar o passado ao presente, incluindo também a aprendizagem da construção de narrativas e a aprendizagem da investigação na (e da) história. No entanto, tal qual o currículo tem como objetivo de ser comum, essa prova ou atividade também seria comum, não compreendendo que todos os processos em sala de aula no decorrer da trajetória – diversa e aleatória – é completamente singular e cada aluno desenvolverá a parte, ou as partes que tiver mais interesse. Novamente, pode ser possível que nessa aula o aluno reconheça que exista a narrativa de que toda sociedade é católica, ou que toda sociedade é comerciante; ele pode ainda reconhecer as culturas variadas que um burgo medieval possui; ou então, reconhecer que o padrão daquela civilização urbana é católica, e legitimar a ruptura no padrão com as práticas de paganismo cristianizado, os judeus à margem, e alguns pagãos que ali viviam; podem, também, compreender que parte dessas credences estão presentes no imaginário social recente de algumas populações, como o lobisomem; além disso, é possível que o aluno construa novas narrativas, sejam históricas ou não, tomando como um exemplo a narrativa do “homem do saco” ter surgido a partir dessas ideias,⁵ ou uma ideia para uma narrativa literária. O aprendizado se concretiza por esses meios e por meio da junção desses meios.

Tomada a prova como maneira para avaliar a aprendizagem ao fim de um processo, como se a constituição de sentido estivesse latente ou concluída entre a aula e a prova, somente esperando para ser externalizada, acabaria por fazer o que diz Guimarães (2012) sobre os “[...] alunos [que] utilizam como “armas” a sedução, a conquista do professor, a memorização do conteúdo na última hora e a “cola” para superar as avaliações de

⁵ Note que o significado dado a essa ideia não é de uma veracidade sobre o fato em si, mas de que, ao compreender que a figura do lobisomem surge em um imaginário que prioriza o medo e o controle social, o aluno pode entender que o mesmo é para o homem do saco, o bicho papão, transitando nessas ideias. A narrativa criada pelo discente, ainda que não seja devidamente histórica, parte de um pressuposto histórico que faz com que exista a aprendizagem, inerente ao que pensa o currículo.

aprendizagem.” (p. 412). Sabendo que uma prova deverá ser aplicada, eu diria que deixasse o aluno fazer isso pelo simples fato de ser mercadológico; contudo, essa permissão implícita se dá somente compreendido que a aprendizagem de fato aconteceu em sala, como dito nos parágrafos acima. Aquele que for sabido que colou, tem como incitar e ver o que produz numa forma não punitiva e até mesmo “por debaixo dos panos”. Se há uma necessidade em cumprir as competências do currículo, como com o caso de compreender as ideias dos embates entre mundo islâmico e cristão, que deixe o aluno a cola para os nomes das batalhas, ou ainda uma prova com consulta; que deixe que ele tenha um “texto motivador”, como é o caso do ENEM, para que ele possa desenvolver com aquilo que tem em mãos; por muito, os alunos e alguns professores entendem isso como “dar a resposta na questão”, quando na verdade é um modo de exercitar a memória para o resgate de sua aprendizagem em sala, podendo ele desenvolver de acordo com sua compreensão sem precisar se ater a termos, heróis e datas, sendo pontuado por sua produção de conhecimento. Nesse caso, sabendo que há a necessidade de seguir um currículo, a produção de conhecimento, por mais que não seja de concordância deste artigo, está sendo na elaboração da prova; o que se espera é que essa produção de conhecimento esteja da maneira mais próxima possível ao que foi – ou seria, no caso de um aluno que não quis se manifestar – externalizado em sala. A prova sozinha não é a “vilã” (Guimarães, 2012). Modifiquemos isso, então, utilizando dos meios para subverter o meio, compreendendo que podemos tratar o currículo informal e o currículo oculto e com esses valores mudar o currículo formal para algo que estaria mais condizente, ou para a dissolução dele.

Dito isso, o problema do currículo não parece ser no ensino, que utiliza de diferentes subterfúgios; o problema está na avaliação, que para muitos é o garantidor da aprendizagem, e aqui é posto como a aprendizagem em completude. Para Schmidt e Cainelli (2004), metacognição é justiça, e com isso é o que compreende o aprendido; o aprendido é compreender um objetivo que pode ser intersubjetivo. Nem sempre estará relacionado ao presente e cotidiano do estudante; compreender o carnaval como uma festa pagã que ganha força na história medieval e entender que ela ganha força no Brasil pode ser tida tanto como uma relação de origem da festa e a (des)conexão com o presente, como é possível que caiba uma narrativa em que seja entendido que o carnaval é uma festa popular de escárnio às festas da Igreja, e hoje no Brasil, no período de carnaval as Igrejas costumam promover eventos e acampamentos para que os jovens não se aproximem do rito carnal, mas sim do espiritual, sendo o aluno cristão ou não, carnavalesco ou não. Ou ainda, a compreensão de gênero na história medieval nórdica, em que os diferentes penteados das mulheres indicariam sua

condição conjugal, ou seus interesses, de modo que um aluno pode tanto compreender a diferença dos papéis de gênero daquela sociedade para a brasileira contemporânea, quanto pode compreender isso para entender a sutileza com uma literatura ou série sobre os povos escandinavos do medievo, normalmente conhecido como um *easter egg*,⁶ ao ponto que o aluno ficaria com a inquietação de dizer que aprendeu o porquê o figurino dos atores e a caracterização é daquela maneira, ainda que seja completamente irrelevante para o enredo. Compreender isso é uma avaliação essencial a ser feita, que não reduz a aprendizagem a uma mera “transmissão”.

Existe uma responsabilidade com a avaliação e com os conteúdos e sua “transmissão”; como “transmissão”, aqui, pode ser utilizado exposição teórica. A avaliação nunca será inútil. Na verdade, ser contra a avaliação não tem sentido. Se não se avalia, não há sentido, não tem processo, não tem aprendizagem. A questão é adequar a aprendizagem e como ter algo que seja o retorno do processo. Nesse caso de compreender os penteados das mulheres nórdicas é uma avaliação para si mesmo que pode ser resquício de uma exposição teórica em que falar isso era mera curiosidade, quase como uma “transmissão” do que se pesquisou na academia, mas que ao fim constituiu sentido. Em ordem do pensamento de Piaget, poderia pensar o construtivismo inicial dos currículos da Idade Média com elementos lúdicos como a música, a gaita de fole, os eventos integrativos em sala de aula no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e associar cada período a cada música; como aborda Piaget, estaria aprendendo a aprender, com desafios cognitivos de associação. Entra na questão da experiência criada, não a empirista, que é o que Libâneo se pergunta; novamente, é a ideia de que a teoria de Piaget é aceita na pré-escola, e talvez nos anos iniciais também por isso. Se o pressuposto de Piaget é que a sala de aula seja espaço de motivações e estímulos, essa seria a ideia tida, para no futuro (anos finais e ensino médio), compreenderem as diferentes temporalidades da Idade Média. Nisso entra no que o DC-GO fala de “(EF02HI06-D) Organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois)” (p. 231) no 2º Ano, com a ideia de “(EF02HI09-B) Apreciar as diversas fontes disponíveis em sua comunidade como: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e de comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais” (p. 232).

A história surgiria de questões vitais e curiosidades da vida, como o porquê da música ser assim, sem querer saber o acontecimento mobilizado, ou seja, aprender o conteúdo da

⁶ *Easter Eggs* são referências escondidas em jogos, séries e filmes, algumas vezes subliminares, outras vezes necessários vários conhecimentos prévios para entendimento.

História, e sim saber como, dos feitos, surge a história (Silva; Tuma, 2014, p. 56). A partir disso, se especializa, mas essa especialização é gradual com os anos escolares. As ideias de Piaget não se concretizam por algumas questões: a primeira é falar da pré-escola; em seguida, utilizar da autoaprendizagem que por tanto é falada nesse artigo sobre não a tomar como ponto de partida, e que pode sim em algum momento haver uma autoavaliação, mas que provém de uma aula anterior e a aprendizagem se dá na avaliação, por ser comum. Em terceiro lugar, não volta às ideias plurais e conflitantes do espaço da aula construtivista, muito menos tem como trazer uma ideia de trajetória qualquer para um objetivo específico que digo. Todavia, não há como dizer que não exista uma compreensão e contribuição boa o suficiente de Piaget para essa aprendizagem que aqui é proposta, principalmente em se pensando que há um currículo para – em partes – ser cumprido, o que concretiza a ideia da educação infantil e os anos iniciais para desenvolver com a proto-aula-oficina somente dos anos finais para frente.

Considerações finais

As ideias presentes nos documentos curriculares regionais e nacionais analisados, que possuem uma base neoliberal, mostram-se como progressistas visto que as tendências nunca estão somente numa vertente, mas principalmente que estão fazendo contraponto a um regime de censura e que, até então, propunha-se uma consciência crítica. Para a compreensão crítica, é necessário que se tenha o trabalho com a narrativa, para que a partir dela seja dado sentido às concepções dos significados atribuídos ao mundo presente e passado, de modo a reconhecê-los e trabalhar com eles. Esses significados dados e aqueles produzidos são evidências ao aluno em sala de aula, que inicialmente estaria nas amarras de um currículo, mas que não precisa, visto a não-obrigatoriedade. No entanto, essas narrativas que não são trabalhadas plenamente – ou devidamente – faz com que conhecimentos culturais e ideias plurais, como a exemplo da Idade Média, não sejam trabalhados, o que vale a crítica à ideia de imposição dos currículos ainda que sejam facultativos, bem como a crítica à ideia dos currículos como supressores por meio da abstração e do simbolismo.

Em geral, tem-se que a ideia neoliberal das questões da BNCC são prioritariamente de demanda social, que no momento, é a profissionalização. Essa profissionalização dispensa questões acerca da história medieval por não haver uma narrativa que conceba a relação prática ao dia a dia, mostrando a necessidade de uma aula-oficina nesse contexto, o que traz substancialmente uma necessidade de formular algo que concilie o currículo e ao mesmo tempo tenha a história medieval de modo tão presente, no caso aqui, a proto-aula-oficina. A

Idade Média, que por muito esteve concebida ao mundo fantasioso, é um potencial que seria bem aproveitado numa aula-oficina para trazer um universo de significâncias aos alunos. A subversão dos currículos e conteúdos, de modo a buscar sua extensão, mas sem cumpri-lo em completude, é essencial; a não completude se dá justamente pelo fato da BNCC possuir um fundamento da pedagogia neoliberal, em que, justamente por assim ser, tenha uma pressão para seguir a ordem do mercado inibidora da autonomia do professor, ainda que não se mostre como uma obrigação.

Essas ideias por muito são concebidas como saberes que estão restritos à transmissão de conhecimentos que, para amenizar, utilizam do termo “transposição” didática, que pode ser viável para a proto-aula-oficina até certo ponto, mas que deve ir além dessa, pois a ideia da aprendizagem deve estar junto da avaliação, e um aluno não aprenderia somente por meios de transmissão, mas sim, conceitos e significados que ganham completude somente com o passado. Essa relação feita deve acontecer com o aluno e percebida pelo professor ou, quando muito, percebida pelo próprio aluno. Se existe um debate sobre os valores passados pelo currículo oculto, existe também uma avaliação instantânea ou ao momento da aula, que é o que busca a progressão do aluno para novas informações. A aprendizagem não pode ser compreendida como um longo bloco que ao final terá uma avaliação. A avaliação pode, é claro, ser feita e ter resultados positivos naquele momento, mas ainda assim o aluno não conseguir processar claramente essas ideias, mas que compete às questões cognitivas, e não significa que o aprendizado não tenha ocorrido naquele momento, pois ele foi avaliado. Não existe aprendizado sem avaliação, porque a aprendizagem tem um fim em si mesma, o que caracteriza a avaliação como aprendizado, mas que por questões técnicas são separados em duas ideias, bem como a ideia de avaliação se pauta num momento que concretizará mesmo. A avaliação em papel, por exemplo, pode até acontecer, mas não significa que a aprendizagem foi consolidada ali; a aprendizagem consolidada está sendo somente replicada como atestado de que funcionou; contudo, tratar a avaliação somente dessa forma, não faz sentido, o que mostra que para cumprir um currículo em meio a uma aula dessa, é sim possível que tenha o uso desse tipo de método. No âmbito do modo de conceber, concordo com Libâneo que não se pode deixar tudo em livre expressão pelo simples fato de não haver constituição, direção ou ordenamento. Por isso aprendizagem e avaliação estão intrínsecas. Se não estivesse, seria mero desinteresse, ou aprendizagem desinteressada, não precisando de uma aula para tanto.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens:** o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínio histórico de jovens jogadores? 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), 2004. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAIMI, Flavia. Geração Homo sapiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.) *et al.* **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 165-183.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói: EdUFF, p. 17-32, jun. 2006.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia, 2018.
- GOMES, Francisco José Silva. Cristandade medieval e cristandade colonial: permanências e rupturas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **A Idade Média portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 169-176.
- GUIMARÃES, Selva. A avaliação da aprendizagem em história. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- MACEDO, José Rivair. Sobre a Idade Média residual no Brasil. In: MACEDO, José Rivair (org.). **A Idade Média portuguesa e o Brasil:** reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 9-20.
- MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, 2020. p. 108-128. Disponível em: <10.12957/transversos.2020.49959>.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 81-111.
- NASCIMENTO, Denise da Silva Menezes do. (Re)pensando o Medieval na Educação Básica: outras possibilidades de abordagem. In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 139-169.
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Introdução (Aprendizagem: um conceito histórico e complexo). In: NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 11-19.

PEREIRA, Nilton Mullet; FOGAZZI, Simone Vacaro. **Escritos, imagens e insistências:** aulas de História no tempo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores. *In:* SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 106-138.

PESSONI, Natália C. dos Santos. Da BNCC ao Documento Curricular Goiás: os problemas da materialização do componente história no estado. *In:* FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (orgs.). **BNCC de História nos estados:** o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010, p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010, p. 79-92.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Avaliação e ensino da história. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004, p. 147-159.

SILVA, Giane de Souza; TUMA, Magda Madalena. Ensino de história e educação histórica: um breve reconhecimento das ideias dos jovens sobre estudar história. **Revista de Educação Histórica – REDUH,** Curitiba: LAPEDUH, n. 5, p. 49-60, jan./abril, 2014.

SILVA, Roberto Airon. Os estudos da História Antiga e do Medievo no ensino de História: diálogos, reflexões e desafios temáticos. *In:* SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O que se ensina e o que se aprende:** A historiografia didática em debate. Vol. 1. Ananindeua: Cabana, 2022, 170-181.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In:* TACCA, M. C. V. R (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Editora Alínea, 2008, pp. 45-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O que estão ensinando a nossos alunos sobre História Medieval?

What are they teaching our students about Medieval History?

Luís Fernando de Souza Alves,¹ UJA

Lucas Matheus Araujo Bicalho,² UNIMONTES

Stefany Reis Marquioli,³ UNIMONTES

Resumo

Mudanças no âmbito social e o advento de novas descobertas, revisões e mudanças nos modos de interpretar dados históricos tendem a surgir. Isso também vale para o campo da educação, especialmente quanto a informações presentes em livros didáticos. É considerando essas questões que o presente trabalho analisa conteúdos de Idade Média em um livro didático, escrito por Gilberto Elias Salomão (2017). Generalizações e simplificações acerca da Idade Média são questionadas. A partir da análise dessa publicação, concluímos que a mesma, à semelhança de outros livros didáticos brasileiros, tende a reforçar um ensino com equívocos sobre o período histórico, além de apresentar uma didática mecânica, em vez de promover uma compreensão crítica e cidadã da História. A análise crítica e a formação contínua dos professores são recomendadas como elementos que possam contribuir para parte dos avanços na educação.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino Médio; Idade Média; Idade Moderna; Livro didático.

Abstract

Changes in the social sphere and the advent of discoveries, revisions, and changes in the ways of interpreting historical data tend to arise. This also applies to the education field, especially regarding textbook information. With these issues in mind, this article analyzes content on the Middle Ages in a textbook, written by Gilberto Elias Salomão (2017). Generalizations and simplifications about the Middle Ages are questioned. Based on the analysis of this publication, we conclude that this book, like other Brazilian textbooks, tends to reinforce teaching with misconceptions about the historical period in question, in addition to presenting mechanical didactics, instead of promoting a critical and civic understanding of History. Critical analysis and ongoing teacher training are recommended as elements that can contribute to some of the advances in education.

Keywords: History Teaching; High School; Middle Ages; Modern Age; Textbook.

Introdução

¹ Mestrando em Arqueologia das Paisagens Culturais pela *Universidad de Jaén* e *Universidad Internacional de Andalucía*; mestre em Sociedade, Ambiente e Território pela Universidade Federal de Minas Gerais; mestre em Teologia pelo Centro Presbiteriano de Pós-graduação Andrew Jumper; especialista em Pregação e Aconselhamento e especialista em Teologia Bíblica pelo Seminário Presbiteriano de Brasília; bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de Brasília; bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano de Brasília; e licenciado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros.

² Mestrando em História Social e licenciado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros.

³ Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros e licenciada em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

A área da educação, constantemente, exige adaptações. Diz um antigo provérbio latino anônimo que “Tempora mutantur et nos mutamur cum illis”, isto é, “Os tempos mudam e nós mudamos com eles” (In: Harrison, 1994, p. 170, tradução e ênfase nossa). Uma vez que pessoas e tempos mudam, além de novas descobertas e necessidades surgirem, fazem-se necessárias reflexões acerca de uma dada realidade que se coloca como atual. Tal postulado se coloca verdadeiro também no que concerne a livros didáticos e seus conteúdos internos.

Com mudanças e transformações em óticas de tempos e sociedades, seja pelo aprofundamento de um campo de estudos ou por questões epistemológicas, justifica-se aqui a análise, especificamente em manuais de ensino, como o período geralmente conhecido por *Idade Média* é abordado e quanto espaço é dedicado a ele. O objetivo para tal é a fim de refletir acerca de generalizações e simplificações que tendem a ocorrer em relação a essa época. Julgamos importante refletir sobre tendências comuns em manuais didáticos, das quais a preparação para processos seletivos é uma delas. É mister repensar uma educação que vá além de uma mera aprovação e que promova um entendimento mais amplo de cidadania (Brandão, 2007; Freire, 1996).

Este relato de experiência é resultado de um esforço realizado, durante o curso de licenciatura em História pela *Universidade Estadual de Montes Claros* (UNIMONTES), no ano de 2020, como parte da prática de formação acadêmica. O intento é apresentar uma análise do conteúdo de um livro didático de História para o ensino médio, publicado em 2017, da autoria de Gilberto Elias Salomão. Apesar do ano de publicação, ainda é relevante para demonstrar como certas visões tendem a prevalecer em materiais de tal categoria. Além disso, foi possível apontar para o reduzido espaço dedicado ao tema da Idade Média. Nossa metodologia é majoritariamente classificada como qualitativa, com revisão bibliográfica focada no período medieval (Gil, 2002).

Desenvolvimento

O livro didático *História*, de autoria do Gilberto Elias Salomão (2017), tem como uma de suas principais características a apresentação de muitos exercícios de processos seletivos de universidades brasileiras. Isso é explicável, uma vez que se trata de um livro cuja preocupação é preparar alunos para vestibulares, *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e outros processos que visam dar acesso ao ensino superior brasileiro. Buscando ensinar a partir de exercícios, portanto, é um livro primordialmente voltado para a aprovação de discentes em universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, é possível tecer uma crítica no sentido de ser um produto com ensino enrijecido, preocupado em levar à obtenção da

aprovação. Professores que buscam livros voltados a temáticas de ensino que envolvam cidadania e formação pessoal do indivíduo certamente não encontrarão essas ênfases nessa obra.

À época da análise, fizemos uma consulta sobre o autor e nada foi encontrado. Na plataforma *Lattes*, também não foi encontrado algo a seu respeito.⁴ Em se tratando do sumário, há uma divisão em duas frentes. A frente 1, que diz respeito ao começo do *Sumário*, traz como primeiro capítulo o seguinte título: *As origens da presença europeia no Brasil*. O primeiro tópico desse capítulo diz respeito a transformações europeias durante o que se denominou *Baixa Idade Média* (segunda parte do período). Os demais capítulos dessa primeira frente não apresentam conteúdo referente à época que é do interesse de nossa delimitação, uma vez que, da divisão e perspectiva de Salomão (2017), especificamente no capítulo 2, da frente 1, o autor trata sobre monarquias europeias na idade moderna.

Soa estranho o fato de o sumário continuar, com uma frente 2, apresentando um conteúdo geralmente inicial no campo da História. O capítulo 1 dessa frente é dedicado à *Introdução ao estudo da história*. A *antiguidade oriental* é o tema do capítulo 2, enquanto o terceiro é intitulado *A antiguidade clássica*, por versar sobre o mundo greco-romano. O último capítulo dessa frente 2 trata sobre a Idade Média, mas, a julgar pelo sumário, não é feita menção à Alta Idade Média (primeira parte do período histórico), senão à Baixa Idade Média.

O capítulo 1, que começa na página 6, apresenta uma imagem (*A primeira missa*, de Victor Meirelles) e um texto breve. A imagem tem relação direta com a história do Brasil, mas o primeiro tópico do capítulo diz respeito às transformações europeias na Baixa Idade Média. Lembremos: o assunto do capítulo é *As origens da presença europeia no Brasil*. Na página inicial, onde aparece a imagem da primeira missa, o autor sustenta que para entender o processo de expansão marítima e o que isso tem a ver com o Brasil, é necessário tratar de alguns fenômenos europeus antes. Daí a estrutura do capítulo conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura do capítulo 1, da frente 1

<p>1 AS ORIGENS DA PRESENÇA EUROPEIA NO BRASIL As transformações europeias na Baixa Idade Média <i>A crise do feudalismo</i> <i>O renascimento comercial e urbano</i> <i>As monarquias nacionais</i></p>
--

⁴ Isto é problemático por conta de não ser possível ter conhecimento de qual universidade provem o escritor, qual o nível de formação, se tem apenas graduação ou, também, mestrado e/ou doutorado, se atua e tem formação no campo da História, qual parte da disciplina é especializado entre outras questões que podem justificar, explicar e ajudar a entender certas escolhas e modos de proceder na escrita.

<p>A formação do reino de Portugal <i>Origens de Portugal</i> <i>A dinastia de Borgonha</i> <i>A revolução de Avis</i></p> <p>A expansão comercial e marítima <i>A expansão portuguesa</i> <i>A expansão espanhola</i> <i>Os tratados ibéricos</i> <i>Cabral e o Brasil</i> <i>França, Inglaterra e Holanda</i></p> <p>O período pré-colonial <i>O império colonial português nas Índias</i> <i>O extrativismo do pau-brasil</i></p> <p>Revisando Exercícios propostos Textos complementares <i>Sagração de dom João I pelas cortes de Coimbra</i> <i>O tratado de Tordesilhas</i></p> <p>Resumindo Quer saber mais? Exercícios complementares</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando isso, percebe-se, desde o princípio, que a estrutura do livro não segue uma linha cronológica⁵. Para que o conteúdo seja adequado segundo uma linha cronológica, o professor que tomar tal livro pode começar dando suas aulas a partir da frente 2, em primeiro lugar, para só então seguir com a frente 1. Para que isso fique mais claro, é útil já apresentar aqui o outro capítulo que lida com temáticas da Idade Média:

Quadro 2 – Estrutura do capítulo 4, da frente 2

4 A IDADE MÉDIA

A Idade Média: nomenclatura e divisões

O império bizantino

Economia e sociedade

Organização política e religiosa

O islão

As origens do Islão

A conversão da Arábia

A expansão islâmica

Efeitos da expansão islâmica

Os reinos bárbaros

⁵ A ausência de ordem cronológica pode trazer dificuldades para alunos, especialmente no que concerne a um entendimento de sequência e desenrolar de eventos históricos. A cronologia pode ajudar alunos por meio de uma linha temporal clara, de modo que resulte em compreensão de causas e consequências de acontecimentos, sua ligação com outros eventos, evidenciando como ideias e estruturas sociais se desenrolam no decorrer da história. Sem esse aspecto cronológico, alunos podem ficar perdidos ou confusos sobre diferentes eventos, comprometendo o aprendizado e compreensão da história, prejudicando uma compreensão de transformações sociais, políticas, religiosas, econômicas e culturais.

Reino franco

Império carolíngio

O feudalismo

A igreja e as monarquias feudais

O sacro império romano-germânico

A Baixa Idade Média: as origens da crise feudal

As cruzadas

O renascimento comercial e urbano

A Baixa Idade Média: a formação das monarquias nacionais

A monarquia francesa

A monarquia inglesa

O sacro império e a igreja

A Baixa Idade Média: as crises do século XIV e do século XV

As transformações culturais

A crise do século XV

O renascimento cultural

A Itália, o berço do renascimento

Características do renascimento

As fases do renascimento italiano

Renascimento fora da Itália

Renascimento científico

Revisando

Exercícios propostos

Textos complementares

O problema da servidão

A crise geral do feudalismo

A Jacquerie

A peste negra em Florença

Resumindo

Quer saber mais?

Exercícios complementares

Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro tópico do capítulo 1, da frente 1, o autor parte do pressuposto de que a Baixa Idade Média diz respeito “[...] ao período que se abre a partir do final do século XI e início do século XII, e estende-se até o século XV [...]” (Salomão, 2017, p. 7). Ao lidar com a temática do feudalismo, o autor se limita a tratar sobre feudos. Além disso, menciona que a igreja católica experimentou um aumento em seu poder no período da baixa Idade Média. Quando menciona as cruzadas, assim como ocorreu em relação a esses outros temas acima mencionados, o autor não se aprofunda no assunto, o que aponta, aparentemente (o autor trata do assunto em outro capítulo), para o fato de que o presente livro tem um propósito voltado apenas para aquilo que é necessário um aluno saber para algum processo seletivo de entrada no ensino superior.

Em se tratando da questão do feudalismo, o autor apresenta uma visão generalizante, não entrando em pormenores que podem ser úteis e necessários⁶. No tópico *O renascimento comercial e urbano*, Salomão (2017) sustenta que os efeitos das cruzadas, o processo de crise feudal, a fuga de servos e a escassez de alimentos contribuíram para o revigoração do comércio europeu, o qual levou ao surgimento de rotas comerciais e feiras. Tal afirmação dá a impressão de que nunca existiu, antes de tal período, rotas comerciais e feiras. O autor poderia ter sido mais claro e cuidadoso em sua afirmação.

Há um mapa que aparece na página 8 e seu assunto é as rotas comerciais europeias no século XIII. Apenas rotas marítimas são apresentadas. Além disso, não há menção no texto do autor quanto a se rotas existentes eram marítimas e/ou por terra. Ao lidar com a questão da origem de Portugal, apenas um mapa é apresentado, referente à *Península Ibérica no século XI*. Quanto a isso, a crítica é que seria mais didático se fossem apresentados mais mapas, explicando mudanças territoriais na região, considerando do período anterior ao domínio muçulmano até o território chegar à configuração próxima à de grandes navegações, apesar de um mapa mais detalhado aparecer no outro capítulo sobre a Idade Média.

Ao tratar da expansão portuguesa, basicamente fala-se de conquistas territoriais portuguesas no litoral africano e investidas no campo marítimo, durante o século XV, rumo à Índia:

[...] busca [de um caminho para as Índias] encontrava como obstáculo maior o quase total desconhecimento geográfico que caracterizou a vida europeia na Idade Média. O isolamento feudal havia gerado o abandono dos conhecimentos geográficos da antiguidade, gerando a visão de um mundo estático, imóvel, plano, do qual apenas se conhecia a Europa, o Norte da África e as regiões menos remotas do Oriente. Tal visão geocêntrica e

⁶ Feudalismo não é um termo medieval, mas um construto histórico (Brown, 1974), isto é, descreve um tipo teórica e supostamente ideal, em vez de pensar em particularidades de diferentes sociedades e regiões da Europa (Abels, 2009). Alain Guerreau (1982), por exemplo, crítica o pensamento historiográfico, filosófico e econômico do século XIX que trata de feudalismo, demonstrando deficiências de raciocínios teleológicos e de anacronismos nacionalistas que não têm relação com o período medieval propriamente dito. Analisando a historiografia do século XX, de Marc Bloch a Jacques Le Goff, incluindo escolas anglo-americana, alemãs (ocidental e oriental), espanhola, polonesa e soviética, Guerreau aponta para a necessidade de análises realmente interdisciplinares que considerem complexidades de sociedades do período medieval, sem cair em um juridismo ou economismo que limitam reflexões. Susan Reynolds (1994), por sua vez, analisando a evidência documental disponível sobre feudos como propriedades dependentes de serviço militar, elemento esse considerado central na elaboração sociopolítica do construto do feudalismo, na Inglaterra, França, Alemanha e Itália, afirma que termos como *feudo*, *benefício* e *vassalo* não tinham significado técnico até a segunda metade do século XII. Na Alta Idade Média, imperavam costumes ao invés de leis e esses costumes eram regionalizados e mutáveis. Portanto, afirma, não há evidências de precisas instituições ou obrigações feudais nos séculos X e XI. Feudalismo, conforme estabelecido pelo construto histórico, nunca existiu. Apesar disso, senhores, dependentes e propriedades dependentes de serviços existiram e eram elementos essenciais para o governo de reinos medievais. Em vez de explicar relações entre esses elementos mecanicamente, sob uma chancela onipotente, é necessário considerar as documentações e fontes, respeitando e atentando a particularidades regionais, buscando estabelecer padrões específicos de cada sociedade, para só então traçar semelhanças e diferenças entre diferentes regiões.

estática, diretamente disseminada pela igreja católica, só começa a ser questionada ao final da Idade Média, por cientistas ligados ao renascimento cultural. Porém, o predomínio ideológico e político da igreja ainda era um entrave à difusão das novas ideias, assim como contribuía para gerar toda uma série de lendas que se constituíam em obstáculos aos empreendimentos náuticos (Salomão, 2017, p. 10).

Tal visão pode soar simplista para algumas pessoas, pois pode dar a entender que a Idade Média é reduzida a um período sem avanços e que igreja e cristãos sempre foram o motivo de todas as desgraças do período. Além do mais, a esse assunto geralmente se traz a questão de Galileu, para menosprezar visões eclesiásticas e sustentar, de modo generalizado, que o cristianismo representa uma visão retrógrada, quando a discussão em torno de Galileu dizia respeito mais a um aristotelismo do que a religiosidades. Assim, implícita e indevidamente, não se faz jus ao contexto mais detalhado da época e da discussão.

Também, Salomão (2017) não deixa claro que a referida questão *geocêntrica e estática* faz parte de uma discussão ampla e que engloba parte do período medieval e da modernidade. Para não cair em generalizações, encarando o movimento cristão como sendo apenas igreja, sem considerar cristãos, é necessário fazer uma distinção entre igreja e crentes individualmente, de maneira que, isso sendo feito, é possível notar que existiam cristãos que apoiavam empreitadas científicas.

O caso clássico, geralmente utilizado para não analisar a história de maneira mais detalhada, é o da perseguição religiosa com a história de Galileu (1564 – 1642) (Pearcey; Thaxton, 1994). O relato padrão é contado na série televisiva de Jacob Bronowski, *Ascent of Man (Ascensão do homem)* (Ascent, 1973), que retrata Galileu antes da inquisição como um simples confronto entre bem e mal. Martin Rudwick (1981; cf. Hummel, 1986) condena a série como um exemplo de *triunfalismo científico*, indigno de um cientista da estatura de Bronowski. Segundo Rudwick (1981), o tratamento dado por Bronowski (Ascent, 1973) ao julgamento de Galileu foi uma *farsa*, resultado de uma escolha deliberada *de ignorar a pesquisa histórica* disponível.

A pesquisa histórica a que Rudwick se refere é um corpo de evidências que mostra que havia muito mais envolvido do que um mero confronto entre ciência e religião. Giorgio de Santillana (1955), em seu livro *The crime of Galileo (O crime de Galileu)*, argumenta que o caso Galileu não foi um confronto entre *o cientista e um credo religioso*. Ironicamente, “[...] a major part of the Church intellectuals was on the side of Galileo, while the clearest opposition

to him came from secular ideas [...]”⁷ (Santillana, 1955, p. xx), ou seja, dos filósofos acadêmicos.

Até o papa, que ordenou o retorno de Galileu a Roma, acorrentado se necessário, para responder às acusações perante a inquisição, já havia sido um dos *galileisti* (o círculo de seguidores de Galileu). Além disso, o próprio líder maior do movimento romanista do ocidente já tinha celebrado as descobertas telescópicas de Galileu em versos latinos. De modo geral, a igreja católica romana não tinha argumentos contra as teorias de Galileu como ciência. A objeção, portanto, tinha a ver com o ataque de Galileu à filosofia aristotélica e todas as consequências metafísicas, espirituais e sociais que eles associavam a ela.

Segundo Philipp Frank, o motivo para o ataque de Galileu a Aristóteles ter sido tratado tão seriamente foi que, para muitas pessoas na época, a filosofia aristotélica era “[...] regarded as necessary for the formulation of religious and moral laws [...]”⁸ (Frank, 1957, p. 144). Aristóteles via cada objeto como uma entidade quase-orgânica, impulsionada por um esforço interno para cumprir sua natureza ideal (seu propósito ou forma), assim como os seres humanos são motivados por um senso de obrigação moral de cumprir sua natureza mais elevada.

Na filosofia de Aristóteles, objetos são movidos por tendências inerentes mais semelhantes ao esforço moral do que a forças mecânicas de empurrar-puxar. Uma dessas tendências internas foi um impulso em direção a um *lugar natural* no universo. Na física aristotélica, uma chama sobe e uma pedra cai, porque todo objeto tem uma tendência a se esforçar por seu *lugar natural*. Além disso, o lugar físico era associado a graus de nobreza, com o centro do universo sendo o mais baixo e os reinos mais elevados sendo o mais nobre. A hierarquia física estudada pela ciência refletia hierarquias sociais e políticas, a ordem no mundo físico estava relacionada à ordem na sociedade humana.

O motivo de alguns religiosos terem resistido em desistir da física e cosmologia aristotélica foi porque elas estavam intimamente ligadas a uma visão geral da vida moral e social. Se tal laço fosse quebrado, eles temiam que a própria moralidade fosse destruída. Assim, Galileu parecia promover doutrinas não só erradas, mas, também, perigosas.⁹ Além

⁷ “[...] a maior parte dos intelectuais da igreja estava do lado de Galileu, enquanto a oposição mais clara a ele veio de ideias seculares [...]” (tradução nossa).

⁸ “[...] considerada como necessária para a formulação de leis religiosas e morais [...]” (tradução nossa).

⁹ Pelo mesmo motivo, muitos cristãos se opuseram à teoria da evolução de Darwin, séculos depois. Muito depois de o aristotelismo ter perdido credibilidade na física, ele permaneceu forte na biologia. O relato completamente materialista da vida por Darwin finalmente quebrou a conexão aristotélica entre ordem física e ordem moral. Adam Sedgwick (1785 – 1873), ex-professor de Darwin, viu exatamente o que estava acontecendo e escreveu para ele dizendo: “‘Tis the crown and glory of organic Science [...] that it *does*, through *final cause*, link material to moral [...] You have ignored this link; and, if I do not mistake your meaning, you have done your best [...] to

disso, tais ideias novas e perigosas foram apresentadas, segundo Mary Hesse (1955), de maneira dogmática, sem evidências suficientes para apoiá-las, na época (até Newton, não foi dado ao heliocentrismo um mecanismo físico). Quando as evidências disponíveis na época não suportam uma teoria, a resistência não é anticientífica, nem irracional (Pearcey; Thaxton, 1994). Hesse conclui que

[...] for all their short-sightedness, the representatives of the Church had some reason on their side; theirs were the reactions of men who found, as they thought, the whole structure of their world being threatened by irresponsible speculations which did not at that time even have an adequate body of evidence in their support (Hesse, 1955, p. 35).¹⁰

Um entendimento detalhado do confronto entre Galileu e a igreja romana, segundo Jerome Ravetz (1973), também deve considerar fatores sociológicos. A hierarquia romanista havia reafirmado recentemente seu compromisso com o aristotelismo, em resposta ao desafio colocado pelo protestantismo. Portanto, o ataque de Galileu a Aristóteles pode ser interpretado como dar munição ao inimigo. Além disso, uma contenda ocorria entre uma elite mais velha, em universidades e igrejas, e uma elite mais nova, de orientação mais pragmática, à qual Galileu pertencia.

A decisão deste em publicar suas obras em língua vernácula foi uma afronta proposital a elites estabelecidas, parte de uma ampla estratégia para transferir liderança intelectual para o público leitor em geral (Butterfield, 1965). No decorrer do debate, os dois lados agiram de maneiras não saudáveis. A igreja usou métodos desagradáveis e rancor pessoal em uma campanha para reduzir o tamanho de Galileu. Este, por sua vez, revidou com escritos deliberadamente provocativos e propagandísticos.

Sua parábola *Diálogo sobre os dois sistemas principais do mundo* inclui um bufão obtuso chamado *Simplicio*, uma caricatura mal disfarçada do papa, que um dia fora seu amigo e seguidor (Russell, 1985). Apesar de tudo, Galileu nunca repudiou sua fé. O recontar típico da controvérsia sugere que, já que Galileu enfrentou a igreja, ele deve ter sido um ateu enrustido ou, pelo menos, um agnóstico. Para que haja fidelidade, é necessário levar a sério os

break it [...]”, isto é, “É a coroa e a glória da ciência orgânica [...] que ela, por meio da *causa final*, vincula o material à moral [...] Você ignorou este vínculo; e, se não me engano no que você quis dizer, você fez o melhor que pôde [...] para resolvê-lo [...]” (Sedgwick *apud* Gillispie, 1960, p. 350, tradução nossa e ênfase do autor). Sedgwick previu que se a ligação entre a ordem material e moral fosse quebrada (o que ele não acreditava que pudesse ocorrer), a raça humana seria moralmente brutalizada e degradada.

¹⁰ “Apesar de sua visão curta, os representantes da igreja tinham alguns motivos ao lado deles; deles eram as reações de homens que encontraram, como eles pensavam, toda a estrutura do mundo deles sendo ameaçada por especulações irresponsáveis, que não tinham naquela época nem mesmo um corpo adequado de evidências em seu apoio” (tradução nossa).

protestos de Galileu quanto a ele ser um cristão genuíno, que não tinha intenção de questionar a doutrina religiosa em si, mas a estrutura científica herdada da filosofia aristotélica.

Abordagens positivistas descartam a defesa religiosa de Galileu quanto a suas ideias, considerando-as mera conveniência, imposta a ele pelas autoridades, mas o comportamento de Galileu não pode ser entendido a menos que se aceite sua própria afirmação de ser um crente e que colocou a religião ao lado da ciência como fonte de informação genuína sobre o mundo. De acordo com Rudwick, “only Galileo’s determination to remain within his religious tradition seems an adequate explanation of why he tried so hard to persuade everyone from the Pope downwards, and why he declined all chances to escape to the safety of the Venetian republic”¹¹ (Rudwick, 1981, p. 257).¹²

Prosseguindo na análise do livro didático, no tópico *A expansão espanhola*, Salomão (2017) trata sobre a segunda parte do século XV, um período geralmente tido como sendo relacionado ao período moderno. Aqui, menção é feita a questões básicas sobre os reinos de Castela, Leão, Navarra e Aragão, que contribuíram para um atraso da Espanha quanto a se lançar ao empreender marítimo do período das grandes navegações; o tratado de Toledo; e a figura de Cristóvão Colombo. O restante do capítulo é dedicado a eventos da virada do século XV para o século XVI, como tratados ibéricos; o início do Brasil colônia; o papel da França, Inglaterra e Holanda no período das grandes navegações.

A preocupação central deste livro didático é o preparo do aluno da rede privada para processos seletivos universitários.¹³ Isso se torna ainda mais evidente quando 8 páginas são dedicadas a conteúdo (7 páginas, de maneira mais específica, por conta dos usos de imagens) e 6 páginas a exercícios, dos tópicos *Revisando* e *Exercícios propostos*. Em seguida, nos *Textos complementares*, é apresentado um texto ligado à Revolução de Avis e um texto sobre o Tratado de Tordesilhas. Também, o autor apresenta a seção intitulada *Resumindo* e uma seção *Quer saber mais?*, que totalizam 2 páginas. O capítulo encerra com mais exercícios, os quais ocupam 5 páginas.

Quanto ao capítulo 4, da frente 2, sobre a Idade Média, o autor assume que “Tradicionalmente, chamamos de Idade Média o período compreendido entre a queda do império romano do ocidente, em 476, e o ano de 1453, em que ocorrem a queda do império

¹¹ “[...] Apenas a determinação de Galileu de permanecer dentro de sua tradição religiosa parece uma explicação adequada de por que ele tentou tanto persuadir a todos, do papa para baixo, e por que recusou todas as chances de escapar para a segurança da república veneziana” (tradução nossa).

¹² John Hedley Brooke (1991) conjectura que a urgência fatídica com a qual Galileu buscou converter a hierarquia católica ao copernicanismo pode ter refletido um desejo verdadeiro de manter a reputação da erudição católica, poupando-a da ignomínia de manter uma cosmologia defeituosa.

¹³ Isso, obviamente, reflete a existência de um mercado editorial e um público consumidor interessado nesse tipo de recorte e material didático.

romano do oriente e o fim da guerra dos cem anos [...]” e que, “[...] Para facilitar a compreensão, portanto, dividimos a Idade Média didaticamente em dois grandes momentos: a alta Idade Média, do século V até meados do século XI; e a baixa Idade Média, de parte do século XI até o século XV” (Salomão, 2017, p. 168). Ao discorrer brevemente sobre a Alta Idade Média, o autor menciona os bárbaros:

[...] O que chamamos de Alta Idade Média é o período no qual, sobre os escombros do império romano, uma nova sociedade surgia, caracterizada pelos reinos bárbaros, pela invasão dos árabes, pelo avanço e consolidação do poder da igreja católica e, acima de tudo, pela formação e consolidação do feudalismo [...] (Salomão, 2017, p. 168).¹⁴

O autor não chega a mencionar que o termo *bárbaros* é usado dentro da perspectiva romana, neste caso. Tal informação pode ser útil e necessária, para evidenciar a maneira como aquele império enxergava os povos ao redor de si. É interessante notar que o autor não cai no erro costumeiro de sustentar que Constantino tornou o cristianismo a religião oficial do império romano. Ele afirma que isso foi feito por Teodósio.

Da página 170 a 172, Salomão dedica um bom espaço para a temática do islã e o faz de maneira satisfatória, apesar de ser bem resumida a discussão. A própria presença do tema, e no espaço que ocupou, já é um fator positivo, pois este é um tema que, por exemplo, não é trazido em certos livros didáticos (cf. Fantagussi; Abreu, 2018). Na página 171, é apresentado um mapa da expansão do islã, o qual apresenta uma visão mais ampla dos avanços islâmicos, não só da região ibérica, que consideramos ser útil, quando se trata do assunto.

Salomão (2017) destaca, ao tratar daquilo que ele denomina *reinos bárbaros*, que as características mencionadas naquele tópico dizem respeito ao povo germânico como um todo, mas que existem particularidades, as quais não são mencionadas, a não ser as que são referentes aos francos. Julgamos interessante a menção a ataques *vikings* contra o rei Carlos, o Simples, quando o autor trata do império carolíngio. A menção do termo *viking* ou da temática tende a ser rara em livros didáticos, o que talvez possa ser um reflexo da academia de História brasileira.¹⁵ Ao trabalhar o tópico intitulado *o feudalismo*, o autor não trata de

¹⁴ Cf. outras ocorrências, também, nas páginas 169 (“[...] na Europa ocidental, a igreja era cada vez mais influenciada pelos interesses dos reinos bárbaros [...]”), 171 (“[...] bárbaros do norte da África e da Península Ibérica [...]”) e 172 (“[...] **reinos bárbaros** [...] os novos dominantes europeus eram povos bárbaros [...]”), para mencionar alguns exemplos.

¹⁵ Crê-se que, em parte, esse tema é pouco tratado no país por conta de interesses políticos no âmbito da educação. Na *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), por exemplo, o termo *viking* sequer aparece. Além disso, não há indícios de que esse assunto deva ser abordado, a julgar pelo que se deve ensinar sobre o período medieval, segundo as diretrizes de tal documento. O ensino de História no Brasil tende a focar em tópicos que tenham relação mais direta com a formação do país, tais como período colonial, escravidão, independência e outros. Além disso, há um problema crônico no que concerne à disponibilidade de obras em

singularidades regionais existentes no período, ele apenas menciona elementos gerais. Além disso, não menciona algo no sentido de que o feudalismo, como estabelecido pelo construto histórico, não existiu.

Quando trata das cruzadas, Salomão (2017) acerta ao afirmar que elas tiveram objetivos que iam além dos religiosos. Sua abordagem tem o diferencial de mencionar as cruzadas que não obtiveram um resultado efetivo desejado e explorar várias outras, apesar de não enumerar cruzadas e se há ou não unanimidade quanto ao número delas. Além disso, ele inclui a cruzada dos mendigos e a cruzadas das crianças, por exemplo, e não dá um número a elas, podendo deixar perdidos aqueles leitores que, porventura, não tenham algum conhecimento do assunto. Quando trata do tópico *Renascimento comercial e urbano*, ele deixa claro que essa terminologia é incorreta, porque pressupõe a ideia de que o comércio havia desaparecido na Alta Idade Média.

Ao fim do capítulo, apesar de ter mencionado, no início do capítulo, que a Baixa Idade Média conclui no ano de 1453, ele apresenta assuntos que ele mesmo data como indo além de tal período, como, por exemplo, questões breves relativas à expansão marítima, guerra das duas rosas e renascimento cultural (do mundo moderno). Também, ele dá impressão ao leitor de que os períodos de transição na história são estanques, como se não houvesse uma transição lenta e gradual em características de determinada época e diversos movimentos e fluxos de ideias em acontecimento. Adicionalmente, ressaltamos que ele apresenta algumas generalizações e contrastes simplistas, como na página 189, quando sustenta que o Renascimento cultural do mundo moderno retomou o conhecimento técnico científico da antiguidade que tinha sido abandonado durante a Idade Média.

O capítulo termina à semelhança do primeiro, com muitos exercícios, quatro textos complementares (*O problema da servidão, A crise geral do feudalismo, A Jacquerie e A peste negra em Florença*), as seções *Resumindo* e *Quer saber mais?*, e mais uma série de exercícios. Os capítulos não apresentam proporcionalidade. Este último capítulo, por exemplo, tem uma leitura que consideramos cansativa para alunos de ensino médio, sendo muito desproporcional em tamanho e quantidade de conteúdo, quando comparado com o

língua portuguesa sobre o assunto, que é escassa e dificulta que interessados se aprofundem na temática. Tal questão é especialmente crítica para aqueles que não têm domínio de outros idiomas, o que, conseqüentemente, os impede de ter acesso a certas fontes, materiais e discussões que não são encontrados em língua nacional (Oliveira, 2017). Por fim, um terceiro fator que pode explicar uma ausência do tema no meio brasileiro é relativo ao fato de uma narrativa que é especificamente centralizadora em se tratando de Europa, isto é, por conta de o viking não ser da linhagem romana (considerada uma das mães da nação europeia atual no imaginário de senso comum de parte dos europeus), nem do ramo histórico cristão, ele é tratado de modo periférico, como um bárbaro estrangeiro que traz desordem e caos aos bons princípios de povos cristãos e da cavalaria britânica, por exemplo (Langer, 2002).

outro capítulo aqui analisado. Para evitar isso, poderia ter sido útil a divisão do texto em partes, de modo a ter como resultado porções de textos menores e esteticamente mais harmoniosas entre si. Além disso, este livro didático tem letras muito pequenas, que podem levar a dificuldades de leitura, a depender dos leitores. Considerando o tamanho do capítulo final e a variedade de temas, há quem possa achar que muitas temáticas tratadas são dispensáveis, dependendo do propósito assumido para a aula a ser ministrada. Outros, por sua vez, poderiam vir a se contentar simplesmente com uma divisão deste capítulo, de maneira que favorecesse na proporcionalidade deste capítulo da obra.

Considerações finais

Diante do que foi discutido, é possível afirmar que cada livro didático possui características próprias. Alguns são mais voltados para exercícios, enquanto outros priorizam a concisão na apresentação do conteúdo. Diante disso, é papel do professor avaliar, com base na leitura do material, o que é útil e identificar o que pode ser inadequado, oferecendo críticas e informações adicionais a seus alunos. Adotar uma postura de rejeição absoluta a livros didáticos pode não ser a melhor abordagem. Por um lado, é considerado imprudente afirmar que eles não devem ser usados. Por outro lado, também não se deve permitir que se tornem a única ferramenta de ensino do professor, sem uma análise crítica. É essencial que professores se preparem e tenham uma formação acadêmica constante para lidar com essas e outras questões relacionadas ao trabalho pedagógico.

Referências Bibliográficas

- ABELS, Richard. The historiography of a construct: “feudalism” and the Medieval historian. **History Compass**, v. 7, n. 3, p. 1003-1031, 2009.
- ASCENT of man. Direção: Adrian Malone, Dick Gilling, Mick Jackson e David John Kennard. Produção: Adrian Malone and Dick Gilling. Apresentador: Jacob Bronowski. United Kingdom: BBC, 1973. 13 episódios.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BROOKE, John Hedley. **Science and religion: some historical perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BROWN, Elizabeth A. R. The tyranny of a construct: feudalism and historians of Medieval Europe. **American historical review**, v. 79, n. 4, p. 1063-1088, 1974.
- BUTTERFIELD, Herbert. **The origins of modern science: 1300-1800**. New York: Free Press, 1965.

- FANTAGUSSI, Alexandre de Oliveira Torres; ABREU, Edriano. **História**. Belo Horizonte: Bernoulli, 2018a. v. 1.
- FRANK, Philipp. **Philosophy of science: the link between science and philosophy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILLISPIE, Charles Coulston. **The edge of objectivity**. Princeton: Princeton University Press, 1960.
- GUERREAU, Alain. **O feudalismo: um horizonte teórico**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- HARRISON, William. **The description of England: the classic contemporary account of Tudor social life**. New York: Dover, 1994.
- HESSE, Mary. **Science and the human imagination: aspects of the history and logic of physical Science**. New York: Philosophical Library, 1955.
- HUMMEL, Charles E. **The Galileo connection**. Downers Grove: InterVarsity, 1986.
- LANGER, Johnni. Os vikings e o estereótipo do bárbaro no Ensino de história. **História & ensino**, v. 8, p. 85-98, 2002.
- OLIVEIRA, Leandro Vilar. Invasão viking na atual historiografia brasileira. **Revista Hydra**, v. 2, n. 3, p. 273-277, 2017.
- PEARCEY, Nancy R.; THAXTON, Charles B. **The soul of science: Christian faith and natural philosophy**. Wheaton: Crossway, 1994.
- RAVETZ, Jerome. Tragedy in the history of Science *In*: TEICH, Mikulas; YOUNG, Robert (Ed.). **Changing perspectives in the history of science: essays in honor of Joseph Needham**. London: Heinemann, 1973.
- REYNOLDS, Susan. **Fiefs and vassals: the Medieval evidence reinterpreted**. Oxford: Oxford University, 1994.
- RUDWICK, Martin. Senses of the natural world and senses of God *In*: PEACOCKE, A. R. (Ed.). **The sciences and theology in the twentieth century**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.
- RUSSELL, Colin. **Cross-currents: interactions between science and faith**. Grand Rapids: Eerdmans, 1985.
- SALOMÃO, Gilberto Elias. **História**. São Paulo: Poliedro, 2017.
- SANTILLANA, Giorgio de. **The crime of Galileo**. Chicago: University of Chicago, 1955.

Análise do governo de Salvador Allende no Chile (1970-1973) nos livros didáticos do ensino médio aprovados no PNLD 2018

Analysis of Salvador Allende's government in Chile (1970-1973) in high school textbooks approved by the PNLD 2018

Mayara de Oliveira Jardim,¹ UFJF

Resumo

Este estudo propõe uma análise da abordagem do governo de Salvador Allende no Chile em 4 livros didáticos destinados ao terceiro ano do Ensino Médio. A escolha desses livros está diretamente vinculada à sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, o que os torna materiais distribuídos pelo governo federal, ampliando assim seu alcance entre alunos e professores. Além da análise do conteúdo textual, optamos pela análise da versão "Manual do Professor" para compreender quais recursos são disponibilizados aos educadores, visando enriquecer as práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Salvador Allende; Livros didáticos; PNLD.

Abstract

This study proposes an analysis of the Salvador Allende government's approach in Chile in four textbooks intended for the third year of high school. The choice of these books is directly linked to their approval in the 2018 National Textbook Program (PNLD), which makes them materials distributed by the federal government, thus expanding their reach among students and teachers. In addition to analyzing the textual content, we chose to analyze the "Teacher's Manual" version to understand which resources are available to educators, aiming to enrich pedagogical practices in the classroom.

Keywords: Salvador Allende; Textbooks; PNLD.

Introdução

O ensino da História da América no Brasil é permeado por complexidades ao longo das décadas de existência da disciplina. Os autores Tamar Kalil-Alves e Wellington Oliveira (2011) percorrem todo o processo de ensino de História no Brasil, considerando que inicialmente, partindo do Colégio Pedro II, a história seguia o modelo eurocêntrico, deixando a América em silêncio (Kalil-Alves; Oliveira, 2011, p. 287). No início do período republicano não ocorreram mudanças significativas, inclusive pelo viés de construção nacionalista que o país passava pós independência. Só em 1930, com a Reforma Francisco Campos, é que a História da América passa a existir nos currículos, mas em conjunto da História do Brasil e centrada na visão vinda da Europa (Kalil-Alves; Oliveira, 2011, p. 289), com a aproximação

¹ Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGH - UFJF) e membro do Laboratório de História Política e Social (LAHPS). Email para contato: mayarajardim@outlook.com.br.

política e econômica entre Estados Unidos e Brasil, a história da América passa a ter uma centralidade na história estadunidense.

Conforme debatido por Vitória Rodrigues e Silva (2017) durante o período da ditadura militar no Brasil houve um aumento do estudo da América (Silva, 2017, p.84), apesar de ter um maior controle estatal dos textos e da repressão, principalmente a partir do AI-5 (Kalil-Alves; Oliveira, 2011, p. 290). Todavia, com a redemocratização esses temas foram deixados de lado tanto nos livros didáticos quanto nos exames e vestibulares, tendo em vista os debates da Constituição de 1988 e as elaborações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) que proporcionaram uma maior liberdade de decisão aos professores (Kalil-Alves; Oliveira, 2011, p. 292). Esse afastamento escolar não condiz com a situação do Brasil no âmbito regional, já que com os movimentos de redemocratização e as lutas do início do século XXI a América, principalmente a América Latina, se aproximou politicamente.

Essas questões nos fazem pensar em uma união entre os países onde a história latino-americana criou uma identificação e reconhecimento. A escola é então um local onde é possível repassar essa identificação e a união dos países vizinhos. Apesar destes objetivos políticos da América Latina, a história da América ainda segue tendo seus desafios dentro do campo dos saberes. Um ponto de percepção disto é nas escolas onde os livros didáticos reproduzem uma visão de uma história eurocentrada (Antoni, 2021, p.77), voltada para os grandes feitos e grandes homens que, em geral, contempla a visão colonizadora, e mantêm um afastamento dos países americanos.

O tema da Revolução Chilena tem suas próprias adversidades ao ser estudada na academia, mas carrega uma grande importância para história da América como um todo. Esse trabalho vai analisar quatro livros didáticos do ensino médio, mais precisamente do terceiro ano. São eles: “História- Passado e Presente” dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016), “História Global” do Gilberto Cotrim (2016), “Caminhos do Homem” dos autores Adhemar Marques e Flávio Beruti (2016) e “História” dos autores Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016). Os quatro estão na lista de aprovados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 e foram distribuídos para as escolas públicas pelo governo. O objetivo é verificar como a Revolução Chilena aparece nos livros e como foi abordada. O artigo será dividido em: 1) O livro didático e a PNLD, 2) Uma breve revisão bibliográfica da Revolução Chilena, 3) A revolução chilena nos livros didáticos e 4) Conclusão.

O livro didático e a PNLD

A historiadora Circe Bittencourt (2005) coloca que há diversos tipos de materiais didáticos que podem ser utilizados no processo de ensino e que sua escolha é uma posição política (Bittencourt, 2005, p.298). Dessa forma, não é apenas inferido sobre se ele é melhor ou não, mas também o que há em cada montagem e como foi feita a escolha dos temas. Nesse ponto, o livro didático é um desses materiais - um dos mais utilizados ainda hoje. Os autores Maria Sarah do Nascimento Brito e Karl Schurster (2021) expõem que o livro didático “assume função importante na transposição dos conhecimentos da cultura legítima” (Brito; Schurster, 2021, p.23). Sua formulação remete não só a escola, mas as ideias que permeiam outros âmbitos da sociedade, e acabam por serem vistos como os “culpados pelas mazelas do ensino de História” (Bittencourt, 2005, p.300) por estarem voltados ao modelo de ensino tradicional, com deficiência de conteúdos e lacunas, já que é necessário uma escolha editorial para a confecção do mesmo.

O autor Jean-Claude Forquin (1992) faz uma análise sobre os conteúdos e currículo do que ele chama de “cultura da escola” principalmente quanto ao debate sobre a transmissão da cultura passada, o que reflete no trabalho de memória (Forquin, 1992, p. 29). Isso faz com que a memória esteja inserida no currículo, mas, para além dela, existe também o presente atuando e deste modo varia de escola para escola, governo para governo (Forquin, 1992 p.31). Os conteúdos, currículos e o que está dentro das instituições de ensino formam os “saberes da escola” que passam pelo processo de hierarquização seja de conteúdo, de áreas ou temáticas, tendo uma valorização e/ou desvalorização entre elas por motivos diversos (Forquin, 1992, p.41). O livro didático se apresenta então como um manual oficial de como fazer essa transmissão cultural estipulada sendo ele um produto escolar.

Dentro do contexto escolar, o livro didático desempenha funções importantes como o apoio ao processo de aprendizagem, a orientação dos estudos e a proposição de atividades acadêmicas (Gonçalves, 2017, p. 63). No Brasil, durante o período colonial e diante das diversas restrições da época, os primeiros materiais didáticos surgiram no século XIX, com a finalidade de contribuir para a construção da nação brasileira. No entanto, esse tipo de material foi progressivamente marginalizado em relação a outras necessidades urgentes dentro das escolas (Gonçalves, 2017, p. 67). O livro didático, como parte integrante do ambiente escolar, é fundamental para a formação social e cultural da população, podendo, assim, promover o desenvolvimento de um pensamento crítico. Os conteúdos abordados nas obras didáticas não são escolhidos aleatoriamente, especialmente considerando que, no século XXI, é evidente que os currículos escolares estão cada vez mais moldados pela lógica do mercado.

Esse fenômeno se reflete nas políticas públicas de acesso ao material, nas quais o governo se configura como o principal consumidor das obras didáticas.

Uma das políticas públicas atuais sobre os livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).² O PNLD foi criado em 1985, durante o governo Sarney, na proposta que surgiu do “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)” que foi elaborado por causa de uma preocupação da comunidade internacional com a educação (Brito; Schurster, 2021, p. 25). O livro didático se torna então um material importante para alcançar as metas. O PNLD de 2018 teve início com o "Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI" e contou com a parceria de universidades públicas. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi responsável pelo planejamento, organização e execução da área de História (FNDE, 2018). No Guia Digital do PNLD 2018, é destacado que o Ensino Médio possui configurações próprias e, além de sua função escolar, também atua como um processo de formação social e de preparação para a vida cidadã do aluno.

Nesse contexto, o livro didático se configura como uma ferramenta essencial para alcançar os objetivos propostos (FNDE, 2018). Foram aprovados treze livros de História que atendiam às exigências do edital federal. Após o processo de avaliação realizado pelas universidades parceiras do governo federal, ocorre a escolha dos livros pelos professores. O PNLD 2018 destaca que cada livro didático possui três dimensões fundamentais: “1) realiza uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) define para esses conteúdos uma abordagem e tratamento didático específicos; 3) propõe um percurso próprio para a exploração desses conteúdos” (FNDE, 2018). Assim, o governo exerce um processo de controle sobre a produção do material que será utilizado nas escolas, sendo complementado pelo Manual do Professor, que fornece orientações sobre como o educador deve conduzir o trabalho com o material didático.

Além de analisar o livro didático e o PNLD 2018, é importante considerar também como a história da Revolução Chilena é abordada nas escolas. Embora a academia disponha de uma vasta produção de materiais e debates sobre o tema, observa-se um distanciamento entre o que é ensinado nas escolas e o que os historiadores estão discutindo e publicando em suas pesquisas. Isso, no entanto, não implica que o saber escolar seja inferior; na realidade, a

² O PNLD não foi o primeiro programa federal que visou os livros didáticos, na década de 30 (período Vargas) foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) a partir do Decreto-lei n. 1.006 que determinava as diretrizes para a elaboração dos livros didáticos e quais seriam distribuídos e usados nas escolas públicas; ele contava com 40 artigos e não só conteúdos, mas ortografia, língua ou regionalidades eram reguladas e as editoras e autores precisavam se adequar (Matos; Senna, 2014, p. 225).

escola adota um ritmo mais lento de atualização, justamente por incorporar contribuições de diversos autores (Monteiro, 2003, p. 11).

A autora Ana Maria F. C. Monteiro em seu texto debate que a escola não tem como função selecionar o tema, mas tornar o saber selecionado em algo possível de ser ensinado e compreendido, por isso trabalha com alguns métodos como a transposição didática (Monteiro, 2003, p.13). Na transposição didática, o saber acadêmico se diferencia do saber ensinado porque é preciso que ocorra deformação de um para o outro, além disto, há uma pluralidade de saberes e o acadêmico é o inicial (Monteiro, 2003, p. 15). Além disso, a autora expõe que Chevallard debate que a transposição didática não é realizada pelos professores, mas por todos aqueles que trabalham na formulação (Monteiro, 2003, p. 15). Já o autor Davalay, também citado por Ana Maria Monteiro, trás uma abordagem onde não só o saber acadêmico inicia, mas que também as sociedades e suas questões apresentam aquilo que será levado para o saber a ensinar; além de pensar no que se chama “Axiologização” expondo que “expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, que é mais visível, por exemplo, no ensino de História e da Língua, mas que está presente em todas as disciplinas” (Monteiro, 2003, p. 18). A transposição didática é um ponto chave para levar debates históricos que muito ficam na academia para dentro da sala de aula, isto é fazer com que os alunos se interessem pelo objeto de pesquisa/ tema de estudo que fica mais centrado aos cientistas da área.

Breve revisão bibliográfica da Revolução Chilena

Ao se falar em Revolução na América Latina no século XX, a Revolução Cubana é a primeira imagem que surge, devido ao seu impacto no imaginário coletivo e às profundas mudanças que provocou no contexto político da região. Porém, o Chile também passou por uma revolução com um formato diferente, como coloca o autor Peter Winn (2010). A Revolução Chilena aconteceu durante o governo do presidente Salvador Allende que pretendia chegar ao socialismo a partir das vias democráticas e não por uma revolução armada como havia sido nas revoluções em Cuba e na Rússia. Em 1970, Allende chegou à presidência no Chile pela Unidade Popular (UP).³ Durante seu governo, várias das propostas de orientação esquerdista de Salvador Allende foram implementadas com sucesso, como a nacionalização de indústrias e a Reforma Agrária (Winn, 2010, p. 63). No entanto, seu mandato e a Revolução Chilena chegaram ao fim com a contrarrevolução armada que resultou na instalação da ditadura de Augusto Pinochet, em 11 de setembro de 1973. Na década de

³ Coalizão de esquerda. Partidos que fizeram o programa: Socialista, Comunista, Radical, Social Democrata, o Movimento de Ação Popular Unitária (MAPU) e a Ação Popular Independente (API).

1970, muitos países latino-americanos vivenciaram regimes ditatoriais impulsionados pelos Estados Unidos, como parte de sua política de combate ao comunismo, que se intensificou após a Revolução Cubana. Nesse contexto, o Chile de Allende tornou-se um obstáculo para os interesses dos EUA, especialmente quando não conseguiram impedir sua ascensão ao poder em 1970.

Segundo a historiadora Elisa Borges (2005), desde o século XVIII, o Chile tem como pilar de sua economia os recursos minerais, os quais estavam amplamente sob controle estrangeiro, especialmente de empresas norte-americanas (Borges, 2005, p.28). Apesar disso, grandes latifúndios, presentes desde o século XIX, dificultavam o desenvolvimento econômico do país (Borges, 2005, p. 32). Antes da ascensão de Salvador Allende, o Chile enfrentava uma grave crise não apenas econômica, mas também política e social. Era um país marcado por uma certa estabilidade política e por um sistema político forte, com significativa participação popular (Aggio, 2008, p. 81). Allende esteve envolvido em movimentos políticos desde sua época de estudante de medicina e almejava a união das forças de esquerda no país. Em 1952, tentou a presidência pela primeira vez, mas não obteve sucesso. Em 1958, fez nova tentativa, sem sucesso, e em 1965, firmou um acordo que o levou à presidência do Senado, criando uma plataforma estratégica para consolidar a aliança com os radicais e a frente de esquerda que pretendia (Winn, 2010, p. 54). Nesse mesmo período, pelas questões que o Chile enfrentava, os camponeses, trabalhadores e os *pobladores* já se afastaram dos democratas-cristãos⁴ (grupo que estava no governo), principalmente houve um aumento do desemprego, massacres de *pobladores* e a lentidão da reforma agrária.

Salvador Allende aparece como uma solução para o que o país enfrentava. Ao se candidatar, prometeu um caminho democrático para o que chamava de socialismo democrático. O programa da campanha da Unidade Popular não foi feito de forma tranquila já que havia discussões entre os partidos envolvidos, principalmente entre o Partido Socialista e o Partido Comunista. Para garantir apoio, a UP pensou numa plataforma com 40 medidas que resolveria os problemas mais urgentes da população (Winn, 2010, p. 65). Allende se colocava a favor da legalidade, utilizando o próprio Estado para concretizar as mudanças no Chile. As medidas tomadas e a plataforma não foram as únicas decisões para a campanha. Houve a participação popular na mobilização para a mesma com a criação dos comitês da UP por todo o país que se manteriam no governo revolucionário como “um espaço de discussão e

⁴ Eduardo Frei foi o presidente na época (1964-1970) pelo Partido Demócrata Cristiano que viria a apoiar a UP. Seu governo foi considerado “(...) reformista e desenvolvimentista e não que passava de um governo da burguesia a serviço do capitalismo internacional e nacional.” (Borges, 2005, p. 127).

apresentação de reivindicações mais imediatas, comportamento que seria desenvolvido durante todo o governo” (Borges, 2005, p. 129). Nesse cenário da coalizão promovida pela Unidade Popular teve uma organização de esquerda que não apoiou realmente o governo de Salvador Allende: *Movimiento de Izquierda Revolucionaria* (MIR). O MIR atuou neste período de forma autônoma e era uma organização de esquerda reconhecida (Pimentel, 2020, p.445), foi criado em 1965 e que tinha integrantes de diversas vertentes e se colocavam como marxistas-leninistas, além disso, apoiavam a revolução a partir das armas (Pimentel, 2020, p. 447). Não só na campanha, mas, também durante o governo, o MIR vai se apresentar numa ponta mais combativa nas ações.

Em setembro de 1970, Allende é eleito presidente do Chile com 36,3% dos votos. Apesar da vitória nas urnas, o Congresso precisava confirmar a vitória e houve mais um processo de tentativa estadunidense e da direita chilena em barrar, primeiro pela economia e depois com a tentativa de um golpe que não deu certo por causa da violência, fazendo com que Allende fosse confirmado pelo congresso (Winn, 2010, p.73). O primeiro ano do governo de Allende foi marcado pela nacionalização dos recursos naturais e dos bancos, pela Reforma Agrária e por um crescimento econômico significativo. Sob a direção de Allende, que implementou a revolução dentro dos limites constitucionais, muitos objetivos foram alcançados. No entanto, logo ele se viu diante da necessidade de lidar com uma “revolução vinda de baixo” (Winn, 2010, p. 89), que envolvia ações como ocupações e que não era passível de controle nem se orientava pela legalidade.

Esse movimento, composto por pobladores, camponeses e trabalhadores, atuava tanto nas áreas rurais quanto nas empresas que ainda não haviam sido nacionalizadas. Durante o governo de Allende, esse grupo contou com o apoio e investimento do Movimento de Esquerda Revolucionária (MIR), e se organizou em dois principais fronts: o Movimento Campesino Revolucionario (MCR) e o Movimento de *Pobladores* Revolucionarios (MPR) (Winn, 2010, p. 92). Segundo o autor Peter Winn, a “revolução vinda de cima” (representada por Allende e a Unidade Popular) e a “revolução vinda de baixo” mantinham uma “relação simbiótica”, especialmente no campo, o que possibilitou a implementação de uma Reforma Agrária de maneira acelerada (Winn, 2010, p. 100). As pressões que Allende tinha do povo faz com que os planos de 6 anos sejam adiantados pegando o grupo de surpresa, como a classe média que havia votado a seu favor, além do apoio de um dos líderes da Revolução Cubana.

A visita de Fidel Castro ao Chile atraiu a atenção dos setores opositores, tanto de centro quanto de direita, que passaram a se opor ativamente ao governo de Allende (Winn,

2010, p. 135). No final de 1971, a Revolução se transformou em um processo conturbado, com a classe média e a elite manifestando grande desconforto com as mudanças em curso, o que se somou às ações dos Estados Unidos para combater o avanço da revolução. Nos dois anos seguintes, o governo enfrentou uma série de desafios, como tentativas de destituição, déficits nas empresas estatais, manifestações rurais, escassez de bens de consumo e outros fatores que levaram à perda de apoio político para Allende. A chamada Via Chilena sofreu uma paralisação, e a revolução “vinda de baixo” se intensificou, aproveitando as brechas do governo, inclusive exigindo que Allende armasse o povo, temendo uma iminente contra revolução armada (Winn, 2010, p. 164). Em junho de 1973, ocorreu o “tancazo”, a primeira tentativa de golpe de Estado, que foi barrada por Carlos Prats, comandante do exército, mas isso não impediu os golpistas. Utilizando a Lei de Armas, assinada por Allende, eles invadiram locais com forte presença de grupos de esquerda, recorrendo à violência (Winn, 2010, p. 169). Em seguida, o Chile passou a enfrentar blecautes, explosões e cortes no fornecimento de energia elétrica, intensificando a crise no país.

Em 11 de setembro de 1973 ocorre a contra revolução armada que vai levar a morte de Allende e o início do terror no Chile com a ditadura de Pinochet. A decisão de morte foi do próprio presidente que optou por não fugir para que não tivesse legitimidade política a quem viesse após (Winn, 2010, p. 177). Não houve uma resistência forte dos revolucionários, principalmente por ser um enfrentamento direto com as forças armadas com grande armamento e treinamento. Logo a censura tomou conta do país, junto com a perseguição política, uma grande violência e a entrada do neoliberalismo com os *Chicago Boys*. Terminaria assim o que chamamos de processo revolucionário de Allende e se iniciava uma ditadura militar que iria até a década de 1990 com Pinochet.

A revolução chilena nos livros didáticos

Os livros aqui analisados foram o manual do professor do terceiro ano do Ensino Médio. Foram escolhidos quatro coleções das treze aprovadas no PNLD 2018, são eles: “História- Passado e Presente” dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016), “História Global” do Gilberto Cotrim (2016), “Caminhos do Homem” dos autores Adhemar Marques e Flávio Beruti (2016) e “História” dos autores Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016). Nesta seção, vamos debater sobre cada um deles e como foi colocado o tema a partir do que foi discutido nas seções anteriores.

O primeiro livro é da coleção “História - Passado e Presente” dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016). A coleção é da Editora Ática. A coleção tem 3

volumes, sendo respectivamente do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio e é feita em ordem cronológica. Cada unidade dos livros é norteada por conceitos que “contribuem para a compreensão do mundo contemporâneo” (FNDE, 2018), neste caso os do terceiro ano são “ciência e tecnologia, meios de comunicação de massa, violência, ética.” (FNDE, 2018). Além do texto há uma gama de imagens, mapas e cores para chamar a atenção do aluno. Antes de iniciar o sumário, há uma explicação sobre o que é cada seção do livro e como funciona, facilitando para que aquele que pegue o livro saiba se localizar dentro do mesmo. Há em cada capítulo uma seção chamada “esquema-resumo” que coloca pontos importantes dos temas estudados. Neste livro o Chile de Allende aparece em dois momentos: 1) Unidade 2 - Capítulo 7: Guerra Fria, Capitalismo e Socialismo; 2) Capítulo 8: África, Ásia e América Latina: independência política.

O segundo livro é da coleção “História Global” do autor Gilberto Cotrim (2016), sendo parte também de 3 volumes para o ensino médio com uma perspectiva cronológica, mas sua ordem não é exatamente seguida, é mais guiado pelas unidades, pois varia entre história global e história do Brasil. O livro é da editora Saraiva Educação. O volume aqui analisado vai ser o terceiro que é do terceiro ano do ensino médio e foca em temas dos séculos XX e XXI. Cada volume é composto por 4 unidades e o do livro aqui orientado é “1.Coesão e coerção; 2.República e sociedade; 3.Globalização e Meio Ambiente; 4.Democracia e movimentos sociais” (FNDE, 2018). Além dos textos e das imagens do livro, há propostas para que o aluno possa ter outras formas de acesso ao conteúdo que são as “Oficinas de História”. Logo após a apresentação do livro pelo autor onde só coloca que é para usar o material de forma crítica e convida o aluno a fazer parte da construção da História de forma ativa, é colocado uma parte explicando o livro e suas partes. Neste livro não ocorre menção ao Chile, se fala apenas da Revolução Cubana e depois a América Latina não existe nos capítulos, inclusive sobre o período colocou-se apenas a ditadura militar brasileira.

O terceiro é da coleção “Caminhos do Homem” dos autores Adhemar Marques e Flávio Beruti (2016) que tem também 3 volumes, organiza o conteúdo em ordem cronológica começando pela História europeia. A coleção foi feita pela editora Base Editorial. O terceiro volume que será o analisado neste trabalho aborda as questões do século XX e XXI. Neste livro, as unidades são divididas em duas: 1) O mundo contemporâneo: do imperialismo à Nova Ordem Mundial; 2) O Brasil nos séculos XX e XXI: a construção da cidadania, a primeira unidade tem 3 capítulos, já a segunda tem 2. Os autores na apresentação colocam a importância de pensar o presente passado, colocando não só o tema histórico, mas suas permanências. Há no livro uma sessão de apresentação do mesmo como nos outros. No fim

do manual do professor há diversas sugestões de leitura para uma formação continuada do educador. Neste livro, o Chile de Allende também não aparece, na realidade trata da Revolução Cubana e cita depois a Revolução da Nicarágua. O Chile aparece no Capítulo 2 do livro quando se fala do Neoliberalismo, e é uma rápida menção colocando que o país com Pinochet foi o pioneiro a adotar medidas neoliberais após o golpe de Estado ao presidente Salvador Allende.

O quarto e último livro é da coleção “História” dos autores Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016) e está organizada em três volumes. Os conteúdos são apresentados de forma estruturada. O livro tem 3 unidades e são elas “Unidades: 1 - Revoluções e guerras; 2 - Guerras frias, guerras quentes; 3 - Os caminhos para o Terceiro Milênio.” (FNDE, 2018). O livro é da editora Saraiva Educação como o livro História Global que também foi analisado. Na apresentação os autores evocam a imagem de uma História que tem compromisso com a cidadania e uma visão humanista, pensando na valorização da democracia, pensando uma pluralidade, pensando em “Evitar, a todo custo, as verdades acabadas, as explicações com base em um único ponto de vista, típicas das doutrinas e não do pensamento livre” (Santos; Ferreira; Vainfas, 2016, p.3). Assim como os outros há uma explicação sobre como funciona o livro. Diferente do livro de Cotrim e do livro de Beruti e Marques, esse volume intercala Brasil e História global. A questão sobre a revolução Chilena se apresenta na Unidade 2 com “Guerras frias, guerras quentes”, no capítulo 11 “América Latina: desenvolvimento, democracia e ditadura” onde tem um subtópico “No Chile, o governo de Allende e o golpe de 1973”. Em cima do capítulo há uma linha do tempo com ano e acontecimento sobre o que está sendo falado.

Em todos os 4 livros não há uma menção a uma “Revolução Chilena”, que passa como um processo democrático de Allende que sofreu um golpe de Estado (que por conseguinte também não é visto como uma contrarrevolução). Além disso, é preciso compreender o que norteou a análise sobre o tema e foram as seguintes questões norteadoras: 1) Onde está inserido historicamente; 2) Sujeitos históricos que aparecem; 3) Indicações ao professor/aluno. Essas três questões levantam como a História pode ser colocada para o aluno e como o professor trabalha com elas. Como é o manual do professor, as indicações aparecem como complemento, pois pode direcionar o uso de material para explicar partes que de certa forma o livro didático não conseguiu expor no momento da transposição didática.

O primeiro ponto, “Onde está inserido historicamente”, no livro História - Passado e Presente (Azevedo; Seriacopi, 2016), Caminhos do Homem (Marques; Beruti, 2016) e no História (Santos; Ferreira; Vainfas, 2016) as questões chilenas aparecem no contexto da

Guerra Fria. O livro História Global (Cotrim, 2016) apesar de falar da Guerra Fria, não fala sobre o processo na América do Sul. Dentro desse contexto, dois livros apresentam que os Estados Unidos fazem a interferência direta por causa da expansão socialista no continente (Azevedo; Seriacopi, 2016; Santos; Ferreira; Vainfas, 2016). Já no livro Caminhos do Homem, ao falar sobre o neoliberalismo, os autores situam como se o projeto econômico fosse uma “nova guerra fria” (Marques; Beruti, 2016, p. 131). Esses pontos situam então o tema não a partir do nosso continente, mas a partir da história global.

O segundo ponto, “Sujeitos históricos que aparecem”, têm uma maior complexidade nos livros dos autores Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016), já que apresentam alguns nomes importantes para o tema do Chile. Durante o texto do livro deles há a menção a Unidade Popular, ao Salvador Allende, a “via chilena”, Patria y Libertad, Estados Unidos, Movimento de Esquerda Revolucionário (MIR), Partido Democrata Cristão, Forças Armadas e Augusto Pinochet e sempre explicando quem são e onde estão inseridos na história Chilena. Por exemplo ao se falar sobre o processo que Allende faz após vencer a eleição há a explicação de como os grupos tanto de direita quanto de esquerda passam a agir por causa da “via chilena”.

Temerosos, pecuaristas começaram a levar o gado para a Argentina, enquanto industriais suspendiam os investimentos na produção e enviavam dólares para o exterior, gerando falta de mercadorias e aumento de preços dos produtos. Um grupo de extrema-direita, o Patria y Libertad, chegou a conspirar para derrubar Allende, envolvendo-se em atividades terroristas. O governo dos Estados Unidos também tomou medidas para desestabilizar a economia do Chile: suprimiu empréstimos e empreendeu manobras comerciais para provocar a queda do preço do cobre no mercado internacional, gerando uma situação desastrosa para o país. Rumo ao golpe a situação se agravou quando, “em nome do poder popular”, setores radicais da Unidade Popular, entre eles integrantes do Movimento de Esquerda Revolucionário (MIR), decidiram tomar fábricas e invadir propriedades rurais, desorganizando a agricultura e prejudicando o abastecimento de gêneros alimentícios (Santos; Ferreira; Vainfas, 2016, p. 188).

O texto feito no livro didático acima explica de uma forma coesa o que aconteceu, dando as informações de forma regular e precisa ao aluno, apresentando atores do período histórico para além do presidente Allende e de Pinochet. Já no livro dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016) há um texto pequeno sobre o tema, onde apenas informam ao leitor o que aconteceu

No Chile, um governo democrático com tendências socialistas chegou ao poder em 1970, com a eleição de Salvador Allende (1908-1973) para a Presidência da República. Ele deu início a um programa de reforma agrária e

nacionalizou bancos e empresas estrangeiras. A reação do governo dos Estados Unidos à expansão do socialismo na América Latina não tardou. Na Bolívia, agentes da CIA treinaram os militares que, em outubro de 1967, capturaram e executaram Che Guevara. No Chile, os estadunidenses agiram diretamente no golpe de Estado perpetrado pelo general Augusto Pinochet que, em setembro de 1973, derrubou o presidente Allende e instalou uma ditadura militar no país (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 145).

O texto é sucinto e coloca quem era Allende e Pinochet, além da influência dos Estados Unidos no processo de derrubada do presidente democrático. Já no livro dos autores Adhemar Marques e Flávio Beruti (2016) mencionam apenas Pinochet e Salvador Allende como se fosse uma informação: “As ideias neoliberais foram adotadas pioneiramente no Chile após o golpe de Estado comandado pelo General Augusto Pinochet contra o governo democrático do presidente Salvador Allende” (Marques; Beruti, 2016, p.131). E, por fim, no livro de Cotrim não aparece nenhum sujeito já que não há menção à questão chilena no livro.

O terceiro ponto, “Indicações ao professor/aluno”, remete ao que é oferecido aos alunos e professores como um a mais para conhecer sobre o tema, nesse caso apenas o livro “História” dos autores Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016) oferece sobre o tema do Chile. No de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016) é o único que coloca para o professor uma orientação sobre documentos latino-americanos que seria a Comissão Nacional da Verdade, os outros dois livros não fazem nenhuma menção, orientação ou indicação sobre América Latina e Chile.

No livro de Georgina Santos, Jorge Ferreira e Ronaldo Vainfas (2016) os autores colocam indicações de filmes - *Machuca* (2004), *A casa dos espíritos* (1994), *Missing* - o desaparecido (1982) e *No* (1988) - e de site - *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Dessa forma há uma forma para além do livro e da sala do aluno ver e entender um pouco mais da história do Chile e como aconteceu de forma visual e de lazer.

Conclusão

A análise dos livros didáticos revela que a História da América ainda é abordada de forma restrita nas escolas, especialmente quando se considera o conteúdo oferecido por esses materiais. Quando presente, a história do continente tende a ser tratada de maneira superficial, muitas vezes como um simples complemento dentro de uma narrativa histórica global, sem a devida profundidade. Embora os livros didáticos sejam responsáveis pela seleção dos conteúdos que chegam às salas de aula, apenas um dos quatro analisados apresenta a história chilena, incluindo o período de Allende, mas sem aprofundar o tema como um processo revolucionário. Falta na escola o acesso ao conteúdo que a academia já tem e como levar este

tema para sala de aula. Assim, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a história da América Latina e, em particular a Revolução Chilena, seja abordada de maneira mais substantiva nos livros didáticos, deixando de ser tratada como um apêndice ou uma simples citação, mas passando a integrar de forma mais robusta o saber escolar.

Fontes

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História**: Passado e Presente. São Paulo: Editora Ática, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva Educação, 3. ed., 2016.

MARQUES, Adhemar; BERUTI, Flávio. **Caminhos do Homem**. São Paulo: Base Editorial, 3. ed. 2016.

SANTOS, Georgina dos; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **História**. São Paulo: Saraiva Educação, 3. ed. 2016.

Referências Bibliográficas

AGGIO, Alberto. O Chile de Allende: entre a derrota e o fracasso. In: FICO, Carlos *et al.* (org.). **Ditadura e democracia na América Latina**: balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 77-93, 2008.

ANTONI, Edson. História da América Latina: diálogos possíveis entre a sociologia das ausências e os livros didáticos de História. **Intellectus**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 74-91, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/57515>>.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Elisa de Campos. **O projeto da via chilena ao socialismo do PC chileno**: nem revisionismo, nem evolucionismo, nem reformismo, nem cópias mecânicas. 2005. 239 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BORGES, Elisa de Campos. O governo de Salvador Allende no Chile: atuação dos trabalhadores e a organização de novas relações de trabalho. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 47, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17135>>.

BRITO, Maria Sarah do N.; SCHURSTER, Karl. A relação entre América Latina e a política do livro didático: uma análise sobre as revoluções do século XX. **Boletim do Tempo Presente**, [S. l.], v. 10, n. 05, p. 18-34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/tempopresente/article/view/15816>>.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da.; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p.173-191, 2011.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. **Perspectiva**, [S. l.], p. 33-47, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/11192>>.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito. O Ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, pp. 150–163, 2017. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5317>>.

FNDE. **Guia Digital do PNLD**. 2018. Disponível em: <<https://pnld.nees.com.br>>.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático**: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

KALIL-ALVES, Tamar; OLIVEIRA, Wellington. DE. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 3, n. 6, p.283-298, 2011. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734003>>.

MATOS, Julia S.; SENNA, Adriana K. de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 213-240, 2014. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/97>>.

MENDES, Ricardo A. S. 40 anos do 11 de Setembro: o golpe militar no Chile. **Revista Estudos Políticos**. Rio de Janeiro, n. 7, p. 172-190, 2013. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/>>.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, v. 9, p. 9-35, 2003.

SILVA, Izabel Priscila Pimentel da. 'Golpear juntos y marchar separados': o Movimiento de Izquierda Revolucionaria e a Unidade Popular no Chile. *In*: COSTA, Adriane Vidal; BORGES, Elisa Campos. (org.). **Os 50 anos da Unidade Popular no Chile**: um balanço historiográfico. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 445-474, 2020.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, n. 5, p. 177-197, 2011.

SILVA, Vitoria Rodrigues E. O ensino de história da América no Brasil. **Diálogos**, v. 8, n. 2, p. 83-104, 10 jul. 2017.

WINN, Peter. **A Revolução Chilena**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

Imagens que falam: retratação dos povos indígenas no livro didático de ciências humanas e sociais

Images that speak: representation of indigenous peoples in the social and human sciences textbook

Thamiles Lessa dos Santos,¹ UESC

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais que são utilizados em turmas de primeiro ano do ensino médio, em escolas estaduais da cidade de Itabuna, localizada no interior da Bahia, avaliando como essas obras abordam e retratam a história, a cultura e as questões contemporâneas desses povos. A pesquisa traz uma finalidade em identificar possíveis estereótipos, omissões ou distorções presentes no material didático e como essas representações podem influenciar a percepção dos alunos sobre os povos indígenas. Além disso, busca-se discutir o impacto dessas representações na formação da identidade e na valorização da diversidade cultural na sala de aula.

Palavras-Chave: Livro didático; Povos indígenas; Análise crítica.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the representation of Indigenous peoples in Humanities and Social Sciences textbooks used in first-year high school classes in state schools in the city of Itabuna, located in the southern region of Bahia. The analysis evaluates how these books address and portray the history, culture, and contemporary issues of Indigenous peoples. The research aims to identify possible stereotypes, omissions, or distortions present in the educational material and how these representations may influence students' perceptions of Indigenous peoples. Furthermore, it seeks to discuss the impact of these representations on identity formation and the appreciation of cultural diversity in the classroom.

Keywords: Textbook; Indigenous peoples; Critical analysis.

Introdução

Os livros didáticos são materiais importantes na sala de aula, pois irão auxiliar o professor nas aulas com os conteúdos abordados seguindo o currículo para aquele determinado ano e também servirá de fonte primária de estudo para os alunos. Contudo, é fundamental reconhecer que não são os únicos recursos pedagógicos disponíveis, entretanto, nas escolas públicas, onde o acesso a outros materiais pode ser limitado, o livro didático assume uma posição de destaque, reforçando a necessidade de uma análise crítica sobre seu conteúdo e abordagem. Como afirma Bittencourt: “(Os materiais didáticos) são os mediadores

¹ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: thamileslessa@gmail.com

do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.” (2004, p. 296). Entretanto, apesar disso, o livro didático é uma mercadoria que obedece a lógica burguesa, fazendo com que certos assuntos tenham mais visibilidade do que outros (Bittencourt, 1997), aquilo que acontece com a retratação dos povos indígenas nos livros.

Os povos indígenas já viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses, dos holandeses e também dos franceses, no entanto, a historiografia tradicional, com autores como o Varnhagen, Capistrano de Abreu, entre outros, frequentemente colocam maior ênfase na presença desses colonizadores europeus, relegando os povos indígenas a uma posição marginal na narrativa histórica dominante, deixando de lado toda a história de resistência indígena ou suas contribuições em diversos momentos da história nacional. Esse desequilíbrio histórico reflete-se nos materiais didáticos, que muitas vezes priorizam a chamada "macro história" dos colonizadores em detrimento das diversificadas histórias das sociedades indígenas que já ocupavam o território brasileiro. Essa visão histórica ajuda a perpetuar o ponto de vista eurocêntrico e reducionista da formação do país, sendo prejudicial para o estudo histórico da nação visto que o desconhecimento gera preconceito.

Esses povos, desde o uso e a veiculação dos livros didáticos no Brasil, foram retratados de forma pejorativa, eurocêntrica e totalmente estereotipada, onde eram retratados como selvagens, sem cultura, entre outros adjetivos (Bittencourt, 1997). Posteriormente, devido ao avanço de lutas dos movimentos indígenas, com a Constituição Federal de 1988 legitimando a cultura, língua e modos de vida, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para escolas públicas e privadas da educação básica, e também com a lei 10.639/2003, responsável por alterar a Lei 9.394/1996, e posteriormente complementada, que resultou na 11.645/2008, que determina “[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Brasil, 2008). Todos esses avanços, mesmo que pequenos, fizeram com que fossem vistos e retratados de forma diferente, como parte da sociedade e sem tanto preconceito como no passado, apesar de ainda existir.

Apesar disso, ainda há implicações, pois ainda é um pouco incomum ver esses povos em livros sendo apresentados como agentes históricos transformadores de suas realidades. O que é perigoso porque diversos alunos da educação básica utilizam seus livros como única fonte de conhecimento e ainda repassam as informações para amigos e familiares, com a falta de apresentação deles como atuantes e transformadores se sua própria história, se perpetua a

ideia de passividade na qual foi retratada ao longo dos anos, com a supervalorização do homem branco e a inferiorização do indígena e africano na história do Brasil. Linha de pensamento que corrobora com o pensamento da historiadora Circe Bittencourt:

E, finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 1997, p. 72).

Com o advento da promulgação e implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, houve uma reformulação significativa no currículo escolar, a flexibilização das disciplinas obrigatórias e a introdução dos itinerários formativos permitiram que os alunos escolhessem áreas de interesse específicas para aprofundar seus estudos. No entanto, essas mudanças também resultaram na diminuição da carga horária da disciplina, por conseguinte, passa a ser uma matéria integrada à área de conhecimentos de “Ciências Humanas e Sociais aplicadas” em conjunto com geografia, sociologia e filosofia, levantando preocupações em relação ao ensino de História. Com isso, os livros didáticos que anteriormente eram por disciplina, hoje são por blocos temáticos, como, por exemplo, “ciências sociais”, que é o caso dos livros que serão analisados neste artigo.

Portanto, apesar da existência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) onde tem o objetivo de selecionar, adquirir e distribuir livros didáticos e outros materiais pedagógicos para escolas públicas de educação básica no Brasil, garantindo o acesso dos estudantes a recursos educacionais de qualidade, que contribuam para seu aprendizado e desenvolvimento. É necessário a análise desses materiais, visto que é essencial proporcionar a inclusão nesses materiais, sendo eles precisos e livres de estereótipos, promovendo uma visão mais equilibrada e representativa da História e da cultura da sociedade brasileira.

Perpetuação ou transformação? Uma avaliação das imagens

A visão colonialista referente às populações indígenas ainda é perpetuada na sociedade de forma direta e indireta, vindo através de narrativas distorcidas, falas e até em imagens. Há um conceito relacionado a isso onde o historiador francês, Le Goff (1985), traz a noção de representação, que é uma interpretação mental da realidade percebida, uma forma de pensamento no qual se expressa através de imagens e discursos onde tentam definir essa

realidade, se referindo mais a parte a criação e não a reprodução, mas ainda está ligado a simbolismos e ideologias (Barros, 2016).

Ideia que corrobora com Pesavento (1995, p. 15), onde afirma que as imagens e discursos não são meros reflexos da realidade, mas construções que carregam interpretações e influenciam diretamente nossa percepção do mundo. Compreender isso é essencial para analisar como a História, a cultura e as identidades são representadas, especialmente em contextos educacionais e midiáticos, onde as representações, muitas vezes, simplificam ou distorcem as complexidades da vida real. Isso é particularmente importante ao se analisar o papel das imagens em contextos educacionais, como no caso dos livros didáticos, onde as escolhas visuais podem moldar a forma como os alunos entendem a História, a cultura e as identidades e por isso é importante verificar se eles ainda ajudam a estabelecer uma visão estereotipada ou auxiliam para quebrar esses estereótipos. E essa seleção de imagens não é neutra, há intencionalidades políticas e sociais por trás dessas escolhas, onde elas podem servir para perpetuar visões coloniais, hierarquias culturais e distorções históricas, ou, alternativamente, podem ser usadas de forma consciente para desconstruir narrativas estereotipadas.

As obras de Gilberto Cotrim e outros autores, *Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e Meio Ambiente* e *Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciência, Cultura e Sociedade*, ambas publicadas em 2020 pela editora Moderna, são livros didáticos destinados ao ensino das ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio. Essas obras abordam temas como sociedade, cultura e meio ambiente de forma interdisciplinar, alinhadas às demandas do público escolar. Para a elaboração desta pesquisa, foram analisados esses dois livros didáticos, que integram a área curricular de ciências humanas e sociais aplicadas e são utilizados em turmas de primeiro ano do novo ensino médio da rede estadual da cidade de Itabuna, localizada no sul da Bahia.

Inicialmente foi feita uma sistematização para ver quantas vezes há a aparição de imagens sobre comunidades indígenas no livro, resultando em 3 no primeiro livro e em 5 no segundo e nesse artigo serão analisadas 6 delas. Posteriormente foi realizada uma análise qualitativa dessas imagens, a fim de não apenas analisar a frequência ocorrida, mas seu contexto histórico que está inserido e qual é a mensagem que está sendo ou querendo ser transmitida. Para essa crítica mais contextualizada, foi utilizado o método do historiador alemão, Erwin Panofsky (1976), onde ele estruturou sua metodologia em três níveis analíticos distintos: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, onde permitem uma compreensão

mais profunda da obra de arte, indo além da mera observação estética para considerar contextos culturais, históricos e sociais mais amplos.

Nesses níveis analíticos da imagem, o primeiro, pré-iconográfico, é essencialmente descritivo e focado na observação detalhada dos aspectos visuais da fotografia, nessa etapa não há a interpretação cultural ou simbólica, seu objetivo é identificar e registrar o que é visível na obra sem fazer suposições sobre seu significado. Já no próximo passo, a análise iconográfica, busca identificar e interpretar os temas e motivos representados na obra, envolve a interpretação de elementos visuais com base em sua significação cultural e simbólica. E no último, a análise iconológica, que exige uma compreensão abrangente das circunstâncias culturais, políticas e filosóficas que influenciaram a criação da imagem, essa parte busca interpretar como a ilustração reflete ou responde a questões ideológicas, sociais e culturais da época em que foi produzida (Panofsky, 1976).

No livro um, de subtítulo, sociedade e meio ambiente, a primeira imagem selecionada para a análise se encontra na página 73 onde são abordados conteúdos sobre a Consciência Ambiental. Um assunto mais do que atual devido a necessidade de fazer mudanças para tentar reverter a crise climática que assola o mundo depois de milhares de anos de extrema exploração.

Figura 1 – Reunião durante a Eco-92



Fonte: COTRIM, 2020a, p. 73.

Legenda da imagem: Reunião durante a Eco-92 com a participação de representantes indígenas de diversas etnias e partes do mundo. Ao centro, em primeiro plano, Davi Kopenawa, um importante líder Yanomami.

A Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, foi um marco importante para a discussão de questões ambientais, desenvolvimento sustentável, biodiversidade, a mudança climática e o

desenvolvimento sustentável para o centro das discussões globais (Novaes, 1992). E apesar desse tópico do livro didático não citar em nenhum momento a presença indígena nesse evento, é interessante a escolha da imagem que o grupo editorial faz, corroborando com a ideia defendida pela Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais e ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (Bittencourt, 1997, p. 71).

O trecho evidencia que todo o corpo editorial envolvido na construção do livro didático está carregado de ideologias e pontos de vista. A escolha de uma imagem que apresenta representantes importantes de comunidades indígenas para ilustrar um evento global tão relevante é significativa, especialmente pelo destaque dado a Davi Kopenawa, líder indígena e xamã, reconhecido como uma das principais vozes na defesa dos direitos dos povos indígenas e da preservação da Amazônia. Na imagem, ele ocupa o centro, vestido com uma roupa vermelha que chama a atenção do observador, cercado por outros indígenas de diferentes etnias, conforme indicado na legenda. Davi Kopenawa é coautor do livro *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, escrito em parceria com o antropólogo Bruce Albert e publicado originalmente em 2010. Essa obra combina memórias pessoais, cosmovisões indígenas e reflexões políticas, relatando as ameaças enfrentadas pelos yanomami e outros povos indígenas devido à exploração econômica, ao desmatamento e à destruição ambiental provocada por não indígenas e apresenta também a visão de mundo do povo yanomami, enfatizando a relação profunda entre os indígenas e a natureza, além das consequências espirituais e materiais do desequilíbrio ecológico.

A figura dois, presente no mesmo contexto, retrata representantes indígenas de várias etnias participando de um evento voltado à preservação da natureza, reforçando a diversidade e a luta coletiva dos povos indígenas pela sustentabilidade ambiental.

Figura 2 - Representantes indígenas do Brasil e do Peru participam da Agenda de Ação Lima-Paris



Fonte: COTRIM, 2020a, p. 75.

Legenda da imagem: Representantes indígenas do Brasil e do Peru participam da Agenda de Ação Lima-Paris, evento marcado por uma série de discussões sobre florestas e proteção da natureza, realizado na COP-21 em 2015, em Paris, na França.

De forma indireta, mas intencionada, as imagens dão a entender que o indígena é um agente histórico de sua própria história, pois ele não é visto mais de forma genérica e subordinada como foi perpetuada essa imagem por muitos anos, difundidos na sociedade de diversas formas com o objetivo de passar a imagem de um Brasil homogêneo (Bauler; Keim, 2011). Essa mudança de abordagem mudou junto com as transformações do pensamento da sociedade, ligado ao advento das leis a favor da cultura, das línguas, das terras indígenas, entre outros, na Constituição Federal de 1988. Resgatar a imagem do indígena como um agente transformador de sua própria história, desafia a narrativa colonizadora que foi e ainda é reproduzida na sociedade e nas salas de aulas do país.

As imagens que aparecem na página 74 do segundo livro, traz uma abordagem diferente, pois está evidenciando o ponto de vista cultural, onde a página por completo aborda o etnocentrismo e a diversidade cultural, citando especificamente as populações indígenas que viviam no continente antes da chegada dos colonizadores. A legenda da imagem da figura três traz um contexto cinematográfico para a gravura, se referindo ao filme *Xingu* (2011), que conta a história dos irmãos Villas-Boas e seu papel nas expedições dos irmãos, figuras centrais na defesa dos direitos indígenas e na criação do Parque Nacional do Xingu.

Figura 3 – Cena do filme Xingu (2011)

Fonte: COTRIM, 2020b, p.74.

Legenda da imagem: Cena do filme Xingu, dirigido por Cao Hamburger em 2011. O filme conta a história dos irmãos Villas-Bôas, Orlando (1914-2002), Cláudio (1916-1998) e Leonardo (1918-1961), durante as expedições que realizaram no Brasil na década de 1940. Como decorrência dessas expedições, os estudos sobre os povos indígenas brasileiros se renovaram e o Parque Nacional do Xingu foi criado (em 1961).

A problemática da imagem vem junto com a legenda que destaca os irmãos Villas-Bôas como protagonistas da História, reforçando uma narrativa centrada no papel do homem branco como “salvador” dos povos indígenas. Essa perspectiva dá a ideia de uma visão onde os indígenas são retratados como passivos, necessitando da intervenção de figuras externas para serem protegidos ou estudados. Embora os irmãos Villas-Bôas tenham, de fato, desempenhado um papel importante na defesa dos direitos indígenas, a centralização da narrativa neles pode ocultar as lutas e resistências dos próprios povos indígenas.

Ademais, leva a uma discussão sobre o próprio Parque Nacional do Xingu, criado em 1961, foi uma conquista totalmente importante para a preservação das culturas e territórios indígenas, mas também levanta uma reflexão sobre a gestão e controle desses territórios. Embora a intenção fosse proteger os povos indígenas, o controle do parque estava, em grande parte, nas mãos do Estado brasileiro e de organizações externas, o que pode ser visto como uma continuação das dinâmicas coloniais, em que os povos indígenas não têm total autonomia sobre suas próprias terras. Assunto ainda pertinente na atualidade, visto que a pressão sobre as terras indígenas aumentou com a presença de projetos de infraestrutura e o avanço do agronegócio, que resultam em invasões e disputas por território, além de também alterar o modo de vida tradicional, gerando conflitos culturais (Menezes, 2008).

Figura 4 – Mulheres indígenas da etnia Waurá

Fonte: COTRIM, 2020b, p. 97.

Legenda da imagem: Na imagem, mulheres indígenas da etnia Waurá, na aldeia Piylaga, fotografam o ritual do Kuarup com seus aparelhos de telefone celular. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), em 2019. As relações sociais estão sempre se modificando e os indivíduos, em resposta a processos ambientais, técnicos, culturais e outros, podem se reinventar e modificar a própria sociedade e o meio em que estão inseridos.

De todas, a figura quatro é a que chama mais atenção dentre as outras, pelo simples fato de que vincula o uso de tecnologias com povos indígenas. Ainda mais por retratar mulheres, vestidas com roupas consideradas comuns pela população, mas ainda assim com suas pinturas faciais. Não precisa observar ela por mais de um simples minuto para quebrar os estereótipos principais quando a maioria pensa em indígenas, que vivem de forma “primitiva”, só andam pelados e que vivem alheios à tecnologia no seu dia a dia. O interessante é que eles não só acessam a tecnologia, mas de acordo a Rodrigues (2016), também a utilizam para fortalecer suas causas, seja por meio da comunicação, da organização de suas lutas ou da preservação de suas culturas, mas está tão afincado na sociedade a visão estereotipada, que quando algo assim viraliza nas redes sociais, esses povos ainda são acusados de “falsos índios”.

Essas reações revelam o quanto ainda se associa a ideia de "ser indígena" a uma imagem folclórica e congelada no tempo, como se a identidade desses povos estivesse destinada a um passado estático, alheio às transformações sociais e tecnológicas do presente. Ao contrário do que ainda é pensado pela maioria da população, os povos indígenas estão em constante transformação e inovação, sempre se adaptando aos desafios do mundo contemporâneo sem abrir mão de suas tradições e valores. Portanto, essa imagem é mais do que uma simples fotografia colocada num livro didático, ela é uma prova visual da complexidade e resiliência dos povos indígenas, que continuam a desafiar os limites impostos pelas narrativas dominantes.

Figura 5 - Legenda da imagem: Líderes indígenas no auditório da Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), durante a Assembleia Constituinte de 1988



Fonte: COTRIM, 2020b, p. 113.

Já essa imagem traz foco a três pessoas indígenas observando o que estava acontecendo na Câmara dos Deputados. As vestimentas tradicionais e coloridas deles contrastam com o ambiente formal do plenário, destacando visualmente a convivência entre o mundo indígena e a estrutura de poder do Estado brasileiro. Numa interpretação visual, pode-se dar a ideia de que são apenas telespectadores da vida política brasileira, a presença deles no Congresso Nacional, mesmo na condição de observadores, tem um simbolismo profundo, devido uma longa história de luta por direitos e reconhecimento.

Apesar da figura trazer a discussão sobre a invisibilização dos povos indígenas nas decisões políticas que afetam diretamente suas vidas, ao estarem fisicamente presentes em um espaço historicamente dominado por elites políticas e pela população não indígena, eles demonstram que estão ativos e vigilantes em relação às políticas que impactam suas terras, culturas e modos de vida.

O que remete diretamente a memória de um momento histórico importante para os povos indígenas no Brasil, quando os Krenak e outros povos participaram ativamente na Assembleia Constituinte que levou à promulgação da Constituição de 1988. Um dos momentos mais marcantes foi o discurso de Ailton Krenak, que protestou contra a falta de compromisso do Estado com os direitos indígenas ao pintar o rosto de preto com jenipapo em pleno plenário do Congresso. Esse ato de resistência cultural e política deixou uma forte impressão na sociedade brasileira, reforçando a urgência da luta pelos direitos dos povos originários. No qual o mesmo explicita:

Na verdade, o que eu falei ali foram somente algumas frases, eu não falei o texto, eu praticamente os ameacei dizendo que iria jogar uma praga neles. Disse que os brancos já tinham tomado tudo que nós tínhamos aqui neste

continente e que se eles não entendessem o que estava acontecendo, o sangue dos nossos ancestrais iria cair em cima da cabeça deles. Foi a praga que eu joguei neles. Eles ficaram apavorados e procuraram saber o que era a emenda que eu estava apresentando. Mas dali já era outros quinhentos, eles já tinham que saber qual era a emenda, porque eu já tinha jogado a praga e eles fugiram dessa praga votando com a maioria absoluta. Não houve abstenção, ninguém votou contra esse texto que está na Constituição brasileira que assegura que o Brasil tinha que parar de matar ou integrar os índios, que é isso que aquele texto diz; tinha que parar de matar ou integrar os índios, que era a política desde a colônia até a Constituição de 1988. (Krenak, 2012, p. 124).

Assim como os Krenak e outros povos que se mobilizaram para garantir a inclusão de seus direitos na Constituição de 1988, e conseguiram, a gravura de indígenas acompanhando sessões legislativas mostram que essa luta continua viva. A foto reitera que, embora a Constituição tenha sido um marco, a efetivação desses direitos ainda depende de vigilância e participação contínua dos povos indígenas no cenário político brasileiro.

Apesar do objetivo desta pesquisa ser a análise da narrativa que as imagens trazem consigo, é importante ressaltar o contexto que os autores do livro discutem na página 113 onde está localizada a figura 5. Os autores trazem uma folha específica para falar sobre *Os habitantes originários do território brasileiro*, subtítulo principal, apontando assuntos sobre a colonização, a luta pela terra, pelo acesso à educação, a atuação ativa na construção da Constituição Federal de 1988, entre outros. Dando a ideia para o leitor sobre a relevância das lutas dos habitantes originários ao longo da História. Essa abordagem não apenas complementa a compreensão dos contextos sociais e políticos, mas também valoriza as vozes frequentemente silenciadas nas narrativas históricas tradicionais.

Característica que é importante do ensino de História, a contextualização e a diversificação de fontes, gerando consequentemente a visão crítica do aluno, como é defendido pela historiadora Selva Fonseca:

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. Assim, a distância, as divergências e até mesmo as discrepâncias entre os saberes históricos, científicos e didáticos tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história. (Fonseca, 2003, p. 119).

Ao integrar as experiências humanas de diferentes grupos, especialmente de mulheres e homens, pessoas que foram por muito tempo marginalizadas e agora com a 'História vista de baixo' podem ter voz, o ensino pode se tornar mais inclusivo e promover um pensamento

crítico nos alunos. Essa perspectiva ajuda a dismantelar o reprodutivismo e encoraja os estudantes a questionarem e refletirem sobre o passado de maneira mais aprofundada.

De maneira surpreendente, mas ainda assim com lacunas em aberto, o livro traz uma perspectiva interessante sobre os povos indígenas para as salas de aula. Só pelo fato de não abordarem e reforçarem a ideia desses povos como seres que viviam apenas no passado, estavam no continente apenas durante o período da colonização já representa um avanço importante. De certa forma, o livro tenta romper com a visão estereotipada, ao reforçar a ideia de que são agentes históricos ativos e que estão e são representados em locais de poder importantes. Além de reconhecer a existência e a relevância dos povos indígenas na contemporaneidade, mostrando sua diversidade cultural e a importância de suas lutas por direitos. No entanto, ainda faltam discussões mais profundas sobre a complexidade das suas culturas, as questões territoriais e o impacto das políticas públicas e privadas sobre essas comunidades. O protagonismo indígena na narrativa histórica atual ainda é insuficiente, contudo não se deve aceitar a situação, mas lutar por mais visibilidade e reconhecimento, promovendo uma educação que inclua essas vozes e proporcione espaços de vocalização que por muitos anos foram subalternizadas.

Considerações finais

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, os países que foram colonizados por europeus ainda sofrem com essa colonização, mas de uma forma ideológica, política, econômica, etc., mantida pelo Estado, conceito que ele irá denominar como “Colonialidade do poder” que está fortemente ligado a “Colonialidade do saber”, conceito aprofundado posteriormente pelo Walter D. Mignolo (2010), na qual afirmam que o conhecimento foi e ainda continua a ser produzido dentro de um sistema de poder colonial na qual impõe uma hierarquia onde o conhecimento europeu e ocidental é válido e verdadeiro, e todos os outros, como por exemplo os saberes ancestrais dos indígenas e suas cosmologias, são inferiores e consequentemente marginalizados e desvalorizados. Entende-se por colonialidade:

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (Quijano, 2009, p. 73).

Esse sistema, ele se mantém de forma material ou subjetiva, mantendo uma hierarquia global que favorece os grupos dominantes. A própria forma que os indígenas são retratados

nos livros ou até na sala de aula, dialoga com essa estrutura de poder. A colonialidade, além de se manifestar nas relações econômicas e políticas, também se expressa no campo do conhecimento e da cultura, onde a imposição de uma classificação racial/étnica marginalizou povos não europeus, como os indígenas, tanto material quanto simbolicamente.

Nos livros que englobam os assuntos de ciências humanas, como o analisado neste artigo, o silenciamento ou a representação distorcida dos povos indígenas reflete um sistema de poder que legitima certos conhecimentos em detrimento de outros, como aponta Mignolo (2010) ao discutir a colonialidade do saber. A representação indígena nos livros didáticos analisados está geralmente limitada a abordagens pontuais e estereotipadas, focando em momentos históricos específicos, como o foco em aspectos culturais frequentemente descontextualizados de sua complexidade e contemporaneidade. Embora haja menções esparsas, como a participação indígena na Constituição de 1988, essa presença é rara e insuficiente para reconhecê-los como agentes históricos ativos na formação cultural e identitária do Brasil. Essa limitação, em parte, está vinculada à aplicação superficial de marcos legais, como a Lei 11.645/2008, que obriga a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, mas que frequentemente resulta em abordagens fragmentadas e pouco críticas. A marginalização das histórias, conhecimentos e cosmovisões indígenas nas produções acadêmicas e educacionais reforça a visão eurocêntrica como narrativa oficial, apagando ou inferiorizando as contribuições indígenas e perpetuando sua invisibilidade e desvalorização na sociedade brasileira.

Reforçando nos currículos e nos materiais didáticos a visão de que a vida e as culturas indígenas são menos relevantes. Ao não serem representados, são excluídos do imaginário de participação ativa na construção da nação e na formação de sociedades modernas, algo que reflete a continuidade dessa lógica colonial. A ausência ou pouca representação adequada nos livros didáticos, perpetua a ideia de que os povos indígenas pertencem a um passado remoto onde são vistos como “primitivos” ou “atrasados”, reforçando estereótipos e hierarquias raciais que sustentam a colonialidade. Isso também impede que suas lutas, resistências e adaptações ao longo dos séculos sejam compreendidas e reconhecidas, mantendo-os à margem da narrativa histórica oficial e da distribuição de poder e recursos na sociedade contemporânea.

Como abordado anteriormente, os livros didáticos têm um papel central na formação das identidades e na construção das narrativas históricas, visto que é o principal material utilizado na sala de aula. Ao longo das últimas décadas, houveram avanços importantes na forma como os povos indígenas são representados nesses materiais, mas, esses

avanços ainda são insuficientes. A questão da representação indígena nos livros didáticos se conecta diretamente com a crítica feita numa entrevista pelo Gersen Baniwa:

Mesmo reconhecendo alguns avanços pontuais no campo da educação (acesso à educação básica e superior ampliado), do direito à terra principalmente na Amazônia Legal e de participação política (06 prefeitos e 76 vereadores indígenas), o Estado continua passando por cima das cabeças e de caveiras dos povos indígenas como acontece de forma escancarada e vergonhosa no Estado de Mato Grosso do Sul, onde os índios Guarani Kaiowá continuam sob fogo cruzado por fazendeiros e políticos da região. Para as elites econômicas e políticas do país, os povos indígenas continuam sendo percebidos e tratados como empecilhos para o desenvolvimento econômico do país (que na verdade é o enriquecimento desses grupos). Portanto, um plano indigenista brasileiro depende necessariamente da clareza de que nação, sociedade e país se quer construir. Os povos indígenas só terão chance se o Brasil assumir com seriedade a construção de um projeto de nação baseada em uma sociedade pluriétnica, multicultural e solidária (Baniwa, 2013 *apud* Brighenti, 2015, p. 6).

Embora, realmente, tenha havido melhorias, ainda falta esse princípio citado de “nação pluriétnica, multicultural e solidária” citado pelo Baniwa. Mesmo com a inclusão nos livros de discussões sobre a diversidade indígena, o reconhecimento de suas lutas contemporâneas e a valorização de suas culturas, ainda que em pouca quantidade até então, há lacunas que precisam ser preenchidas como, por exemplo, a pouca diversidade interna, sempre há etnias mais valorizadas que outras, ou até mesmo citadas, a questão da falta de abordagem das lutas contemporâneas desses povos, como, por exemplo a questão das lutas territoriais, reforçando a ideia hegemônica e ainda de forma subjetiva, dando a visão que os indígenas são obstáculos ao desenvolvimento econômico.

O papel dos livros didáticos na educação é de extrema importância, especialmente em países como o Brasil, onde muitas pessoas têm acesso limitado a fontes alternativas de conhecimento. Como destaca Miceli:

Nunca é demais lembrar que fora dos bancos escolares, e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem ampliar seus conhecimentos de História. E aquilo que, ao longo da existência, vai sendo acrescentado a esse minúsculo conhecimento pelos veículos de comunicação (tv, jornais, internet) representa auxílio de qualidade duvidosa (Miceli, 2009, p. 44).

Fora das salas de aula, a maioria da população tem poucas oportunidades de ampliar seus conhecimentos, o que torna o livro didático um recurso central na formação das percepções sobre História e a sociedade vivida. Por isso, ele deve ser constantemente analisado, criticado e elogiado, dependendo da forma como aborda os conteúdos e promove a

compreensão de temas essenciais, como a diversidade étnica e os direitos dos povos indígenas, a melhoria de sua qualidade é necessária não apenas para a formação escolar, mas para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Eles devem refletir as complexidades da História e oferecer um panorama que não só respeite, mas valorize as contribuições dos povos indígenas para o país. Isso contribuirá para que os estudantes, nas salas de aula e posteriormente repassando o conhecimento para suas famílias, desenvolvam um conhecimento mais sólido, crítico e ético, que perdure além dos limites da escola e desafie as narrativas superficiais e de qualidade duvidosa que dominam os meios de comunicação.

Fontes

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Sociedade e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2020a.

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Ciência, cultura e sociedade. São Paulo: Moderna, 2020b.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção Costa. Jacques Le Goff – contribuições para a discussão conceitual e para as demandas teóricas da Nova História. **Brathair - Revista de Estudos celtas e germânicos**, v. 16, n. 1, 2016.

BAULER, Almir; KEIM, Ernesto. J. O DISCURSO ETNOGRÁFICO NA REVISTA DO IHGB: 1840-1860. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 66, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 12. ed. 1997. p. 69-90.

_____. Livros e Materiais Didáticos de História. *In*: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Lugares dos historiadores velhos e novos desafios, 2015**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

CAMPOS, Cao Hamburger (Dir.). **Xingu**. Brasil: O2 Filmes, 2012.

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Sociedade e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2020a.

____. **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas: Ciência, cultura e sociedade.** São Paulo: Moderna, 2020b.

FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. *In:* GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens.** Campinas: Papirus Editora, 2003, p. 117-134.

KRENAK, Ailton. História Indígena e o eterno retorno do encontro. *In:* 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. 114-131.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Parque indígena do Xingu: efeitos do modo de vida urbano e da urbanização no território indígena. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 11, n. 2, 2008.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? *In:* PINSKY, Jaime *et al.* **O Ensino de história e a criação do fato.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 38 – 52.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Ediciones del Signo, Colección RazónPolítica. Buenos Aires, Argentina. 2010.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 79–93, 1992.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia uma introdução ao estudo da arte da renascença. *In:* _____. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1976. p 47-87.

PESAVENTO, Sandra J. Representações. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH/ Contexto, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009, p. 73 - 117.

RODRIGUES, Adriano. Os ecossistemas comunicacionais e filosofia da informação: a relação da cultura indígena com as redes sociais. **XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte.** 2016.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015.

**(Des)alinhando o ensino sobre a temática indígena no município de Pilar/AL:
reflexões e práticas através de um relato de experiência**

*(Dis)aligning the teaching of indigenous History in the municipality of Pilar-AL: reflections
and practices through an experience report*

Ana Valéria dos Santos Silva,¹ UFAL

Roniél Antônio Rodrigues Conceição,² UFAL

Resumo

Nos livros didáticos, os povos originários ocupam posições antagônicas, sendo representados ora como selvagens e inocentes, ora como corajosos e altivos. Nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário evidenciar os protagonismos dos/as estudantes, reconhecendo-os/as como detentores/as de conhecimentos. No entanto, em relação aos povos indígenas, ainda predominam estereótipos oriundos das colonialidades. No ambiente escolar é possível combater os desconhecimentos sobre a pluralidade étnica e o racismo negando a participação dos povos indígenas na História do Brasil. Este artigo é um relato de experiência, buscando reavaliar as práticas docentes em escolas públicas no Ensino Fundamental, abordando estratégias e resultados de uma intervenção pedagógica nas aulas de História, ministradas para as turmas dos 6º e 7º anos.

Palavras-chave: Ensino; Indígena; Relato de experiência.

Abstract

In textbooks, original peoples occupy antagonistic positions, being represented either as savage and innocent, or as courageous and haughty. In teaching-learning processes, it is necessary to highlight the protagonism of students, recognizing them as holders of knowledge. However, in relation to indigenous peoples, stereotypes originating from colonialism still predominate. In the school environment, it is possible to combat ignorance about ethnic plurality and racism by denying the participation of indigenous peoples in the History of Brazil. This article is an experience report, seeking to reevaluate teaching practices in public schools in Elementary Education, addressing strategies and results of a pedagogical intervention in History classes, taught to 6th and 7th year classes.

Keywords: Teaching; Indigenous; Experience report.

Introdução

Antes de discorrer sobre o ensino de história indígena, torna-se necessário informar quem somos e de onde falamos. Sou natural de Alagoas, mulher branca, pesquisadora e exercendo atividades profissionais como professora na rede pública básica de ensino, ministrando aulas para turmas no Ensino Fundamental II, no município de Pilar–AL. Este

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da educação básica, realizando atividades nos anos finais do ensino fundamental II, em escolas públicas.

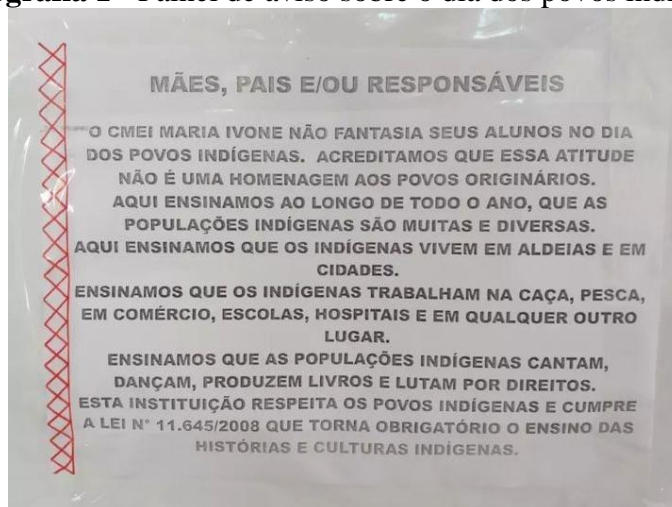
² Indígena do povo Wassu Cocal e estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Desenvolve atividades com alunos do ensino fundamental I, em escolas públicas.

município, nos últimos anos, tem apresentado considerável investimento no campo educacional traduzindo um aumento no número de alunos/as matriculados/as, na disponibilização de mais recursos pedagógicos e em melhores resultados nos sistemas de avaliações educacionais.

Um indígena estudante da etnia Wassu Cocal, cursando Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e realizando atividades em escolas públicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Como estudante e profissional na Educação, enfrenta as adversidades como agente de resistência problematizando as práticas enraizadas nas atividades escolares e justificando para todos os segmentos, composto pelos/as discentes, docentes e comunidade, outro panorama amparando as reivindicações dos movimentos indígenas.

Ambos, no dia 19 de abril de 2024, data quando é comemorada de forma equivocada e em geral folclorizada como o “dia do índio”, implementaram um projeto intitulado “Povos indígenas de Alagoas: por outra história” nas turmas do 6º e 7º ano, no Ensino Fundamental II. Este projeto foi pensado na contramão das ações realizadas por escolas insistindo em pintar os rostos dos/as alunos/as e os ornamentam, normalmente com uma pena feita de papel sobre a cabeça fazendo alusão às supostas pinturas corporais e cocares indígenas. Contudo, esta abordagem negligencia as diversidades socioculturais, reafirmando o racismo, preconceitos para construções figurativas de indígenas do passado, com características oriundos das representações construídas pelos colonizadores. Todavia, ainda que de maneira lenta, essa conjuntura vem se alterando, como demonstrado na figura 1.

Fotografia 1 - Pannel de aviso sobre o dia dos povos indígenas



Fonte: Elaborada pelo autor Roniel Rodrigues.

A fotografia acima, exposta no painel de aviso em uma escola municipal de Maceió, com frases curtas e argumentativas, explica às mães, pais e/ou responsáveis as razões pelas quais aquela instituição não reforça as ações de fantasiar os/as alunos/as no dia 19 de abril. Esta iniciativa foi desempenhada pelo citado indígena e educador implementando práticas antirracistas. Como consequência, o “dia do índio” perdeu espaço em contraposição ao nomeado recentemente “Dia dos povos indígenas”.

Neste mesmo sentido, as atividades executadas no município de Pilar–AL, buscou contribuir com a elaboração de novas metodologias sobre o ensino da temática indígena, almejando auxiliar educadores/as na reavaliação das práticas e, neste itinerário, contradizer o racismo e estereótipos contra os indígenas no âmbito regional e nacional. Compreendendo a sala de aula e o ambiente escolar como espaços para o combate às colonialidades, conforme Aníbal Quijano (2009), perdurando até a contemporaneidade.

O Ensino de história indígena na rede municipal de Pilar/AL: entre o plano municipal e às práticas de ensino

A Lei nº 11.645/08 com o Parecer CNE 14/2015, estabelecem a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar na Educação Básica sobre a temática História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas. Sob esta perspectiva, o Plano Municipal de Educação de Pilar–AL, contém diretrizes educacionais, com as respectivas metas e estratégias previstas para um período de dez anos, reforçando a importância da implementação destes conteúdos. Deste modo, as instituições municipais devem

(...) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Município de Pilar, 2015, p. 102).

No entanto, conforme destacado por Edson Silva (2012), existem obstáculos concretos entre a obrigatoriedade e a implementação, exigindo análises mais específicas sobre o ensino da temática indígena. Diversos estudos apontaram que os materiais didáticos retratam frequentemente os indígenas de maneira anacrônica, perpetuando o racismo e estereótipos. Como resultado, “as informações sobre a história e as culturas dos povos indígenas nas escolas são inexistentes, escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação” (Nascimento, 2019, p. 142).

Para mudar essa situação, o corpo docente precisa elaborar planos superando esses obstáculos, exigindo esforços, pois lidam com a ausência de orientações sobre a temática indígena durante a formação no Ensino Superior. Ou seja, professores/as em exercício, formados antes ou em momentos iniciais após a citada legislação, não cursaram componentes curriculares sobre a história e culturas indígenas.

Além do exposto, é necessário observar a responsabilidade pelo cumprimento da Lei nº 11.645/2008 citando apenas para as áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, embora o Parecer CNE 14/2015 tenha ampliado para todas as áreas do conhecimento (Nascimento, 2019, p. 150). Uma vez desconsiderada a legislação, o ambiente escolar pode acabar reforçando visões reducionistas não abrangendo as diversidades étnicas existentes no país, com o racismo e conceitos ultrapassados ou um enfoque colonial inviabilizando a participação dos povos indígenas nos períodos históricos.

Entre os erros, citamos as abordagens ou não problematização do conceito de cultura atrasada. O indígena e pesquisador Gersem Baniwa (2006) apontou para as complexidades socioculturais indígenas construídas em torno dos conhecimentos ancestrais por meio das diversas crenças e rituais, dialogando com as experiências daqueles que partiram para a eternidade e dos mais velhos, para projetar um futuro garantindo condições adequadas para a afirmação das expressões socioculturais. Dessa forma, os originários “não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil” (Baniwa, 2006, p. 18).

Outro aspecto relevante consiste nas reflexões afirmando os originários como sendo a-históricos. Ou seja, não reconhecendo os mais de 500 anos de contato, exigindo-se características físicas e socioculturais oriundos de construções imagéticas delimitadas pelo período colonial. A indígena Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri (2017), escreveu que as diferenças socioculturais são inerentes aos povos indígenas. A autora problematizou a tentativa de deslegitimação e ausência de reconhecimento étnico utilizando como argumentos as perspectivas de atrasados no tempo.

Este panorama está relacionado à atribuição de “índios do passado”, argumentando que, estando inseridos na sociedade atual, utilizando tecnologias e falando o Português, deixaram de ser indígenas. O indígena Casé Angatu (2021) apontou para as diversas estratégias durante esses 500 anos em torno das muitas violências contra os originários. Para o autor,

Isto ocorre através de atentados físicos (assassinados individuais, coletivos, transmissão de doenças, epidemias), violação espiritual (psicossocultural) pela catequização, evangelização, integração, assimilação à sociedade não indígena e ao suposto desenvolvimento nacional. A negação do direito à autodeclaração indígena e/ou da retomada da indianidade é parte fundamental nesse processo. Na minha compreensão, essas ações sempre estiveram e estão relacionadas à espoliação das Terras Indígenas, tentando destruir um direito ancestral, originário, congênito, natural, relacional e existencial aos diferentes Territórios. Este direito originário precede ao direito de qualquer estado ou propriedade privada e relaciona-se à cosmologia originária e seu universo epistêmico (Angatu, 2021, p. 17).

Para o autor ainda, estas ações estão entrelaçadas com as tentativas de espoliação das terras indígenas. E Ivanilson Xokó (2021), sobre as mobilizações pelo reconhecimento étnico e territorial do seu povo, escreveu que, entre as tentativas para deslegitimá-los, os invasores e a sociedade envolvente os chamavam pejorativamente de Caboclos Caiçaras. Com esta abordagem, “o colonialismo encobria e silenciava a verdadeira identidade cultural Xokó” (Xokó, 2021, p. 348), à medida que espoliaram as terras indígenas. Em resposta, os Xokó organizaram-se para a retomada territorial e a reafirmação da identidade, “a partir das narrativas orais; da memória histórica e dos sujeitos sociais no tempo presente, ou seja, da história presentista”. (Xokó, 2021, p. 341).

Por fim, destacamos outro ponto importante a ser enfrentado no âmbito escolar, delimitado pela atribuição de características físicas aos supostos “verdadeiros índios”. Ora, se o/a docente solicitar que os/as alunos/as fechem os olhos e imaginem um indígena na atualidade, provavelmente, irão descrevê-lo com cabelos lisos, olhos puxados, pinturas corporais, cocares e nus. Solicitar que os/as estudantes descrevam as concepções pode se configurar como um momento inicial, possibilitando ao/a professor/a compreender os conhecimentos prévios dos/as discentes sobre essa temática e, a partir deles, apresentar as diversidades étnicas do país.

O Censo IBGE/2022 contabilizou no Brasil cerca de 1 milhão e 700 indígenas, com 305 etnias falantes de 274 línguas. Cada povo possui especificidades socioculturais, exercendo múltiplas funções tanto nos territórios, quanto nos espaços de poder na política brasileira. Embora o ambiente escolar no geral apresenta lacunas sobre a temática indígena, os originários (re)existem, questionando o imaginário social a indagar sobre os desconhecimentos acerca da participação indígena na história do país e os papéis desempenhados pelos originários. Nessa perspectiva, Gersen Baniwa escreveu:

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e

políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (Baniwa, 2006, p. 49).

Portanto, as visões eurocêntricas nas representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos, nos conteúdos e materiais iconográficos, devem ser problematizados, buscando evidenciar outra narrativa histórica, privilegiando um olhar para aqueles deixados às margens. Os indígenas e as indígenas mulheres realizaram ações intituladas como movimentos indígenas em todos os períodos históricos. Neste sentido, evidenciar este cenário contribui para uma visão crítica acerca da História do Brasil, também no âmbito regional e local, pois, como veremos, o aldeamento de Santo Amaro foi localizado no território de Pilar. Conforme Abelardo Duarte (*apud* Nascimento, 2021, p.45), em 1862, havia 735 indígenas neste aldeamento, formado pelas etnias Kariri e Xukuru.

A seguir apresentaremos algumas reflexões a partir da análise do livro intitulado *Pilar: cidade da gente*, destinado a toda a rede de ensino público municipal e utilizado pelos/as professores/as no componente curricular História de Pilar. Salientando que os/as docentes de História lecionam três horas aulas semanais em cada turma, sendo uma sobre a história do município, ressaltando o legado das personalidades e manifestações socioculturais do povo.

Apesar de não instituir a obrigatoriedade do manuseio deste livro, os/as professores/as utilizam como meio pedagógico para lecionar o componente curricular. Embora não pretendamos defender o uso ou não uso do livro, mas demonstrar caminhos para que o material se torne instrumento de pesquisa, suscetível a questionamentos, tanto dos/as docentes quanto dos/as estudantes.

Neste sentido, a história do município não será analisada. Abordaremos como e onde os povos indígenas são apresentados, dialogando com a bibliografia existente, para contribuir com outros/as docentes na elaboração de possibilidades de abordagens no ensino, indicando os indígenas e as indígenas mulheres como atores sociopolíticos.

A representação sobre os povos indígenas no livro *Pilar: cidade da gente*

O livro *Pilar: cidade da gente*, publicado pela Didáticos Editora em 2019, foi escrito por Érica Barros, José Inaldo, Marcos Rodrigues, Nilton Monteiro, Sérgio Moraes e Steófanés Candido. A obra é dividida em seis unidades, denominadas: I- Lugar de Viver, II- História e Memória, III- Lugar de Memória, IV- Educação Socioambiental, V- Lazer e Turismo, VI- Poder e Cidadania.

Os povos indígenas são representados com maior frequência na segunda unidade, compondo as análises sobre a história e memórias sobre o município, sendo citados nos textos intitulados *Os nossos primeiros habitantes*, *Povos autóctones remanescentes em Alagoas* e *Sobre aldeia de Santo Amaro*. Abordando, no decorrer dos capítulos, os indígenas com um recorte nacional e, posteriormente, tecendo considerações sobre as etnias indígenas em Alagoas até delimitar uma breve discussão sobre os originários no município de Pilar.

Deste modo, em “Os nossos primeiros habitantes”, o texto iniciou discutindo os povos indígenas antes da chegada dos colonizadores portugueses. Em uma tentativa de delimitar o número de indígenas, os autores recorreram as informações da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), para argumentarem que a população em 1500 eram aproximadamente três milhões de habitantes em 1.000 povos, sendo dois milhões residentes no litoral, enquanto um milhão no interior do território a ser nomeado Brasil. Contudo, escreveram que existe uma carência de estudos, buscando efetivamente uma abordagem quantitativa sobre o assunto e, por isso, com diversos resultados. Sendo um deles, um número estimado entre quatro milhões a dez milhões de indivíduos, considerado pelos autores uma estimativa exagerada.

O livro é destinado aos/as alunos/as no Ensino Fundamental II, por isso, provavelmente, este seria o motivo para ausência de procedimentos rígidos com base nas normas da ABNT. Como consequência, há uma dificuldade para identificar as origens das informações apresentadas, apesar de citar alguns autores como Darcy Ribeiro e Clóvis Antunes, porém sem menção aos nomes das obras desses autores e as datas de publicação. Deste modo, referente às estimativas dos números de indígenas em 1500 no citado livro, não identificamos as fontes das informações.³

Referenciando Darcy Ribeiro, os autores divulgaram a diminuição dos números de indígenas no decorrer dos anos, argumentando que cerca de 80 povos desapareceram no Brasil no século XX. Apesar disso, há uma lacuna a ser questionada pelos/as professores/as em sala de aula, pois não é apresentado como ocorreu esse suposto desaparecimento. Sendo assim, para não haver equívocos e distorções, os/as docentes necessitam introduzir nos objetivos do ensino, as formas de ações empregadas contra os originários para não reforçar um desaparecimento, sem enumerar as diversas violências.

Neste aspecto, é importante salientar que inúmeras investidas foram perpetradas ao longo dos processos históricos e durante a consolidação do sistema capitalista. Entre as quais, a escravidão, a conversão religiosa, o apagamento étnico, a espoliação do território e as

³ Possivelmente a abordagem é oriunda das discussões realizadas por Darcy Ribeiro, no livro **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**.

muitas violências. Os originários não foram passivos, enfrentaram as violências com resistência. Por isso, sendo necessário evidenciar as ações indígenas desde os primeiros momentos da invasão/colonização no Brasil, pois os nativos resistiram por meio de ações intituladas na contemporaneidade como movimentos indígenas.

Posteriormente, ainda utilizando uma metodologia quantitativa, com base nas informações do Censo IBGE/2010, os autores evidenciaram que 817.963 indivíduos se autodeclararam indígenas. Para os autores, o número variou conforme os interesses políticos e a relação com a metodologia adotada. Para exemplificar, citaram a Constituição Federal de 1824, afirmando que a mesma não considerou os indígenas, pois enfatizou a sociedade brasileira como homogênea.

Como apontado por Manuela Carneiro da Cunha (*apud* Brighenti, 2015), a ausência dos originários na primeira Constituição do Brasil foi resultado das interferências das oligarquias no processo. Neste sentido, abordar os originários no documento significaria o reconhecimento de direitos. Então, “os oligarcas da época, precursores do mesmo pensamento dos atuais ruralistas, não admitiram incluir o tema indígena na Constituição porque não consideravam os indígenas humanos, não sendo, portanto, sujeitos de direitos” (Brighenti, 2015, p. 108).

A partir do exposto, o livro *Pilar: cidade da gente* finalizou o artigo escrevendo:

A Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica como direito, evidenciando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas. Apesar de sabermos muito bem que as coisas não têm sido historicamente tão simples assim para os sobreviventes dos nossos primeiros habitantes (Inaldo *et al.*, 2019, p. 67).

Para o pesquisador Brighenti (2015) às violências contra os indígenas tem amparo jurídico, pois apesar da conquista de direitos na Constituição Federal de 1988, existem diversas amarras do Estado buscando reduzi-los, sendo traduzidas pela morosidade na demarcação dos territórios indígenas, portarias restritivas, sucateamento dos órgãos indigenista, projetos de leis, emendas constitucionais, entre outras ações. A violência institucional, praticada pelo Estado pela ação e omissão. Deste modo, para Brighenti (2015), assim como apresentado no livro acima analisado, “a omissão revela-se ao não cumprir as determinações legais” (Brighenti, 2015, p. 115).

Em “Povos autóctones remanescentes em Alagoas”, os autores enumeraram as etnias indígenas existentes no estado, assim como os referidos municípios onde habitam, afirmando que na atualidade existem 11 povos somando mais de 20 mil indígenas. Contudo, o número

de etnias necessita de maiores análises, pois utilizou os “dados oficiais” como fonte de pesquisa. “Salienta-se que a etnia Pankararu, situada no município de Delmiro Gouveia, ainda não consta nos registros da FUNAI, mas dispõe do reconhecimento de outras etnias” (Lima; Oliveira; Miranda, 2019, p. 138).

A partir do exposto, os autores buscam identificar os povos que habitaram no município de Pilar. Neste processo, utilizaram os estudos de Clóvis Antunes para afirmar que os originários foram transferidos de suas terras para os aldeamentos missionários, após a publicação da Carta Régia em 07 de março de 1681. Assim, apontaram que, sobre a aldeia em Santo Amaro, “localizada à margem esquerda do Paraíba, duas léguas abaixo de Atalaia e uma acima de Pilar, era uma das mais antigas, datada do século XVIII. Sua padroeira é N. S. do Pilar” (Inaldo *et al.*, 2019, p. 67). Buscando inserir os povos indígenas na ordem colonial, os aldeamentos foram apresentados como a possibilidade de fortalecer as iniciativas dos invasores. Ou seja, catequizar e impor a cultura europeia como o padrão para o sistema vigente, anulando as outras formas não consideradas adequadas (Almeida, 2015, p. 435-441). Neste contexto, existiu em Alagoas o aldeamento em Santo Amaro, no município de Pilar.

Nos textos apresentados, há uma abordagem quantitativa em contraposição à qualitativa. Deste modo, os autores preocuparam-se em abordar os números de indígenas compondo o aldeamento em Santo Amaro. Contudo, omitindo em tratar quais as condições vividas pelos povos indígenas neste espaço. O pesquisador Aldemir Barros da Silva Júnior (2015, p. 52-53), na Tese de Doutorado em História, escreveu que o aldeamento de Santo Amaro e os indígenas tinham a função de proteger a Vila de Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul contra os aquilombados em Palmares.

E Erivânia Lima da Silva (2020), ao analisar o relatório enviado pelo José Rodrigues Leite Pitanga (Diretor Geral dos Índios em Alagoas) ao José Bento da Cunha Figueiredo Júnior (Presidente da Província de Alagoas), em 1869, informava que os originários, habitando no aldeamento de Santo Amaro, eram considerados aptos para se inserir nos trabalhos agrícolas.

“(…) Os Índios são, como todos os que habitam o campo, agrícolas. A agricultura que, desde os tempos os mais remotos, tem sido o recurso onde todos vão encontrar os meios de subsistência, parece que é o meio mais fácil e próprio daqueles que não podem dispor de grandes recursos; entretanto muitos índios trabalham alugados aos proprietários vizinhos e o governo, por vezes tem lançado mão deles para empregá-los nas obras públicas. Os índios são os braços livres mais prontos, e que se podem obter em maior número para o trabalho agrícola, ou outro qualquer. São também aptos para aprenderem qualquer ofício, e efetivamente entre eles contam-se diversos oficiais de carpinteiro, pedreiro e alfaiate, principalmente os da Aldeia de

Santo Amaro que mais se dedicam às artes. (Antunes, 1984 *apud* Silva, 2020, p. 27).

Sendo importante destacar as grafias das etnias indígenas no livro analisado. Presumimos que, por utilizar referências bibliográficas com um recorte temporal distante e documentos escritos por e para os colonizadores, o livro optou por reproduzir os nomes nos documentos e estudos abordados. Então, entre as denominações citadas estão: Chicurús, Cariris, Acunans, Coropotós, Katoquim entre outros. O/a professor/a, na sala de aula, necessita demonstrar que, na atualidade, essas grafias estão em desuso. Ou seja, fazer referências aos povos indígenas em Alagoas como “Aconã, Geripankó, Kalankó, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Pankararu, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Wassu-Cocal” (Lima; Oliveira; Miranda, 2019, p.138).

Por fim, é importante salientar alguns termos presentes no livro *Pilar: cidade da gente* que fazem parte das pautas reivindicatórias do movimento indígena e que devem ser problematizados no ambiente escolar. Em alguns momentos, nas referências aos originários, os autores utilizam dois termos: “índios” e “indígenas”.

“Índio” é um termo eurocêntrico e genérico prevalecendo o olhar do invasor/colonizador nomeando em uma única palavra os diversos povos existentes nas terras ainda não chamada Brasil. Contudo, esses povos eram diversos, cada um com expressões socioculturais específicas e, por isso, não devem ser denominados como um grupo homogêneo. Em resumo, a terminologia “índio” foi construída pelos colonizadores, privilegiando uma perspectiva que desconsidera as diversidades étnicas existentes no país. Para abarcar essa pluralidade, utilizamos o termo “indígenas”, no plural. Acentuando que, de acordo com a indígena Márcia Mura, professora e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), indígena significa “natural do lugar em que vive” (Santos, 2022).

Assim como o termo “tribo”, utilizado diversas vezes no livro abordado, a palavra tem um teor pejorativo fazendo alusão a povos supostamente incivilizados, com a necessidade de intervenção do Estado. Para Daniel Munduruku, a palavra “tribo” faz referência de modo humilhante a grupos sem autonomia, sem organização social e submetidos às leis nacionais. Essas características não se adequando ao vivenciado pelos povos indígenas, pois detêm autonomia, independência, organização social, economia e manifestações socioculturais. Sendo assim, não devemos utilizar a palavra “tribo” em nossas aulas, substituindo-a por etnia

e povo. Neste sentido, como afirmou Daniel Munduruku (informação verbal), os povos indígenas não são uma tribo, mas fazem parte de um povo.⁴

Como exposto, em “Povos autóctones remanescentes em Alagoas”, os autores utilizaram o termo “remanescentes” ao mencionarem os povos originários no estado. Pesquisadores/as, sobre os indígenas no Nordeste, durante a década de 1930, empenharam-se em identificar supostos vestígios culturais, “reconhecendo como digno de nota apenas aqueles elementos que pudessem ajudar na reconstrução de cadeias de famílias linguísticas, ou na constituição do quadro folclórico regional, com sua ênfase no “sincretismo” (Arruti, 1997, 2012). Deste modo, ao identificar os “vestígios”, chamaram os povos indígenas no Nordeste de “remanescentes”.

Apesar de terem realizado, durante as décadas de 30 e 40, uma significativa retomada de identidades até então pensadas como extintas, mesmo mais tarde, ao longo das décadas de 60 e 70, tais grupos continuavam sendo pensados como exemplos de processos de assimilação, aculturação e proletarianização descaracterizadores, aos quais os grupos indígenas mais cedo ou mais tarde estariam fadados. Mesmo sob outras inspirações acadêmicas e referidos a outros quadros teóricos, até muito recentemente os estudiosos permaneceram presos ao diagnóstico básico do iminente desaparecimento, da decadência cultural e da desagregação social (Arruti, 1997, p. 12).

A partir do exposto, “remanescente” está associado à visão de assimilação e suposta aculturação dos povos indígenas em suposto desaparecimento. Ao mencioná-los como remanescentes, optaram por refutar a etnicidade indígena, escrevendo que determinados povos mantinham traços culturais e iriam desaparecer. Contudo, durante as décadas posteriores, os indígenas “ressurgiram” obrigando os/as pesquisadores/as nas áreas de Ciências Humanas e Sociais a repensarem as citadas terminologias.

Portanto, o analisado livro sobre a história do Pilar, apesar de apresentar os povos indígenas nos conteúdos, precisa de uma abordagem crítica, pois contém informações imprecisas. Neste sentido, reconheceram a presença indígena em Alagoas e o aldeamento em Santo Amaro, embora utilizando terminologias ultrapassadas para uma obra publicada em 2019. Por isso, ao utilizar o livro como meio pedagógico, cabendo aos/as professores/as uma abordagem crítica para não perpetuar os mesmos erros.

A seguir apresentaremos as descrições das atividades realizadas com as turmas do 6º e 7º ano, no dia 19 de abril de 2024, em uma escola pública no município de Pilar. As

⁴MUNDURUKU, Daniel. Tribo? Pode?. **Youtube**. Janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU>.

atividades ocorreram nas aulas de História, salientando que, durante a realização das aulas, os gestores estavam presentes.

Antes das atividades a seguir descritas, foram problematizadas as representações dos indígenas a partir do livro *Pilar: cidade da gente*. Assim como os termos pejorativos empregados na mídia, materiais pedagógicos e no imaginário popular. Posteriormente, buscamos a partir do mapa mental explorar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, indagando sobre o que conheciam sobre os povos indígenas em Alagoas. A metodologia empregada provocou interesse nos/as estudantes e ansiedade em receber um indígena na escola. Como resultado, no dia reservado às atividades, os/as estudantes realizaram diversos questionamentos participando dos exercícios propostos.

Relato de experiência: memórias, expressões socioculturais e diversidade étnica dos povos indígenas em Alagoas

Inicialmente, em período anterior à realização das atividades, buscamos identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Para isso, utilizamos o exercício citado em outro momento neste artigo. A professora responsável pelo componente curricular solicitou que os/as estudantes fechassem os olhos e imaginassem o que seria um território indígena. Posteriormente, buscou nortear a imaginação com frases imperativas.

“Fechem os olhos e imaginem um território indígena, imaginem mulheres, crianças e homens indígenas, pensem como seria sua vestimenta, pensem como são construídas as suas casas e quais são as suas funções neste território”. Após este exercício, foi solicitado a participação dos/as estudantes para a construção de um mapa mental na lousa, apresentando os resultados da abordagem.

Deste modo, os conhecimentos prévios foram sobre informações e representações dos indígenas com fundamentos construídos no período colonial. Em suma, imaginaram os originários morando no meio do mato, nus, com pinturas corporais, as crianças brincando, a mulher colhendo frutos enquanto os homens estavam caçando. Salientando que alguns/algumas estudantes, para defender os pontos de vista, mencionaram filmes e novelas onde continham representações sobre os indígenas.

Em seguida, o professor retornou a realizar perguntas para a turma. “Quem imaginou os indígenas vestidos com roupas? Quem imaginou os indígenas morando nas cidades? Vocês imaginaram a criança indígena brincando com o celular? Imaginaram as suas casas construídas com tijolos?” Como esperado, as respostas foram negativas e, a cada reflexão, a fisionomia de estranheza dos/as alunos/as se tornou constante.

A partir da exposição, o professor discorreu durante a explicação sobre os termos eurocêntricos comumente utilizados para fazer referências aos povos indígenas, apresentados no decorrer deste artigo. Por fim, foi informado que na semana seguinte, no dia 19 de abril, um indígena estaria na escola para participar das aulas de História.

No dia esperado, o número de estudantes faltosos/as foi irrisório, resultando na sala lotada, expressando os interesses para conhecer o indígena. Apesar do indígena Wassu Cocal ter uma trajetória didática que se refere à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, nossa proposta buscou apontar a presença e a história dos povos indígenas em Alagoas. Para isso, o indígena levou para a sala de aula alguns materiais importantes, necessários para a discussão sobre a temática indígena com as crianças e adolescentes nas turmas do 6° e 7° ano na rede municipal pública de ensino em Pilar. Sendo importante ressaltar que, como um indígena, muitas das atividades elaboradas e apresentadas em sala de aula, estavam vinculadas nas vivências do seu povo Wassu Cocal, com o território indígena localizado na região da Zona da Mata Norte de Alagoas, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino.

Entre os materiais utilizados em sala de aula para contrapor as “verdades” construídas pelos/as alunos/as sobre os povos indígenas na contemporaneidade, utilizamos o mapa geográfico do estado de Alagoas. A partir daí, buscamos apresentar aos/as estudantes as regiões com os territórios indígenas, ampliando as discussões sobre as diversidades étnicas existentes, como também as especificidades socioculturais. No decorrer, explicamos e resolvemos dúvidas dos/as alunos/as. Como fazem as pinturas corporais? O porquê não usar o termo índio? O que é o Cacique? Etc. Estas perguntas foram importantes para abordarmos os assuntos de modo leve em uma espécie de roda de conversas.

Para exemplificar a diversidade étnica no estado, utilizamos imagens dos povos indígenas em Alagoas, como também fotografias dos territórios. A título de exemplo, apresentamos o povo Katokinn no material iconográfico, utilizando os questionamentos realizados pelos/as alunos/as sobre os Praiás para enriquecer as discussões. O Praiá refere-se às singularidades socioculturais Katokinn, povo habitando no sertão alagoano, e a vestimenta construída com fibras de plantas dentre as quais a palmeira. As discussões sobre a vestimenta foram muito importantes, pois as imagens apresentadas nos livros não representam a historicidade e expressões socioculturais dos povos indígenas no Nordeste. Estes, por sua vez, desconsiderados em contraposição aos povos indígenas habitando a Região Norte do país.

Além disso, recorreremos aos adornos indígenas e bijuterias para tecer considerações sobre usos e não usos pelos não indígenas. Posteriormente, foi utilizado o urucum, conhecido também como alçafroa e açafraão, fruto que se produz o colorau e as pinturas indígenas. Os/as

estudantes manusearam o fruto e surgiu o interesse em pintar os rostos. Como o urucum facilmente é removido com água, não houve negação por parte da gestão da escola. Os/as alunos interessados/as fizeram filas e, ao final da atividade, solicitaram algumas unidades. Por fim, pintaram-se entre si. Ao final das atividades descritas, realizaram uma grande roda no pátio da escola e o indígena Wassu Cocal ensinou um canto do seu povo. Posteriormente, todos/as dançaram o Toré, dança e ritual comum aos povos indígenas em Alagoas e no Nordeste brasileiro, ao som do maracá.

As atividades foram realizadas durante a primeira e segunda aula, totalizando cerca de uma hora e 40 minutos. Na terceira aula, após o intervalo, retornamos à sala de aula para exibição do vídeo documentário “Pisa ligeiro”, disponível no *Youtube*. O documentário com a direção de Bruno Pacheco de Oliveira, produção e roteiro do antropólogo João Pacheco de Oliveira e realização do Museu Nacional (RJ) com o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). A partir dele, abordamos a trajetória e as reivindicações do movimento indígena, utilizando os diálogos dos interlocutores no documentário.

Sendo importante salientar que, neste material, a indígena Maninha Xukuru-Kariri foi uma das entrevistadas. A partir do relato dela, salientamos a importância das lideranças indígenas, primordialmente Maninha Xukuru-Kariri, para as mobilizações dos indígenas em Alagoas, no Brasil e as influências em contextos internacionais. Por fim, finalizamos as atividades com o assobio dos pássaros, ecoado pelo indígena Wassu Cocal. As crianças ficaram encantadas, tentando reproduzir os feitos. A aula foi finalizada e os objetos propostos foram alcançados, traduzindo-se como um momento enriquecedor, repleto de interesses e questionamentos, configurando-se como um meio para contrapor as “verdades” prevalecendo nos imaginários sociais e reproduzidos no ambiente escolar.

Considerações finais

Como exposto, este artigo apresentou um relato de experiência sobre o ensino da temática indígena, ocorrida nas aulas de História para as turmas no Ensino Fundamental II. Apesar da aula com um indígena, sugerimos outros meios para os/as docentes, buscando superar a abordagem tradicional e colonial. Na atualidade, os indígenas e as indígenas mulheres, elaboraram diversos recursos possíveis de serem utilizados em sala de aula. A exemplo dos poemas de Marcia Kambeba, a escrita de Ailton Krenak e as músicas de Kaê Guajajara.

Ao final das atividades, os/as alunos/as, ao ler o livro sobre a História de Pilar, questionaram os termos utilizados na obra como “índio” e “tribo”. Apesar dos conceitos ultrapassados em relação aos povos indígenas, compreendemos que a iniciativa em evidenciar o sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem por meio da obra é muito importante, pois ainda há poucos estudos tratando sobre a história e cultura do povo pilarense. Deste modo, o livro mesmo com os citados questionamentos é um recurso pedagógico necessário.

Contudo, para não reproduzir ideias obsoletas, cabendo ao/a professor buscar outros meios para mudanças no ensino/aprendizagem sobre os povos indígenas em Alagoas. Destacamos que gestores, em outros municípios, entraram em contato para implementação do projeto nas escolas locais, evidenciando a necessidade e interesses na efetivação da Lei nº 11.645/2008 com o Parecer CNE 14/2015, determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo na Educação Básica os estudos sobre a história e culturas indígenas.

Referências Bibliográfica

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v. 3, p. 7-38, 1997.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Catequese, aldeamentos e missionação. *In*: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **Brasil Colonial, 1443-1580**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ANGATU, Casé. Tupixuara Moingobé Ñerana: autodeclaração indígena como retomada da indianidade e territórios. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 231, 2021, p. 13-24.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103–120, set./dez. 2015.

ANAQUIRI, Mirna. **Que memórias me atravessam?** Meu percurso de estudante indígena. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Faculdade de Artes Visuais (FAV), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

INALDO, José; BARROS, Érica; RODRIGUES; Marcos; MONTEIRO, Nilton; MORAES; Sergio; CANDIDO; Steófanos. **Pilar: Cidade da gente**. Estudos Regionais. Ensino Fundamental II. Fortaleza-CE, Didática Editora, 2019.

JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **A província dos trabalhadores tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872)**. Tese [Doutorado] Programa de Pós-graduação em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2017.

LIMA, Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, terra e território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência. *Revista de Geografia*, Recife, v. 36, n. 1, 2019.

MUNICÍPIO DE PILAR (AL). **Plano Municipal de Educação de Pilar**. Alagoas, 2015-2025. Disponível em: <<https://www.pilar.al.gov.br/assets/pdf/secretarias/educacao/Plano%20Municipal/PME%20Atualizado%202015-2025.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Tribo? Pode? **Youtube**. Janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. **Educação em Rede**, 2019.

NASCIMENTO, Adriano Barbosa do. **Pilar**: auge e decadência econômica nos anos finais do século XIX e início do século XX. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em História. Universidade Federal de Alagoas. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-118.

SANTOS, Emily. **Índio ou indígena?** Entenda a diferença entre os dois termos. G1 educação, Abril de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Erivânia Lima da. **Selvagens e indolentes**: os índios nos relatórios e ofícios da direção geral dos índios em Alagoas (1845 a 1872). Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, 2020.

PISA LIGEIRO. Direção de Bruno Pacheco de Oliveira, Museu Nacional UFRJ, 2004 (41 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FseTLA9D4jg>>. Acesso em: 28 ago 2024.

XOKÓ, Ivanilson Martins dos Santos. História e memória em narrativas orais como experiências de lutas para(re)afirmação da identidade: de Caboclos da Caiçara aos Xokó da Ilha de São Pedro, Porto da Folha, Sergipe (1978-2021). **Anais do 12º Encontro Nacional de História da UFAL: Genocídios na História: passados, presentes e futuros**. Maceió: UFAL, 2021, p. 339-356.

Memórias Urbanas: a Campanha da Legalidade e a Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre

Urban Memories: the Legality Campaign and the Civil-Military Dictatorship in Porto Alegre

Andrey Kevin Argenti da Silva,¹ UFRGS

Resumo

O artigo, desenvolvido na disciplina de Estágio de Docência em História da UFRGS, analisa Porto Alegre como agente histórico e político na construção do espaço urbano, focando nas obras da Campanha da Legalidade e da Ditadura Civil-Militar. Contrapõe o ensino tradicional, destacando o potencial pedagógico de saídas de campo para compreender disputas narrativas e memórias impregnadas nas ruas da cidade. Discute como órgãos públicos escolhem patrimonializar ou silenciar memórias históricas, ressaltando a diversidade de interpretações dos transeuntes sobre a cidade e a importância dessas narrativas na vida pública.

Palavras-Chaves: Cidade; Legalidade; Ditadura; Patrimônio; Ensino.

Abstract

The article, developed within the Teaching Internship in History course at UFRGS, examines Porto Alegre as a historical and political agent in the construction of urban space, focusing on works associated with the Campaign for Legality and the Civil-Military Dictatorship. It critiques traditional teaching methods, emphasizing the pedagogical value of field trips in understanding narrative disputes and the memories embedded in the city's streets. The article further explores how public institutions choose to either preserve or silence historical memories, highlighting the diverse interpretations of passersby and the significance of these narratives in shaping public life.

Keywords: City; Legality; Dictatorship; Heritage; Education.

Introdução

As acinzentadas ruas da cidade de Porto Alegre, envoltas de uma densa neblina melancólica de um eterno entardecer pluvial, é nesta neutralidade que se encontram os monumentos e edifícios que carregam uma plural memória histórica, social e cultural da historiografia gaúcha e nacional, culminando na patrimonialização dessas obras. Conforme os valores sócio-políticos, período histórico e singularidades, determinados grupos compreendem sua identidade e legado enquanto uma sociedade e constituintes de um Estado-nação. Logo, nesse processo fundamenta-se a concepção patrimonial hegemônica inserida na capital do Rio Grande do Sul, ou seja, de notabilizarem-se as figuras gravadas em mármore, além de configurar a classe social pertencente e temporalidade histórica a ela relativa, disseminadas no espaço cultural urbano.

¹ Graduando de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A cidade também se configura como um agente ativo politicamente, que detém um posicionamento ideológico alinhado a certos setores da administração pública estadual, perpetuando uma herança por muitas vezes relacionada a um passado ufanista reacionário, associado a sujeitos políticos e militares do Brasil Império, os monumentalizando/patrimonializando. Em contrapartida, o espaço urbano também apresenta-se como disseminador do conhecimento, frente a uma perspectiva pedagogicamente enclausuradora das quatro paredes das salas de aulas das instituições públicas e privadas. Deste modo, o presente artigo tem por objetivo expandir a visão de mundo dos estudantes secundaristas, graduandos e os cidadãos gaúchos acerca da Cidade de Porto Alegre enquanto um agente histórico e social da Campanha da Legalidade instituída pelo ex-governador Leonel de Moura Brizola no ano de 1961, e da memória da Ditadura Civil Militar de 1964-1985 a partir da patrimonialização histórica. O artigo procura quebrar o paradigma de conhecimento dentro das salas de aula, ao apresentar ao leitor as mazelas perpetuadas e (as não) monumentalizadas inseridas no silenciamento dos transeuntes do espaço urbano da cidade.

A Ritmanálise da Cidade

Encoberta por camadas espessas de poluição, num intenso conflito de fisgar a atenção do transeunte em propagandas de marketing em fachadas de enormes edifícios comerciais, permeada por estrondosos e múltiplos ruídos sonoros de diversos gêneros, encontra-se a cidade, cenário cotidiano dos sujeitos que a compõem. A configuração da cidade como conhecemos hoje passou por processos complexos atrelados ao período histórico associado e a atividade economia vigente, por exemplo, no século XIX, calcada na Revolução Industrial, a estruturação dos espaços urbanos estava vinculada aos ofícios da maquinaria, ou seja, da cidade construir-se ao redor de uma propriedade industrial, para abrigar os operários da fábrica, ou de uma mina de carvão, culminando em cidades-operárias e cidades-mineiras (Fontoura, 2015). Tal noção abrange os demais contextos históricos, como cidades-medievais, relacionadas às tarefas campesinas, a classe social e realidade material predominante ditam os aspectos hegemônicos da cidade. A infraestrutura da cidade contemporânea referencia-se no capital e nos interesses sociais, políticos e culturais da burguesia capitalista (Fortuna, 2015). Elenco que a cidade detém uma condição política e social, seja nos fundamentos de sua construção urbana ou na dimensão que impacta na vida social de seus cidadãos em consequência das transformações vertiginosas oriundas da globalização das últimas décadas atreladas ao capitalismo.

Assim, o espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas residenciais segregadas, refletindo a complexa estrutura social em classes; a cidade medieval, por sua vez, apresentava uma organização espacial influenciada pelas guildas, às corporações dos diversos artesãos. Mas o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente (Corrêa, 1989, p. 95).

Os professores de geografia do estado da Bahia, Alan Santos e Jorman dos Santos enfatizam que não devemos delimitar a cidade a partir do modo de produção da mais-valia, característica fundamental para o sistema econômico capitalista, pois, a concepção de cidade, como desenvolvido por Carlos Fontoura, é anterior aos princípios doutrinários do capital. No entanto, o estilo de vida perpetuado é obra da burguesia capitalista, visto que, associa-se ao modo produtivista capitalista, contemplando a espacialização urbana (Santos A; Santo J, 2020). A construção urbana da sociedade brasileira é um caso complexo devido ao passado colonialista e escravocrata, preceitos elementares para a constituição nacional do Brasil, tendo em vista que muitos dos elementos e figuras históricas encontram-se associados na atual conjuntura social, cultural e política, como monumentos aos Bandeirantes, Bento Gonçalves e Borba Gato etc, todos exaltados como desbravadores das delimitações fronteiriças e heróis nacionais. “É nas cidades que tudo de mais avançado e moderno produzido dentro do modo de produção capitalista se apresenta, como também os aspectos mais nocivos da reprodução do capital ganharam terreno para se fazerem presentes” (Santos, A; Santos, J, 2020, p.184).

Deste modo, as estruturas econômicas e sociais capitalistas não permitem o direito de usufruir dos serviços de lazer, patrimoniais, educacionais e demais comodidades oferecidas pela cidade. Estes aspectos segregacionistas foram incorporados numa lógica do acesso da cidade, enquanto cidadãos, restritos para determinados sujeitos e de certas classes sociais, o espaço urbano caracterizado como reprodutor do capital, metodologicamente para a obtenção de lucros.

No capítulo *Cidade e Urbanidade* do livro *Plural da Cidade: Novos Léxicos Urbanos*, Carlos Fontoura apresenta a contribuição de Henri Lefebvre para o debate da interpretação e construção da cidade, desenvolvendo um posicionamento de uma relação de singelo afeto envolta de uma peculiaridade quando transitamos pelo espaço urbano. Lefebvre descreve sua interpretação alicerçado no ponto de vista da variedade vital da cidade, o que ele conceitua como “ritmanálise”, uma visão mais afetuosa da cidade apoiada na vida cotidiana, nos sons reproduzidos e da vida urbana, seja pelos sons dos passos dos transeuntes, dos veículos em constante movimento de vai e vem, da atividade noturna em casas de festas e eventos, etc.

Esta “música da cidade”, na linguagem de Lefebvre, mobiliza as várias expressões sensíveis da vida pública e confere sentido à variedade de sons, cores e odores, de ritmos e cadências quotidianas de pessoas e grupos em ruas singulares, apinhadas e buliçosas umas, desertas e silenciadas outras, umas com histórias e memórias densas, outras sem elas (idem) (Fontoura, 2015, p. 88).

Esta metáfora/análise sinaliza certos conflitos sobre interpretação de determinadas localidades na construção do espaço público, visto que os indivíduos podem ter leituras discrepantes sobre o mesmo lugar, estruturando uma disputa de poder e de memória entre os cidadãos e o poder público. Neste contexto, entra-se a retratação em mármore de personagens históricas alinhadas politicamente ao governo ou na elaboração de uma narrativa tradicionalista corroborativa bairrista ou de ampla magnitude nacional.

A “ritmanálise” permite distinguir entre o que é cíclico e repetitivo, entre o movimento e o fluxo, entre o que é linear ou singular/único no quotidiano das pessoas na cidade, e entender como uns e outros se entrelaçam. O trajecto casa-trabalho-casa, sendo cíclico e repetitivo (quase mecânico), pode ser singular e diferenciado a cada dia, em função do modo como organizamos os nossos ritmos: com quem nos encontramos, que lugares frequentamos, que experiências sensoriais experimentamos, onde decidimos “parar” e fazer um “intervalo” nesse trajecto (Fontoura, 2015, p. 89).

Essa rotina do trabalhador imerso no sistema capitalista, de casa-trabalho-trabalho-casa consome a vida do sujeito e limita-o a uma percepção material da realidade, a materialidade capital, de engrenagem, de uma utilidade enquanto proletário para seu patrão burguês. Por fim, alienada, a cidade torna-se um mero obstáculo do indivíduo de sua casa ao seu emprego, um corredor sem vida, vedada a percepção de elementos culturais-artísticos e das memórias históricas alicerçadas nas ruelas, de instituições públicas de ensino e patrimoniais, para usufruto do espaço urbano e da interatividade social, sendo um contraponto da hegemonia urbana (Fontoura, Carlos. p. 91).

A tal ponto, poderia dizer-se, que a atitude crítica da sociologia das cidades passará por revelar estas outras “cidades normais”, do mesmo modo que reclama pela valorização da reflexão sobre os espaços urbanos em retracção ou subalternizados, como são as paisagens históricas monumentais, os espaços decadentes e em ruína, os bairros, as zonas marginais e os vazios urbanos e a generalidade das paisagens (sub)urbanas do que se convencionou chamar a “não-cidade”(Fontoura, 2015, p. 94).

Além dos Muros da Sala de Aula

Historicamente a sociedade legou o senso comum do ambiente escolar, sobretudo a sala de aula como detentor do conhecimento universal, embora seja um espaço pedagógico

multidisciplinar, estimulador de pensamento crítico e amadurecimento das habilidades físicas e artísticas dos estudantes. As quatro paredes que permeiam o espaço escolar não correspondem a este consenso. Fora das instituições de ensino públicas e privadas, existe uma gama diversificada de sabedoria, que são apresentados aos estudantes por meio das saídas de campo, uma metodologia para trabalhar de forma diferente de se relacionar com os conteúdos vistos em sala de aula. Dado que o ensino tradicional tem uma série de críticas a respeito da monotonia e da abordagem de ensino, este trabalho tem por objetivo apresentar outros métodos para impulsionar a curiosidade de crianças e adolescentes e a se relacionarem o espaço em que vivem, neste caso a cidade, espaço que abriga instituições patrimoniais, acervos históricos, bibliotecas, museus e patrimônios à céu aberto.

Nas últimas décadas, com o crescimento da tecnologia, a profissão de educador viu-se aflita com uma série de questionamentos, como enfrentar uma nova geração de jovens cada vez mais dependentes de seus aparelhos smartphones e de softwares de Inteligência Artificial para efetuar suas tarefas de casa. Além da Pandemia Covid-19, com os discentes enclausurados em suas residências e a dificuldade de levar o ensino para dentro da residência desses jovens, mas sobretudo fazê-los permanecer sentados por quarenta e cinco minutos em sala de aula, ademais, com docentes não se importando com a situação individual e coletiva de seus alunos, em inovar e aperfeiçoar o procedimento das aulas. A saída/aula de campo oferece fértil base pedagógica para o desenvolvimento estudantil, por trabalhar uma pluralidade disciplinar e envolver o contato entre estudante e o patrimônio cultural e histórico trabalhado.

Com uma discussão que envolva conceitos fundamentais, como o espaço vivido da comunidade escolar, os alunos se tornam capazes de entender seu cotidiano de forma mais crítica e reflexiva. A visão do local clareia as diferenças, fazendo com que se percebam as desigualdades (Cioccarì, 2013, p. 33).

É de fundamental importância que se trabalhe com as crianças e adolescentes a concepção de pensar a instituição de ensino fora dos muros, abra-se a visão de mundo dos estudantes sobre a sociedade que os rodeia, desenvolvendo a capacidade crítica analítica dos jovens, interpretando fatos históricos a partir dos patrimônios, superando a percepção de edifícios antigos e bonitos, de se reconhecerem enquanto agentes da história, distinguindo passado e presente, para a construção de cidadãos críticos no futuro. Nestor Canclini enfatiza a concepção de patrimônio a partir das vivências, discursos e costumes relacionados ao imaterial, desta maneira conservando o legado da memória, além de sustentar a identidade do

coletivo (Canclini, 1994).

A presente interdisciplinaridade na saída de campo está atrelada ao escopo da experiência humana em compartilhar o saber, pois, cada indivíduo carrega consigo um leque de conhecimentos adquiridos ao longo da jornada da vida e da vivência em sala de aula. Estes saberes só fazem sentido a partir da partilha com o próximo, desenvolvendo novas informações. Nesta circunstância, as memórias dos objetos patrimoniais (Santos, A; Santos, J, 2020).

A observação do espaço urbano a partir da aula de campo enriquece o trabalho dos professores e alunos envolvidos, permitindo análises coletivas frente a uma mesma realidade. A proposta da aula de campo qualquer que seja seu foco deve possibilitar uma maior interação do aluno com seu objeto de estudo, assim, a validade das observações e inferências por eles realizadas, soma-se as estratégias utilizadas pelos professores, facilitando a assimilação dos conteúdos (Santos, A; Santos, J, 2020, p.188).

A Campanha da Legalidade

No ano de 1961, o cenário internacional era assombrado pelo auge da Guerra Fria, período assim intitulado devido à disputa política ideológica entre as superpotências Estados Unidos da América, representando o bloco capitalista, e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, de caráter socialista/comunista. Dois anos antes, iniciava a Revolução Cubana, encabeçada por Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara, destituindo o ditador Fulgencio Batista da ilha de Cuba e retirando uma possível estrela na bandeira estadunidense. Consolidada a vitória dos revolucionários, posicionam-se simpatizantes do bloco soviético, com ambas lideranças declarando serem marxistas-leninistas, se opondo ao imperialismo propagado pelos Estados Unidos no Terceiro Mundo (Konrad; Lameira, 2011).

Neste contexto de tensão mundial, o então presidente da república do Brasil, Jânio Quadros renuncia à presidência. Pela constituição João Goulart seu vice-presidente deveria assumir a cadeira vaga, no entanto, encontrava-se em uma viagem ao oriente, ocasionando uma instabilidade política governamental. Dada a brecha, setores reacionários das Forças Armadas decidiram articular um golpe de Estado, alegando que os ideais progressistas de Goulart eram demasiado radicais para a democracia brasileira, como a Reforma Agrária e demais reformas de base, sob o pretexto de uma possível revolução comunista.

A política ambígua de Jânio tornou sua situação muito delicada. A saída pretendida não obteve êxito. Sua renúncia foi aceita com facilidade. Saindo do Brasil, declarou “[...] um dia voltarei como Getúlio”. As forças reacionárias haviam se irritado ainda mais com os avanços de Cuba e com a política independente de Quadros. Os ataques aumentavam e seriam

destinados especialmente a todos os setores nacionalistas, progressistas e socialistas. Quando Jânio Quadros renunciou, em agosto de 1961, por exemplo, uma das grandes justificativas dos ministros militares para impedir a sua posse foi o fato de João Goulart promover a agitação nos meios operários, ser vinculado aos comunistas e ser simpático aos países socialistas (Konrad; Lameira, 2011).

O então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola articula um movimento para empossar o vice-presidente, João Goulart, no que ficou conhecido como Campanha da Legalidade. Brizola desenvolveu um aparato de resistência em todo estado para garantir a chegada em segurança e a posse de Goulart. Tal atitude recebeu amplo apoio das camadas populares e demais setores da sociedade gaúcha, além de contar com a improvável adesão ao movimento de resistência do General Machado Lopes, comandante do III Exército, maior companhia militar nacional, contrariando o principal organizador da tentativa de golpe, Odílio Denys. A partir do suporte da Brigada Militar e do III Exército, foram distribuídas armas para os civis e construídas vigilâncias pelas ruas de Porto Alegre. O Palácio Piratini e a Praça da Matriz, sede do poder estadual, tornaram-se um verdadeiro bunker de guerra, com a implementação de interpostos militares e metralhadoras calibre .50 nos prédios. Nas dependências subterrâneas do Palácio, Brizola organizou a Rádio da Legalidade, único meio de comunicação de resistência e de informação sobre o ocorrido em primeira instância, visto que os demais meios de comunicação foram censurados pelos ministros militares. Apesar de João Goulart ter sido empossado em setembro de 1961, garantindo êxito ao Movimento da Legalidade de Brizola, a resposta do setor conservador político veio com a aprovação do Congresso Nacional da Emenda Parlamentarista, diminuindo os poderes legislativos da presidência da república.

A partir da percepção destes fatos sobre a Campanha da Legalidade, as crianças, adolescentes e cidadãos da capital dos gaúchos podem ter uma compreensão mais apurada das memórias históricas da cidade de Porto Alegre, inclusive dos patrimônios relacionados, como os prédios públicos e administrativos sediados na Praça da Matriz, além da mediação sobre a Legalidade nas dependências do Museu de Comunicação Hipólito José da Costa. Ademais, o Palácio Piratini, centro das atividades legalistas de Brizola, também conta com uma série de compromissos patrimoniais que se aprofundam na resistência de 1961. Deste modo, a memória da legalidade, defensor dos pilares da democracia constitucional brasileira deixado pelo ex-governador Leonel de Moura Brizola foram homenageados em 2014, durante o governo do Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores), e encontra-se fixada junto ao Palácio Piratini, sede do governo do estado do Rio Grande do Sul. A estatuária representa os valores

democráticos do Rio Grande do Sul, estes que são frequentemente atacados por setores conservadores e tradicionalistas gaúchos e inoportunamente associados a todos os cidadãos do estado, ou seja, o monumento exerce a função da quebra de paradigmas sociais e culturais. Portanto deve ser reconhecido como patrimônio histórico-cultural porto-alegrense e sul-riograndense, além da imaterialidade patrimonial histórica da Campanha da Legalidade para a historiografia do Estado do Rio Grande do Sul, patrono da constitucionalidade. Esses patrimônios são belos exemplos pedagógicos para se trabalhar com os estudantes do Ensino Médio fora dos muros das salas de aula, explorando a potencialidade multidisciplinar das saídas de campo para a cidade e nas instituições de ensino e patrimoniais espalhadas pela cidade de Porto Alegre. Para além da construção de pertencimento dos estudantes com a cidade, uma desconstrução do ciclo repetitivo proporcionado pelo sistema capitalista e de compreender as memórias históricas alicerçadas nas ruas, edifícios e patrimônios da cidade, expandir a visão dos estudantes para além do ensino tradicional da sala de aula.

A cidade de Porto Alegre permeada pela Ditadura Civil Militar

Ainda que o movimento de resistência de Leonel Brizola tenha assegurado a posse de João Goulart em setembro de 1961, a crescente insatisfação da burguesia e de setores das Forças Armadas com as reformas de base propostas por Jango, principalmente a Reforma Agrária, a qual revolta o setor latifundiário, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, de predominância econômica agricultora extensiva. A instabilidade política culmina na associação da Campanha da Legalidade e das figuras de Brizola e Goulart como conspiradores comunistas, disseminação propagada pela Igreja Católica, de ameaça aos valores democráticos cristãos (Konrad; Lameira, 2011). Em 31 de março de 1964, três anos após a Legalidade, João Goulart foi deposto da cadeira presidencial em virtude de um Golpe de Estado pelas Forças Armadas, dando início a Ditadura Civil Militar, um regime militar que permaneceria cerca de 21 anos na administração política nacional.

De acordo com o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) constam mais de 230 edificações e aparelhos de atentados contra os Direitos Humanos em todo território nacional, isto é, de localidades institucionais utilizadas pela repressão militar para práticas de torturas, assassinatos e de cemitérios clandestinos, segundo dados oficiais, fora os espaços nunca revelados por relatos/confissões ou de constarem em documentos, se constavam, foram eliminados pelos militares. No Rio Grande do Sul, foram contabilizados cerca de 39 espaços de repressão, com 18 apenas em Porto Alegre (Comissão Nacional da Verdade, 2011), segundo os estudos de Anita Natividade Carneiro para a obtenção do

Mestrado e da confecção do mapeamento destes espaços.

Por fim, o mapa físico, que originou a proposta do Caminhos da Ditadura em Porto Alegre, desenvolvido pelo gabinete do vereador Alberto Kopittke (Partido dos Trabalhadores) em 2014, levantou 29 lugares em Porto Alegre dividindo nas categorias de: Locais de Tortura, Símbolos do Golpe, Locais de Resistência e Memória da Resistência (Carneiro, 2023, p. 34-35).

Em 2016, consolidados os 52 anos do golpe civil-militar de 1964, Carneiro estrutura o projeto “Caminhos da Ditadura”, entrelaçando a digitalidade tecnológica de informação com o saber pedagógico voltada à Educação Básica de ensino mediante a curadoria de relatos, estudos, teses, reportagens e matérias já existentes para a composição do mapa digital, desenvolvendo artigos para os mais de 200 locais mapeados. Os pontos estão divididos em: repressão, resistência, memória da resistência e memória da repressão, sendo 95 relacionados à repressão, 59 à resistência, 36 à memória e 10 à memória da repressão (Carneiro, 2023).

Anita Carneiro desenvolveu um trabalho de graduação calcado na noção de construção do espaço de memória, nesta ocasião, uma lembrança afligida no trauma, de recordar para nunca mais acontecer, apesar da sensibilidade do tema é primordial que os educadores de História se posicionem e consolidem o ensino como uma advertência, de fundamental importância da memória para além da sala de aula, relacionando o estudante com a cidade e aos locais de memória da Ditadura.

Ilha das Pedras Brancas

Hoje em ruínas, guardando as memórias e as sessões de torturas dos presos políticos, a Ilha das Pedras Brancas, encontra-se preenchida pelo Lago Guaíba, foi uma penitenciária durante o regime militar. O ex-prefeito de Porto Alegre, Raul Pont, e o político Carlos Araújo, ex-marido de Dilma Rousseff, foram vítimas desta instituição de repressão. A prisão era um ambiente insalubre, permeado por violações dos Direitos Humanos, má alimentação e onde foram ceifadas as vidas de mais de 200 indivíduos. Neste aparato de repressão também se encontra com a narrativa do subtenente Manoel Raimundo Soares, do inquérito do Caso das Mãos Amarradas. O corpo de Soares foi encontrado boiando no rio Jacuí com as mãos amarradas, dando nome ao ocorrido. O subtenente era integrante da Guerrilha do Caparaó, formada por ex-militares que se opuseram ao golpe e estavam associados a Leonel Brizola. Manoel Soares foi preso no Uruguai por um agente infiltrado e levado ao anfiteatro Araújo Viana, que no período ficava na Praça da Matriz, posteriormente para o DOPS e por fim na ilha presidiária, ficando enclausurado por seis meses. Em agosto, Manoel Soares foi torturado

pelo método de afogamento, entretanto os militares perderam o corpo do guerrilheiro na água, sendo encontrado sem vida dez dias depois do episódio. Manoel Raimundo Soares conta com uma homenagem no Parque Marinha, com o memorial construído em 2011, intitulado “Memorial de Pessoas Imprescindíveis”. No parque também consta o “Memorial aos Mortos e Desaparecidos”, uma estrutura de aço com os nomes das pessoas sul-rio-grandenses que foram contrárias ao Golpe de Estado de 64 (Carneiro, 2023).

A Igreja Metropolitana

Sendo um dos principais propagadores do discurso da “ameaça vermelha”, a Igreja Católica ajudou a difundir o anticomunismo na sociedade civil e política brasileira, além de ser um dos articuladores do Golpe de Estado de 1964, e das posições reacionárias do Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre Dom Vicente Scherer em defesa do conservadorismo político.

No ano de 1967, os estudantes da União Gaúcha de Estudantes Secundaristas (UGES) articulada ao Movimento Estudantil universitário organizaram-se em prol da ameaça da privatização do ensino público a partir de um acordo com a agenda dos Estados Unidos e do Brasil. Os secundaristas do Colégio Júlio de Castilhos estruturaram uma luta interna contra a direção da instituição pública de ensino, no período a escola era referência na luta estudantil e os diretores das instituições de ensino eram coagidos a delatar possíveis atividades subversivas dos estudantes com risco de possíveis represálias pelos militares a sua integridade física e familiar. Ficou acordado em uma Assembleia Geral dos estudantes moverem o Grêmio Estudantil para fora dos muros da escola. Assim, os secundaristas construíram uma marcha pelo Centro Histórico de Porto Alegre, com a participação de 800 estudantes até o momento da entrega de um abaixo-assinado protestando contra a privatização da Educação. Após os protestos em frente ao Consulado Estadunidense, a marcha se dirigiu para a Praça da Matriz, nesta circunstância, contando com mais de dois mil protestantes, no coração da administração pública governamental, os estudantes foram cercados por policiais da Brigada Militar. Sendo sufocados a refugiaram-se na Catedral da Matriz, sem ter para onde fugir, os estudantes foram espancados pelos agentes de segurança pública nas dependências do local que é considerado sagrado pela fé cristã, os manifestantes foram presos e fichados pelo Departamento de Ordem Política Social (DOPS), resultando no encerramento das atividades do movimento estudantil secundarista (Sul 21, 2015).

Memórias da Repressão

A partir da queda do regime ditatorial nazista de Adolf Hitler pelas forças do Exército Vermelho, o qual conquistou o coração administrativo de Berlim – o Palácio do Reichstag – e libertou milhares de almas dos campos de concentração e extermínio na região da Polônia, isto é, do Terrorismo de Estado, e de uma política de perseguição e aniquilamento de opositores políticos perpetuada por agentes públicos. Com o final da Segunda Guerra Mundial construiu-se um amplo debate acerca da preservação dos espaços considerados de memórias difíceis, relacionados aos horrores do conflito, como por exemplo o campo de concentração de Auschwitz e a região central da cidade polaca de Varsóvia, localidades estas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como áreas de aprisionamento, trabalho compulsório e supressão de grupos delimitados opositores sob a ótica nazista (Neves, 2020). Ainda no capítulo introdutório do artigo *Patrimônio da Ditadura*, o qual está inserido na obra *Dicionário Temático de Patrimônio - Debates Contemporâneos*, Neves (2020) elabora o reconhecimento inédito desses espaços precursores para o desenvolvimento conceitual de patrimônio cultural.

No Brasil, o debate acerca do conceito de *patrimônios difíceis* surge ao final da década de 1980, período de gradual processo de abertura política, ou seja, encerramento do período ditatorial. Esse debate segue até hoje no contexto de uma sociedade dita democrática, porém com políticos exaltando o Golpe Militar de 1964 e seus torturadores, ignorando o cenário que entregou socialmente e economicamente a nação às ruínas. Nessa linha, a conceitualização de patrimônio cultural foi concebido como um espaço de resistência e reparação para as mazelas executadas pelos militares desde 1964 (Neves, 2020). De acordo com Cristina Meneguello e Daniela Pistorello *patrimônios difíceis* compreendem-se como:

Os patrimônios difíceis – também conhecidos como patrimônios sombrios, dissonantes, marginais ou da dor – remetem a locais associados ao sofrimento, à exceção, encarceramento, segregação, punição e morte (LOGAN e REEVES, 2009). Tais patrimônios podem reunir a função de memorial ou de local de peregrinação com a finalidade de rememoração coletiva e de reconhecimento de direitos e de reparação. Na forma de memoriais espontâneos, monumentos oficiais ou museus memoriais, esses lugares que se referem ao “passado que não passa” adquirem uma função de educação pública ou revitalização urbana (Meneguello; Pistorello, 2021, p. 4).

O termo *patrimônios difíceis* está diretamente relacionado ao conceito de turismo sombrio, como por exemplo mais de um milhão de sujeitos visitam anualmente o campo de Auschwitz e cerca de 200 mil visitam a casa de Anne Frank na Holanda (Meneguello;

Pistorello, 2021). A existência e não destruição dessas localidades conferem veracidade as políticas de perseguição e aniquilação a determinados grupos por parte do Estado, ainda em casos da carência de políticas reparatórias ou ineficientes por parte da administração pública, o patrimônio ampara a rememoração dos fatos e sustenta a memória vivida das vítimas. Pedagogicamente e historicamente os patrimônios difíceis auxiliam na não deturpação dos crimes/eventos ocorridos, servindo diretamente de combate ao negacionismo à grupos e indivíduos que buscam elaborar falsas narrativas, deturpando e justificando tais eventualidades.

Nos países do Cone Sul que enfrentaram ditaduras militares recentes, os esforços de ressignificação dos espaços a partir das narrativas das vítimas e do questionamento das histórias oficiais, profícuos nas últimas décadas, vêm também experimentando retrocessos e questionamentos por parte de grupos organizados e com condições econômicas para criar guerras de narrativa, em especial nas redes sociais (Meneguello; Pistorello, 2021, p. 6).

Cristina Meneguello e Daniela Pistorello (2021) desenvolvem que a conceitualização de patrimônios difíceis não se atribui a sua lastimável recordação, e sim por consequência do incerto reconhecimento e institucionalização dentro da diversificada camada social. Ainda, os profissionais da educação do campo histórico necessitam combater os discursos de senso-comum e narrativas reacionárias propostas por segmentos políticos e sociais, como dito anteriormente, falsas informações essas que se alastram pelas redes sociais. No cenário nacional, o debate acerca da patrimonialização e tombamento de patrimônios difíceis ainda é cerceado por uma série de discussões acerca de quais devem passar por esses processos. Os considerados patrimônios difíceis possuem também a característica de destacar grupos marginalizados pela sociedade e/ou apagados historicamente, ocasionando um debate sobre esses indivíduos. De acordo com o *Dicionário Temático de Patrimônio - Debates Contemporâneos* (2020) os patrimônios difíceis:

[...] atestam a ocorrência de regimes de exceção promovidos pelo Estado, bem como a atuação de grupos na perseguição e na tentativa de aniquilação de outros - como a recente patrimonialização dos locais de massacres contra os tutsi em Ruanda, África. Ligados às políticas de memória e às leis memoriais, tais patrimônios buscam evitar a ocultação dos fatos e a desacreditação das vítimas, esclarecendo as sociedades sobre seu passado recente (Meneguello, 2020, p. 246).

A respeito da Ditadura Civil-Militar Brasileira, as políticas de reparação e memória instituídas pelo Estado, tais como a criação da Comissão Nacional da Verdade em 2011, a recuperação e o sepultamento digno dos militantes e civis brutalmente assassinados no

período, bem como o reconhecimento e o tombamento dos aparelhos de repressão, como centros de tortura e valas clandestinas, configuram algumas das medidas de reparação e justiça voltadas aos familiares das vítimas. Essas ações possibilitam a atribuição de patrimônios sombrios a esses espaços (Meneguello, 2020). A criação de memoriais e museus, relacionados aos patrimônios difíceis, institucionais ou não, cumprem a função de manutenção dos direitos humanos, evidenciando para a atual sociedade a perseguição e destruição de certos segmentos sociais, além da ação pedagógica de memória que esses espaços apresentam.

No ano de 2005, Pedro Funari apresentou o termo *Arqueologia da Repressão e Resistência*, o qual pode ser definido como uma esfera de estudos ramificada da arqueologia para investigar as opressões sofridas por certos grupos sociais no decorrer da história, além de contribuir/trazer a tona narrativas apagadas pelo poder público (Lino; Andrade, 2023). O campo da arqueologia da repressão e resistência caminha em conjunto com o conceito apresentado previamente de patrimônios difíceis, conforme Lino e Andrade (2023) citando Funari (2008):

“[...] surge com a intenção de dar voz aos indivíduos silenciados não somente pelo Estado, mas também pela própria história, estudando a relação entre os atores opositores e os atores reprimidos e as suas formas de resistir perante o poder governamental. Os estudos dessa área se aprofundam em analisar a relação entre a repressão causada pelos colonizadores e as formas de resistência de indígenas e/ou negros no período da colonização; a relação de opressão causada pelos militares e a resistência dos chamados subversivos; dentre outras relações que compõem essas divergências que provocaram muitas violências e que de alguma forma feriram os direitos humanos da sociedade.” (Funari, 2008, *apud* Lino; Andrade, 2023, p. 4).

No contexto do regime ditatorial brasileiro, tal ramo da arqueologia fornece possibilidade para a obtenção de informações e enclausuramentos clandestinos, assassinatos e sequestros por parte dos agentes públicos. A partir da materialidade das edificações é possível presumir os espaços internos da construção, como as regiões que se encontravam as celas de aprisionamento, as salas de tortura, refeitório e demais localidades que auxiliem na análise memorial da construção. Desse modo, é possível relacionar as narrativas das vítimas com a espacialidade do local (Lino; Andrade, 2023).

Em 2014, Rita Poloni lança o artigo *Arqueologia da Repressão e da Resistência: As Contribuições da Ciência na Justiça de Transição e na Sociedade Democrática*, pesquisa qual discorre acerca das primeiras investigações de desaparecidos e violações dos direitos humanos sobre o período ditatorial ainda no ano de 1979. As primeiras investigações de valas

clandestinas vieram por parte dos familiares das vítimas, a partir do estabelecimento da *Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos do Comitê Brasileiro pela Anistia*, com a entrega de um relatório completo dos desaparecidos à *Comissão Mista Sobre a Anistia*. No ano de 1981, parentes de guerrilheiros que desapareceram na região do Araguaia demandaram que o Estado Brasileiro esclarecesse as condições relacionadas às suas mortes. Uma década depois, em 1991, esses familiares, agindo por conta própria, financiaram escavações no Cemitério de Xambioá (TO), o que levou à descoberta e posterior identificação dos restos mortais de Maria Lúcia Petit da Silva (1991) e de Bergson Gurjão Farias (1996). Na mesma década, especificamente em 1990, a abertura de uma vala no Cemitério Dom Bosco, em São Paulo, expôs dezenas de corpos, muitos deles de desaparecidos políticos. Em 1991, outra vala comum foi descoberta no estado do Rio de Janeiro, novamente revelando dezenas de corpos e, possivelmente, mais desaparecidos políticos. Nesse sentido, nas investigações descritas acima e nas demais houve a presença de arqueólogos na busca pelas ossadas. No entanto, ações como essas encontram-se em difícil progresso e ampliação de pesquisas semelhantes em detrimento de vítimas e/ou familiares entrarem em conflito com seus algozes, como afirma Poloni:

Uma clara razão para essa dificuldade está na contemporaneidade dos fatos investigados levando a que envolvidos diretos ou indiretos nos fatos ocorridos estejam em conflito com vítimas ou familiares, levando a que, muitas vezes, fatos sejam ocultados e ações sejam impedidas ou dificultadas (Poloni, 2014, p. 252).

Dessa maneira, o campo da Arqueologia da Repressão e Resistência auxilia narrativamente na apuração da veracidade dos sucedidos, utilizando-se da materialidade da análise cultural humana para a compreensão de contextos de repressão e resistência em regimes autoritários. Ademais, o resgate dos vestígios dos desaparecidos é uma das únicas formas de se recuperar trechos da história de grupos, indivíduos e espaços que foram marginalizados pela administração pública e apagados da história nacional. Ações englobadas nos conceitos de patrimônios difíceis e arqueologia da repressão e resistência foram adotadas na cidade de Porto Alegre, a mais notória sendo a identificação dos aparelhos de repressão considerados patrimônios difíceis, uma ação política fundamental para romper com o paradigma que a Ditadura Civil-Militar limitou-se ao polo São Paulo-Rio de Janeiro.

No período de 2012-2016, a Prefeitura de Porto Alegre, em parceria com a ONG Movimento de Justiça e Direitos Humanos, catalogou os aparelhos de repressão e de práticas de torturas na capital gaúcha. Foram confeccionadas estruturas de mármore sinalizando os

espaços construídos para prender, torturar e assassinar pessoas que se opuseram ao regime militar.

Dopinha (R. Santo Antônio, 600); Praça Raul Pilla (Quartel da 6ª Companhia de Polícia do Exército); Colégio Estadual Paulo da Gama (serviu como prisão); Palácio da Polícia (DOPS); Fundação de Atendimento Socioeducativo (serviu como prisão); Quartel do 18º Regimento de Infantaria (Av. Bento Gonçalves, 4592); Presídio Central; Presídio Feminino Madre Pelletier; e, Cais da Vila Assunção (Av. Guaíba, 154) (Carneiro, 2023, p. 40).

Embora a monumentalização desses espaços contribua para a historiografia da memória, dando voz às vítimas do regime, respaldo na luta armada de resistência, visibilidade aos patrimônios de repressão, as obras encontram-se depredadas. É relativamente comum as placas serem obstruídas ou depredadas pelos atuais órgãos de segurança pública, ainda pela própria instituição onde a sinalização está abrigada, como, por exemplo, no Palácio da Polícia as viaturas ou materiais de construção serem alocados em cima da placa. Com a ascensão da extrema-direita na última década o passado ditatorial tornou-se banal ou a um passado que não representa os atuais valores democráticos, que são constantemente ameaçados, pois os cidadãos que transitam pela cidade não enxergam a importância destes patrimônios citados ou foram fisgados pelo discurso anticomunista, tendo uma visão deturpada da ciência histórica. A potencialidade para além da sala de aula no ensino de História deve ser explorada pelos professores, buscando fazer parceria com o projeto de Caminhos da Ditadura ou demais propostas para formar estudantes críticos e a posteriori cidadãos seguros de seus direitos políticos e civis, tendo acesso às memórias da rua da cidade de Porto Alegre, seja na Campanha da Legalidade ou da Ditadura Civil Militar e demais contextos históricos do passado.

Considerações Finais

O ensino de História encontra-se além da materialidade espacial da sala de aula, a cidade é um campo de disputa política, dentro da qual memórias e legados devem ser representados no espaço urbano e patrimonializados, obras que devem ser apresentadas aos estudantes do Ensino Básico, de uma nova alternativa pedagógica diferente do ensino tradicional, de visualizar a potencialidade educacional da cidade por meio das saídas de campo. A memória associada ao trauma, ao horror do regime ditatorial iniciado em 1964 aborda feridas ainda abertas na sociedade, das vítimas, dos assassinatos, aparelhos e documentos nunca descobertos pela Comissão da Verdade, são as figuras dos generais-

presidentes e militares que a cidade de Porto Alegre procura exaltar/retratar nas praças públicas, dissociando o passado ditatorial do presente democrático, conquistado apenas 60 anos depois e constantemente ameaçado pelos mesmos setores reacionários.

A experiência do Estágio Patrimonial na graduação de História na UFRGS me proporcionou investigar a representação patrimonial de certas obras da capital do Rio Grande do Sul, neste caso, da Campanha da Legalidade e da Ditadura Empresarial Militar, em contraponto ao ensino tradicional e da convivência do transeunte com o espaço público e os patrimônios associados. Enquanto educadores é de fundamental relevância apresentar esses espaços para os nossos futuros estudantes, de se relacionarem com a cidade em que vivem ou transitam, para compreender as memórias da cidade, e de estabelecer parcerias com projetos semelhantes ao Caminhos da Ditadura, expandindo o leque de possibilidades pedagógicas com as instituições de ensino público e privadas. A escolha para o desenvolvimento deste artigo envolve afinidade pessoal com o tema do regime militar de 64, ocasionando futuramente, no provável projeto de Trabalho de Conclusão de Curso desse estudante de História.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: Comissão Nacional da Verdade, 2014.
- CANCLINI, Nestor García. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 94-115, 1994.
- CARNEIRO, Anita Natividade. **Caminhos da ditadura em Porto Alegre**: educação em direitos humanos a partir dos lugares de memória em uma cidade educadora (Porto Alegre/RS). 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- _____. **Caminhos da ditadura em Porto Alegre**: ensino de história através da tecnologia digital. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- CIOCCARI, Carmen Candida. **Ensino de geografia e o trabalho de campo**: construindo possibilidades de ensino e aprendizagem sobre o espaço urbano e rural em Júlio de Castilhos, RS. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, RS, 2013.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FORTUNA, Carlos. Cidade e Urbanidade. *In*: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença. **Plural de cidade**: novos léxicos urbanos. Almedina, 2009, p. 83-97.
- KONRAD, Diorge Alceno; LAMEIRA, Rafael Fantinel. Campanha da Legalidade, Luta de Classes e Golpe de Estado no Rio Grande do Sul (1961-1964). **Anos 90**. Porto Alegre, v. 18, n. 33, p. 67-98, 2012.

LINO, Beatriz Damasceno Baltazar; Andrade, Marcela Nogueira de. Arqueologia da repressão e da resistência: materialidades e memórias da Casa das Onze Janelas no contexto da Ditadura Militar em Belém/PA. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, v. 18, p. 1-19.

MENEGUELLO, Cristina; PISTORELLO, Daniela. Patrimônios difíceis e ensino de história: uma complexa interação. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 10, n. 19, p. 4-11.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios Difíceis (sombrios). *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Editora da Unicamp, 2009, p. 245-248.

NEVES, Deborah Regina Leal. Patrimônios da Ditadura. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Editora da Unicamp, 2009, p. 155-157.

POLONI, Rita Juliana Soares. Arqueologia da repressão e da resistência: as contribuições da ciência e na justiça de transição e na sociedade democrática. **Projeto História**. São Paulo, v. 50, p. 247-273, 2014.

SANTOS, Jorman dos; SANTOS, Alan Azevedo Pereira dos. Compreendendo a cidade a partir da aula de campo: relato de experiência em Itabuna-BA. **Revista Geografar. Curitiba**, v. 15, n. 1, p. 180-194, 2020.

SUL 21. Conheça 4 locais de Porto Alegre por onde a Ditadura passou e quase ninguém sabe. Porto Alegre, 9 de agosto de 2015. Geral. Disponível: <<https://sul21.com.br/noticias/geral/2015/08/conheca-5-locais-de-porto-alegre-por-onde-a-ditadura-passou-e-quase-ninguem-sabe/>>. Acesso em: 07 fev. 2025.

VEDANA, Angélica. O patrimônio como instrumento de defesa de Direitos Humanos: a memória da ditadura civil-militar brasileira na Câmara Municipal de Porto Alegre. **Canoa do Tempo**. Manaus, v. 15, p. 1-22, 2023.

*Artigos Livres***Entre liberdade profissional e eugenia: o poder médico sobre a vida familiar nas três primeiras décadas do século xx no Rio Grande do Sul**

Between Professional Freedom and Eugenics: the Medical Power Over Family Life in the First Three Decades of the 20th Century in Rio Grande do Sul

Fabiane Pacheco da Cunha,¹ UFSM

Resumo

Esse artigo visa trazer contribuições acerca do poder dos médicos sobre a vida familiar no Rio Grande do Sul, durante as primeiras três décadas do século XX. Nesse contexto de epidemias e urbanização, os médicos buscaram se afirmar como classe, combatendo práticas de cura populares com a pretensão de reforçar a legitimidade da medicina. Ao se organizarem, os médicos visavam que o governo estadual limitasse a liberdade profissional através de um discurso higienista e eugênico que os colocava como indispensáveis à família e a nação, para justificar a intervenção na vida privada. Para vislumbrar esse discurso, foram consultados o jornal alinhado ao governo estadual da época, *A Federação*, e argumentos expressos na revista acadêmica chamada de *Archivos Rio-Grandenses de Medicina*.

Palavras-chave: Eugenia; Higiene; Liberdade profissional.

Abstract

This article aims to contribute to the understanding of the power of physicians over family life in Rio Grande do Sul during the first three decades of the 20th century. In this context of epidemics and urbanization, doctors sought to assert themselves as a class, combating popular healing practices in order to reinforce the legitimacy of medicine. By organizing themselves, doctors aimed to get the state government to limit their professional freedom through a hygienist and eugenic discourse that placed them as indispensable to the family and the nation, in order to justify intervention in private life. To get a glimpse of this discourse, we consulted the newspaper aligned with the state government at the time, *A Federação*, and arguments expressed in the academic journal called *Archivos Rio-Grandenses de Medicina*.

Keywords: Eugenics; Hygiene; Professional freedom.

Introdução

Na primeira década do século XX o Rio Grande do Sul acomodava diferentes discursos acerca da importância médica na vida pública. Os debates nasciam juntamente com as epidemias de difteria, peste bubônica, febre tifóide, varíola, sífilis e tuberculose que assolavam o país, especialmente com o processo de urbanização de centros como ocorreu em São Paulo e Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul a atenção se voltava à capital Porto Alegre,

¹ Graduanda de Licenciatura em História na Universidade Federal de Santa Maria.

que, comparativamente aos outros centros citados, entrou tardiamente nesse processo urbano, mas já em 1913 apresentava uma taxa de mortalidade por mil habitantes de 25.70, superior à do Rio de Janeiro, que era de 20.85 (Rio Grande do Sul/1940).

A historiadora Beatriz Weber (1997) aponta as condições sanitárias e a posição dos médicos na vida da população, levantando a ideia de que, no Rio Grande do Sul, mais especificamente em Porto Alegre, em decorrência do governo positivista de Borges de Medeiros, que era apreciador da liberdade profissional, os médicos não eram considerados os mais influentes agentes de cura na sociedade. Eles atuavam contra os curandeiros locais em uma tentativa de se auto afirmar como classe, mesmo que tenham se organizado tardiamente no estado. Nesse contexto, coexistiam divergências e contradições tanto por parte do governo positivista quanto pela própria ala médica que se estabelecia tardiamente alçada pelo cenário de epidemias que a urbanização precária proporciona. Nesse sentido, com muitas intercorrências entre si, os médicos das primeiras décadas do século XX se preocuparam em consolidar seu poder através de uma coesão de classe que travava uma “guerra” contra o charlatanismo visto nas diversas práticas de cura que circulavam e eram bem aceitas no estado (Weber, 1997).

A medicina aqui tratada é vista como uma categoria de indivíduos diplomados que praticavam ações de higienização, sanitárias, cirúrgicas e clínicas. Além disso, encontravam no posicionamento político do Partido Republicano Riograndense (PRR), que adaptava e incorporava valores positivistas, resistência quanto às suas demandas de fim da liberdade profissional gaúcha, que mesmo com retaliações perdurou cerca de 40 anos. Mesmo que em diversos momentos tenha havido união dos ideais positivistas às medidas políticas no jogo de relações entre governo do estado e ordem médica, as interferências políticas sobre suas atividades eram rechaçadas pelos médicos gaúchos.

Neste trabalho será abordada a discussão acerca do poder médico em um período de duas décadas posteriores a 1900, por ser o momento em que a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia em Porto Alegre, fundada em 1898, composta pelos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia, Obstetrícia e Química Industrial, é equiparada pelo Governo Federal às demais Faculdades de Medicina do país. Partindo desse ponto, o artigo pretende compreender a argumentação médica divulgada no jornal *A Federação*, órgão do Partido Republicano Riograndense, juntamente com a imprensa ligada à Sociedade de Medicina através da revista *Archivos Rio-grandenses de Medicina*. Ambos apresentam o médico social na missão de melhorar a sociedade, com interferência na vida privada e de matiz eugênica, através dos exames pré-nupciais, do controle sobre a criança, a mãe e dos degenerados. O jornal foi

acessado pela Hemeroteca Digital, com a digitalização da Biblioteca Nacional, que oferece a opção de busca por palavras chaves. Nesse caso, se utilizou dos termos “liberdade profissional”, “exame pré-nupcial”, “missão médica”, “medicina social” e “eugenia”. Quanto à revista, o acesso foi possível graças à digitalização oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e para a seleção dos artigos, foram considerados títulos que remetessem a exame pré-nupcial, criança e missão médica. Nas duas fontes, o recorte parte especialmente da segunda metade da década de 1920 até meados dos anos 30, por conta do crescimento do discurso eugenista apontando deveres médicos no periódico e pelo início do processo de regulamentação da medicina em 1932.

No Brasil, a eugenia é tomada para a reconstrução da República, formação de um brasileiro ideal, expulsando ideias associadas à imoralidade e insalubridade do país, como a alta mortalidade infantil e as doenças venéreas. Um exemplo desse projeto higienista e civilizador é o combate da sífilis no início do século XX, baseado em ideais eugênicos, que teve como objetivo introduzir normas e padrões morais e comportamentais, demonstrando que a doença além de fenômeno patológico também se expressa como um fenômeno político socialmente construído, sendo manejado e apropriado politicamente em prol do “progresso” (Nascimento, 2005, p. 37).

Para isso, os médicos seriam agentes necessários, dessa maneira, o crescimento do controle sobre a família aponta o aumento do poder médico e relembra o medo que membros do Apostolado Positivista demonstravam sobre a “medicocracia” já no início do século, como aponta Weber (1997, p. 78). Dessa maneira, apenas parte da visão eugênica foi integrada no Rio Grande do Sul, pelos médicos e membros do PRR. Sendo assim, o artigo visa analisar o discurso médico que se estabelece utilizando da Higiene e da difusão da Eugenia como forma de melhorar a vida das pessoas, para atrair apoio para a reivindicação do fim da liberdade profissional no estado. Importante ressaltar que, de acordo com a psicóloga Maria Boarini (2003, p. 38), a moralidade, os bons costumes, as doenças físicas e psíquicas passam a ser um problema de higiene, já as características de ordem racial, de anormalidade física ou psíquica etc. passam a ser combatidos pela eugenia.

Esse artigo também considera que a demanda pelo fim da liberdade profissional almejada, no Rio Grande do Sul, ascende unida com o discurso médico patologizador e normativo sobre a sociedade em seu foro íntimo, defendendo a interferência familiar em prol da higiene e da melhoria social. Além disso, aponta que a construção da legitimidade dessa interferência começa antes mesmo da regulamentação efetiva da classe médica, possibilitando

que a missão social exclusiva da medicina como prática de cura eficaz se aliasse aos argumentos da eugenia.

A estruturação da medicina no Rio Grande do Sul

Mesmo que no período colonial haja a presença de médicos vindos de outros lugares, no Brasil, por muito tempo, o saber médico era escasso e preterido a outras formas de cura manipuladas por parteiras, curandeiros, benzedeiros, etc. Por muito tempo a historiografia afirmou que isso acontecia pela falta de formação em território brasileiro e pelo desinteresse de formados em medicina no exterior virem à colônia. Estudando o assunto, a historiadora Nikelen Witter (2001) compreendeu que essa visão era falha, já que o curandeirismo não era o último recurso de uma população ignorante, mas sim uma atividade de cura que se legitimava no contexto social da época, enquanto a medicina não se mostrava confiável nem mesmo posteriormente, durante o século XIX, no período imperial brasileiro.

A raiz do saber médico no Brasil faz parte do período de instalação da capital federal no Rio de Janeiro, em 1761, ao transferir a atenção econômica do Nordeste para o Sudeste, resultado da importância da exploração do ouro no período colonial. Após a vinda da família real, em 1808, cresce o número de indivíduos que se instalam na capital do Império, cujo planejamento era escasso para abrigá-los adequadamente, além da falta de serviços médicos, de abastecimento e segurança e recorrência de distúrbios políticos como dificuldades econômicas do Império e guerras. O filósofo Roberto Machado *et al* (1978, p. 191) aponta, ao analisar esse contexto, que a Sociedade de Medicina surge como pretensa regulador da higiene pública e da normalização da medicina, com lutas próprias da classe, a afirmação da medicina como verdadeira prática de cura, e, conseqüentemente, o monopólio do saber delimitando o exercício da profissão de forma institucionalizada.

Dom João VI criou, no século XIX, duas instituições de formação médica no Brasil, no Rio de Janeiro e na Bahia, com a finalidade de instruir e legitimar a medicina. Assim, o psiquiatra Jurandir Costa (1980) acredita que se formaria um plano entre Estado e Medicina para higienizar o espaço social, o Estado que nasce na Independência é um propulsor da valorização da higiene e recebia apoio da Medicina porque reforçava o seu poder. Hoje essa concepção passa por críticas que manifestam a precariedade da atuação médica durante o século XIX, e a intensa busca por formas de cura diversas, além de desconsiderar os jogos de poder que tensionam as relações sociais, em momentos que os médicos ainda galgam confiança, sendo que não se colocam de maneira igual e coesa como classe.

Assim, a medicina incipiente se coloca como um instrumento de cuidado da saúde do povo, resolvendo problemas sanitários e arquitetônicos das cidades, além de ordenar a circulação de bens e pessoas. Mas, seu projeto mais amplo “defende e justifica uma sociedade medicalizada, lutando por uma posição em que o direito, à educação, a política, a moral, seriam condicionadas ao seu saber” (Machado *et al*, 1978, p. 194). Mas, ainda assim, nos seus primeiros 40 anos, as Faculdades de Medicina se mostraram precárias e insuficientes. Conforme a historiadora Lilia Schwarcz (1993, p. 197), “vigorava a benevolência nos exames, a pouca capacitação dos mestres, a constante reclamação quanto a falta de verbas e dotações, as queixas em relação ao desrespeito por parte dos alunos”.

No Rio Grande do Sul a primeira Faculdade de Medicina foi criada em 1898 e oficializada como equivalente às do Rio de Janeiro e São Paulo somente em 1900, após a regulamentação de seus programas com o das outras instituições. O Rio de Janeiro desde o século XIX, proibia a liberdade profissional e a atividade das associações religiosas foram amplamente regulamentadas e fiscalizadas, visando o controle sanitário a partir da medicina social, elemento indispensável na disciplinarização e normatização da vida urbana (Weber, 2010, p. 426). Já o governo gaúcho não demonstrava interesse direto em alçar o saber médico moderno como órgão organizador da cidade, temendo o monopólio e poder sobre a sociedade (Weber, 1997, p. 106).

Diante das peculiaridades locais de Porto Alegre, a capital não sofre a urgência das demandas urbanas concomitante ao Rio de Janeiro, tardiamente se atenta diante das epidemias consecutivas e saneamento precário, a criação imediata de instituições médicas se torna necessária, mas a liberdade profissional do governo não impulsionava, não investia e não legitimava conforme a Sociedade de Medicina, associação médica criada para reivindicar o monopólio da cura, requeria (Vieira, 2009, p. 38). Mesmo assim, eles esbarravam na sua própria falta de coesão e ao não possuírem ainda um espírito de corporação comum, muito ligados a crenças religiosas, com diferentes técnicas e com ojeriza a inovações:

Em um contexto marcado pela incerteza científica, pela desconfiança dos leigos e pelas dificuldades de suas práticas, é que os médicos tentavam organizar-se enquanto corporação, estabelecendo os componentes da sua ciência e a ética que os nortearia como grupo. Os médicos faziam tentativas de se auto-disciplinar para organizar-se como grupo profissional, havendo dificuldades para a coesão de interesses em meio a discussões teóricas e até pessoais, distantes da concepção que hoje nos é familiar de uma “ética” de profissão.” (Weber, 1997, p. 119).

Nesse período de construção de sua própria identidade, os médicos rio-grandenses almejavam a afirmação da sua categoria. Sendo assim, foi fundada a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre.² Seus fundadores foram integrantes da Sociedade de Medicina de Porto Alegre, formados principalmente nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro. Demonstravam posicionamento moderado perante as possíveis retaliações do governo que tinha o poder de conceder verbas para a faculdade.

Outras regiões do país conseguiram usufruir do estreitamento das práticas de cura pelo estabelecimento da medicina como a mais legítima. No Rio de Janeiro, a proibição da liberdade profissional já havia sido regulamentada desde o início do século XX. No Rio Grande do Sul, essa questão tocava no impasse de ideais do governo de estado positivista. As ideias geralmente eram expressas através da liberdade individual, ou seja, a não proibição de práticas de curas diversas, o não enclausuramento de diversas religiões possibilitaram o crescimento de práticos livres com aval do governo. Pois, “caberia aos indivíduos, de acordo com suas crenças, tomar as decisões que lhes parecessem compatíveis” (Weber, 1997, p. 62).

Como é o caso da política positivista do Rio Grande do Sul que até final da década de 1920 defendeu a não imposição, acreditando que a própria sociedade seguiria para uma ordem racional, a escolha pela ciência deveria vir a partir do esclarecimento da educação, não por uma proposição do estado, pois isso armaria uma classe que poderia oprimir os cidadãos (Vieira, 2009, p. 34). Os médicos, nesse sentido, deveriam se sobrepôr ao curandeirismo através da confiança das suas palavras e dos seus resultados, não pelo estado. Paulatinamente há o estabelecimento de uma coesão entre os médicos gaúchos diante do interesse comum relativo ao fim do “charlatanismo”, exigindo que as práticas de cura fossem burocratizadas de acordo com as suas prerrogativas, e, assim, consolidadas na garantia de poder sobre a cura nas mãos da elite médica e inviabilização das práticas consideradas degeneradas advindas dos indígenas e africanos, já que muitos práticos, desde o período colonial, não eram brancos (Schwarcz, 1993, p. 192).

O monopólio da medicina, chamada de “terrorismo sanitário”, na vida cotidiana era o medo retratado na alegoria dos “Les Morticoles”, uma distopia produzida no século XIX pelo francês Leon Daudet, que descrevia um sistema governado por médicos sob o controle sobre a vida das pessoas no país da “Morticolia”. O argumento de Leal (1921, p. 1), em palestra realizada pelo Apostolado, era:

² A Faculdade de Medicina, em si, surgiu da fusão de Farmácia, fundada em 1895, e Curso de Partos, de 1897, e abarcava os cursos de Farmácia, Odontologia, Obstetrícia e Química Industrial, que funcionavam na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.

Nessas desgraçadas terras mal nasce uma criança, apresenta-se um médico desconhecido que submete a parturiente aos mais íntimos exames; o leite que tem de alimentar o recém-nascido sofre prolongadas fervuras que he tiram as qualidades nutritivas; no sangue dessa criança, como no de toda gente, inocula-se pus com outras substancias septicas extraidas de postulas dos animais; para admissão em institutos de ensino submetem-se moças a vexatórias inspeções de saúde, que se registram, como se faz com os recrutas dos exércitos. Encarceram-se impiedosamente cidadãos por simples suspeita do crime de adoecer. Doentes são arrancados do seio de suas famílias e encerrados à força em horríveis prisões que se chamam hospitais de isolamento, em cujas fachadas teria inteiro cabimento a legenda que Dante pôs à entrada entrais: ‘Deixai toda a esperança, oh vós que entrais’ (*apud* Weber, 1997, p. 78).

Ambiguidades latentes existem nesse contexto, o governo do estado caminhava contra a ideia da canonização da prática médica, por muitas vezes se viu em meio a debates acerca de recomendações médicas como a própria obrigatoriedade da vacina, a derrubada de cortiços e o isolamento domiciliar. Assim, mesmo diante da valorização da liberdade individual, a preocupação com a higiene urbana era recorrente, principalmente com a incidência de doenças infecto-contagiosas que demandou que continuassem isolando os doentes, desinfetando lugares e evitando o acúmulo de lixo. Chalhoub (2018), ao pensar os cortiços do Rio de Janeiro, argumenta que a percepção negativa e a derrubada das moradias das chamadas “classes perigosas”, que seriam as classes pobres, é uma forma de controle social dos médicos e das autoridades sobre a população. Para essa progressiva interferência na vida privada, o autor utiliza o termo “ideologia da higiene”, que seria uma ideia de progresso com efeito sanitário e moral que passa pela higienização do que não condiz com a imagem de nação no “caminho para a civilização” (Chalhoub, 2018, p. 35).

Apesar das divergências entre seus representantes, a conexão entre medicina e autoridade é estreita e percebida em Sarmiento Leite, um dos fundadores e diretor da Faculdade de Medicina, que também era ligado ao Partido Republicano Rio-Grandense, tanto que em 1924 elegeu-se pelo partido a Conselheiro Municipal e recebeu homenagens do jornal *A Federação*. As próprias páginas do jornal republicano são repletas de transcrições dos eventos médicos, demonstrando que nem sempre os membros eram antagonistas (Vieira, 2009, p. 60). Outro exemplo é Carlos Barbosa Gonçalves, sucessor de Borges de Medeiros, médico positivista que assumiu o governo do estado entre 1908 a 1913. Isso expressa que não havia homogeneidade entre os integrantes do PRR, as interpretações do positivismo se modificam de acordo com o leitor, e não há uma proposta oficial em relação às medidas corretas para a saúde do estado, como também entre os próprios médicos havia divergências

sobre a sua área. Dentro de um jogo de relações, nem sempre ideias positivistas e ideias médicas eram paralelas, mesmo que muitas aparentes contradições ocorressem.

Imprensa médica

A partir do século XIX, o jornalismo científico surge como alternativa aos médicos que queriam divulgar conhecimento e relatos entre si e disseminar o seu discurso. Ao contrário dos livros sobre medicina, que eram escassos, as revistas se mostram numerosas e de fácil produção. Concluindo isso, Lilia Schwarcz (1993) ao trabalhar com imprensa médica, percebe que os médicos abandonam a imprensa leiga e passam a redigir suas publicações a partir de relatórios, monografias, artigos, conferências e comunicações. No período dos anos de 1920 e 1930, a autora destaca o projeto social de uma imposição médica baiana e carioca sobre a sociedade através de discursos de interferência privada e interferência no Direito como a eugenia.

Habitados a liderar amplos programas higiênicos e campanhas de vacinação compulsória, pretendiam os médicos cariocas agora, com a implementação de medidas eugênicas, encontrar uma forma de continuísmo em seu projeto de inserção social. Tratava-se de mais uma modalidade de controle, sendo que, neste caso, estava em questão a possibilidade de prever a futura geração do país e de eliminar a descendência não desejável (Schwarcz, 1993, p. 236).

Mas, cabe ressaltar que a intervenção sobre a vida cotidiana não é algo novo para populações marginalizadas, o que se modifica através desse mecanismo é a construção de uma “norma médica”. Ao trabalhar esse conceito de Foucault, Jurandir Costa Freire (1980) utiliza a norma para compreender a mudança na organização familiar no Brasil. Na sua concepção, o século XIX viu nascer um método diferente de regulação social, diferenciando-se da violência Colonial, esse método implantava os interesses do Estado através da normalização transposta pela Medicina.³

Dessa forma, o Estado Brasileiro se aliou à medicina para transpor a barreira da família que, no movimento de reorganização urbana, era um empecilho à sua consolidação através do apoio científico da medicina para exercício do seu poder (Machado *et al*, 1978). Se distanciando da forma repressiva Colonial, o Estado esbarrava nos hábitos e condutas que regiam a tradição e não permitia que os indivíduos se sujeitassem ao governo diante do

³O autor define a norma, então, como a maneira que se exalta e molda comportamentos, expressões, sentimentos, existentes ou não, em detrimento de outros. Pode ser acompanhada ou não de repressão, mas seu uso é propício para preencher lacunas da lei quando não lança mão do desgaste e dispêndio coercitivo. É uma fórmula de sucesso em moldar o “normal” e o “anormal” numa sociedade, cujo indivíduo organicamente tentará se encaixar nesses moldes para ser aceito e se vigiará sem prejuízo ao sistema.

interesse pela higienização das cidades (Costa, 1989). A medicina, então, recebe apoio do Estado para que também reforce o domínio do seu poder, mesmo que em diversos momentos um se contraponha ao outro.

Esse processo não se trata de aplicar a norma para famílias escravizadas, para indivíduos vistos como vagabundos, mendigos, ciganos, capoeiras, loucos, etc. Para esses servia a mesma lógica punitivista, eles eram expostos como exemplos “anormais”, como se em um laboratório humano de exemplos de desvios (Schwarcz, 1993, p. 200). As pessoas que não estão no padrão normativo da sociedade são retiradas da vida pública. Os sem família continuarão a serem entregues para a polícia, recrutamentos militares e espaços segregacionistas como asilos e prisões. Ou seja, no ato de patologizar e prender o indivíduo há a marginalização dos que não são capazes de se enquadrar no que se normatiza, os desviantes, nesse caso, não deveriam reproduzir.

Além das reformas higiênicas e sanitárias, os eugenistas propunham, ainda, várias discussões sobre a legislação matrimonial, exame médico pré-nupcial, educação sexual e controle da natalidade, tendo como objetivo tanto o aperfeiçoamento social quanto biológico das futuras gerações. Neste sentido, a eugenia se constituía também como um importante mecanismo civilizador, capaz de reeducar os hábitos sociais e os comportamentos morais, investindo, por exemplo, sobre as regras de higiene individual e familiar, a educação sexual, a regulamentação sobre o uso do álcool e do tabaco, além do controle da prostituição e da criminalidade (Souza, 2008, p. 155).

No Segundo Império, a norma era direcionada de forma mais branda para famílias burguesas cidadinas, a fim de modelar a sua conduta sexual, social, física e moral para adaptação ao novo sistema econômico e político (Costa, 1989, p. 33). A eugenia expressa pela literatura médica do início do XX, especialmente a partir de 1925, reverbera o andamento da norma imposta para controle e higienização da sociedade. Nesse sentido, os médicos viam-se na “missão” de orientar a população para que o “mal degenerativo” desaparecesse nas próximas gerações.

Para tal, a Sociedade de Medicina de Porto Alegre, criada em 1908, utilizou amplamente da imprensa médica, especialmente da Revista *Archivos Rio-Grandenses de Medicina*,⁴ publicada entre 1920 e 1943, como um dos principais veículos de difusão de conferências e artigos médicos permeados de críticas à liberdade profissional. A maioria dos escritores estavam ligados à Sociedade de Medicina e à Faculdade de Medicina de Porto Alegre, referências de divulgação eugenista no estado. Os assuntos abordados tinham caráter

⁴ Nesse artigo manteve-se a grafia original, tanto quanto possível, dos documentos trabalhados, a fim de que os leitores tenham um contato maior com a fonte e com possíveis interpretações ortográficas distintas.

social, ligados à Medicina Social. Ao proclamar a missão médica na revista citada, o médico Argemiro Galvão (1927, p. 38) transparece a ligação entre o fim da liberdade profissional e os benefícios da Medicina Social:

Contentemo-nos nas presentes considerações em lembrar os palpitantes problemas sociaes: protecção á infancia, protecção á maternidade, protecção ao operariado etc. etc., os quaes entre nós aguardam soluções e vejamos si em face do estado actual em que nos encontramos, será possivel conciliar os elevados interesses de ordem social, com a absoluta liberdade no exercício da medicina.

Além disso, enfatiza que é impossível cuidar das crianças enquanto curandeiros às dizimam, nem proteger a maternidade se “em cada quarteirão da cidade, se encontram parteiras vehiculadoras da morte, do crime, na prática infame do aborto” (Galvão, 1927, p. 35). Não há como proteger o homem numa sociedade em que as farmácias possuem cocaína e morfina para venda, venenos que progressivamente encaminham para a degeneração moral, física e intelectual.

No mesmo ano, o médico Gonçalves Vianna faz um discurso eugênico acerca da missão médica no âmbito familiar. No seu artigo intitulado “A missão social do médico em torno do exame pré-nupcial”, evoca o “espírito de classe, que nos deve sempre congregar superiormente em torno dos graves problemas sociais” para que se organize um memorial pedindo uma reforma no Código Civil de 1916⁵ ao Congresso Nacional (Vianna, 1927, p. 17).

Gonçalves propõe que a complementação da exigência do exame pré-nupcial e a proibição do casamento entre indivíduos que fossem “portadores de taras, vícios ou moléstias capazes de se transmittirem por contagio ou herança”. Em seguida, clama especialmente às mulheres para que sejam colaboradoras da causa porque elas teriam o poder de orientar seus filhos em seu espírito materno (Vianna, 1927, p. 18). Retomando, assim, uma máxima do século XX que vê a mulher na posição de responsabilidade pela mortalidade infantil acentuada pela fraca educação.

Ainda em 1927, é orientando que as mulheres se apropriem da sua missão social e “que ela se compenetre do que a pátria querida exige da sua fina esthesia e se prepare para o sagrado ministério”, que somente com o Brasil saneado, a raça melhorada pela Eugenia, “a

⁵ O Código propunha mudanças que excluía a possibilidade dos pais exigirem do noivo ou da noiva do seu filho, pupilo ou curatelado, o comprovante de vacinação e o exame médico que não atestasse moléstia incurável ou transmissível, algo que existia no Decreto nº 181, de 24 de Janeiro de 1890 (cap.3, art. 20 DAS PESSOAS QUE PODEM OPPOR IMPEDIMENTOS, DO TEMPO E DO MODO DE OPPOL-OS, E DOS MEIOS DE SOLVEL-OS). Além disso, poderia ser possível a nulidade do casamento caso o cônjuge ocultasse qualquer doença transmissível ou incurável. (Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, DO CASAMENTO NULLO E DO ANNULLAVEL, art. 72, inciso 3).

mulher com bom sangue vermelho, forte musculatura de aço” em vez de ser uma “boneca de cera habitada por um bico de gás” como era, ao conhecer e praticar noções de higiene infantil e da pedagogia científica é que o Brasil alcançaria a evolução (Moreira, 1927, p. 5).

Essa perspectiva de papel feminino sobre a família é bastante amparada pelo positivismo gaúcho. Mesmo que de forma submissa e limitada, significou o incentivo à educação feminina no início da República, porque a partir das mães se formaria a construção dos homens das próximas gerações (Pedro, 2000, p. 292). De acordo com a doutrina, não há superioridade mental entre os sexos, as mulheres e homens se complementam em suas funções distintas. A missão da mulher era: permanecer no espaço do lar, zelando pela sua família e educando seus filhos para se tornarem homens impecáveis. Os positivistas acreditavam que o ensinamento feminino era a base da educação que levaria à ordem, portanto, à regeneração da nação. Esse pensamento foi transposto depois para a mulher trabalhadora na docência.

A responsabilidade da mulher sobre a criança é referida em vários artigos médicos sob a perspectiva de que a vida ou a morte da criança tem influência direta na ação da mãe. A mulher é alçada como “incomparável colaboradora” da Medicina Social pela sua influência “decisiva nos destinos humanos”, ainda mais pelo seu papel ser permeado pelo “divino instinto da maternidade” (A Federação, 03/12/1927). Os médicos demonstram concordância com o posicionamento positivista ao utilizá-lo em suas recomendações científicas, atribuindo responsabilidades que possam auxiliá-las no processo de sua missão feminina quanto a eles na missão médica. Além disso, Vianna demonstra que não há contradição da missão científica com a religião ao compará-la com a de um sacerdote:

Tal como o sacerdote para quem já não basta hoje consolar e socorrer os homens na sua aflicção e desespero, reconciliando-os com Deus nos transe da agonia, mas propagar a verdade religiosa como a mais pura fonte educativa e que só ella nos poderá levar á superior compreensão da verdadeira felicidade, assim o médico em nossos dias, sem renunciar absolutamente ao seu ministerio de assistencia clinica, de merecimento aliás indiscutivel, está no dever imperioso tambem de sair da estreteza desse âmbito, para vir instruir e corrigir, dando a conhecer todos os processos e recursos de que a hygiene agora dispõe para a protecção e defeza da saúde. Só assim, aconselhando, ensinando e doutrinando, através do livro, da imprensa, da tribuna das conferencias publicas, estará elle tranquillo com a sua consciencia e na altura dos reclamos e responsabilidades do seu tempo (Vianna, 1927, p. 13-14).

Nesse sentido, a eugenia veio para ampliar a rede de atuação médica para além dos aspectos do presente, mas para instaurar a necessidade de uma prevenção a ser tratada pelo

saber médico, não somente para aqueles que a marginalização já se impõe, mas para parcelas da população que deveriam adentrar ao padrão de cientificidade. Essa ideia é bem aceita entre os integrantes da Sociedade de Medicina de Porto Alegre, já um ano antes da publicação, a recepção foi positiva. No jornal *A Federação*, há uma nota afirmando que “após a leitura de seu trabalho, o Dr. Raymundo Vianna recebeu muitos aplausos” (*A Federação*, 21/07/1927). Mostrando, assim, que é um pensamento que circula e é divulgado em espaços positivistas.

Em 1933, o exame pré-nupcial foi visto como insuficiente durante o II Congresso de Medicina Sindicalista. Dr. Mario Tota argumenta sobre a não aplicabilidade moral do aborto como controle da natalidade, levantando o questionamento do médico Cumplido de Santana, que defendeu a aplicabilidade do aborto profilático.⁶ Para ele, nada impediria que houvesse “fecundação em um manicômio” que certamente teria como fruto “um produto degenerado”, já que a concepção não ocorre somente no casamento (*A Federação*, 05/06/1933). O âmbito moral do aborto, a esterelização ou os exames pré-nupcial eram assuntos constantes:

A necessidade do exame pré-nupcial e o combate às doenças venéreas demonstram um crescente envolvimento dos médicos com as questões sociais, já que a medicina social foi definida como “o que a civilização e a lei fazem, em consequência das descobertas no domínio das ciências médicas”. A “medicina militante”, que confiava no método científico e previa a “redenção sanitária das nossas populações”, passou a fazer defesa aberta da regulamentação profissional. A noção de medicina social permitiu articular a defesa corporativa aos interesses da sociedade em geral, ou seja, a regulamentação do exercício profissional atenderia a uma necessidade da população, antes que aos interesses dos próprios médicos diplomados (Kummer, 2004, p. 47).

A partir de 1928 a luta contra a liberdade profissional se intensificou. Esse momento é de reorganização da política estadual e a ascensão de Getúlio Vargas, que dialogava de forma conciliatória com a Sociedade de Medicina, atenuou os ânimos.⁷ Mas, só em 1932 houve um ato do governo provisório da República, comandado por Vargas, que regulamenta a medicina.⁸ Porém, no Rio Grande do Sul a medida só foi efetivada em 1938.

⁶ No Congresso não somente argumentaram acerca da religião, a moral e da ciência médica sobre o aborto, como distinguiram os tipos de abortos em dois: o terapêutico e o profilático. O que seria profilático e o que seria o aborto terapêutico, não parece bem definidos para eles.

⁷ Um exemplo disso é trazido por Kummer (2002, p. 82) que conta que em discurso, Getúlio Vargas “destacou a importância do médico na sociedade, que acompanha a vida humana desde o nascimento, ditando preceitos de higiene e valorizando o capital humano”.

⁸ Também foram regulamentadas neste momento a odontologia, a medicina veterinária e as profissões de farmacêutico, parteiras e enfermeiras.

Conclusão

A medicina gaúcha percorreu um longo caminho para que pudesse ser regulamentada à luz da proibição da liberdade profissional. Embora o governo tivesse ideais positivistas, nem todos os princípios do Apostolado foram adotados, mas, a liberdade religiosa e profissional é eleita como indispensável. Nesse sentido, o governo de estado se contrapõe ao monopólio da medicina, transparecendo, inclusive, o receio da medicalização da vida íntima. O medo se legitima à medida que a organização médica se estabelece em Sociedade e Sindicato.

A partir da segunda década do século XX, o médico como um “missionário” cresce no *Archivos Rio-Grandenses de Medicina*, à luz da constituição de uma higiene com caráter eugenista, os médicos aliaram a luta pelo fim da liberdade profissional à sua capacidade de “melhorar a sociedade”, como uma espécie de troca. O discurso médico presente nos artigos da revista e no jornal *A Federação*, ligado ao governo do estado, argumenta sobre a necessidade de práticas cotidianas passarem pelo crivo dos médicos, como o casamento, a concepção, a maternidade e a infância. Por vezes, evocam a responsabilidade feminina, colocando a mãe como principal responsável pela saúde e educação dos seus filhos, e reforçando o papel positivista da mulher. Também, recuperam na comparação entre medicina e catolicismo uma prova da importância singular do seu papel, reforçando o quanto a sociedade necessita da ciência. No olhar contemporâneo, seguindo apenas a teoria do positivismo (Estado), da religião (Igreja) ou da ciência (Medicina) é inviável pensar que as áreas se combinem e se apoiem em diversos momentos, mas no cenário analisado isso se prova possível.

Referências Bibliográficas

- BOARINI, Maria Lucia (org.) **Higiene e Raça como projetos**: Higienismo e Eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.
- II CONGRESSO MÉDICO SINDICALISTA. **A Federação**. Porto Alegre, n. 151, 5 de junho de 1933.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. Editora Companhia das Letras, 2018.
- COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. In: _____. **Ordem médica e norma familiar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.
- GALVÃO, Argemiro. **A liberdade profissional à luz da Medicina Social**. *Arquivo Rio-Grandense de Medicina*. Porto Alegre, 1927.
- KUMMER, Lizete Oliveira. **A medicina social e a liberdade profissional**: os médicos gaúchos na Primeira República. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2002.

- MACHADO, Roberto *et al.* **A danação da norma**: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil, Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MOREIRA, Raul. **A criança**. Archivos Rio-Grandenses de Medicina, 28 de fev. 1927, p.5.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo. A Doença como Objeto da História. In: _____. **As Pestes do século XX**: tuberculose e Aids no Brasil, uma história comparada. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 25-44.
- PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Estatística. **Sinopse estatística de Porto Alegre**: comemorativa do bi-centenário da colonização do município 1940. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. Editora Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, jul/ dez 2008.
- VARIAS. **A Federação**, Porto Alegre, n. 191. 21 de agosto de 1926.
- VIANNA, Gonçalves. **A missão social do médico em torno do exame pré-nupcial**. Archivos Rio-Grandenses de Medicina. Porto Alegre, 1927.
- VIANNA, Gonçalves. **O nervosismo moderno - causas determinantes e concorrentes - factores sociais**. A Federação, 3 de dez. de 1927.
- VIEIRA, Felipe Almeida. **“Fazer a classe”**: identidade, representação e memória na luta do Sindicato Médico do Rio Grande do Sul pela regulamentação profissional (1931-1943). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2010.
- WEBER, Beatriz Teixeira. **As artes de curar**: medicina, religião, magia e positivismo na República Rio-Grandense (1889-1928). Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.
- WEBER, Beatriz Teixeira. Identidade e corporação médica no sul do Brasil na primeira metade do século XX. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, p.421-435, 2010.
- WITTER, Nikelen Acosta. **Dizem que foi feitiço**: as práticas da cura no sul do Brasil (1845 a 1880). Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

A invisibilidade do cuidado: uma análise dos direitos maternos e do trabalho não remunerado em processos trabalhistas da Justiça do Trabalho de Pelotas (1940-1950)

The invisibility of care: an analysis of maternal rights and unpaid work in labor proceedings of the Labor Court of Pelotas (1940-1950)

Andreina Hardtke Corpes,¹ UFPel

Resumo

A maternidade, embora seja essencial para o funcionamento da sociedade, impõe às mulheres uma dupla carga de trabalho, que inclui responsabilidades domésticas, cuidados com os filhos e, muitas vezes, atividades laborais na esfera pública. Este artigo aborda dois desafios persistentes enfrentados por mulheres trabalhadoras após a maternidade: o trabalho de cuidado não remunerado e a luta pelo reconhecimento e manutenção dos direitos maternos. Utilizando processos trabalhistas da Justiça do Trabalho de Pelotas, arquivados no Núcleo de Documentação Histórica da UFPel, a análise revela como esses problemas continuam presentes na prática, mesmo com a implementação da Consolidação das Leis do Trabalho, que visa, dentre outras coisas, proteger o trabalho feminino e a gravidez.

Palavras-chave: Direitos Maternos; Trabalho de cuidado; Justiça do Trabalho.

Abstract

Motherhood, although essential for the functioning of society, imposes on women a double workload, which includes domestic responsibilities, childcare, and, often, work activities in the public sphere. This article addresses two persistent challenges faced by working women after motherhood: unpaid care work and the struggle for the recognition and maintenance of maternal rights. Using labor lawsuits from the Labor Court of Pelotas, archived at the Historical Documentation Center of UFPel, the analysis reveals how these problems continue to be present in practice, even with the implementation of the Consolidation of Labor Laws, which aims, among other things, to protect female labor and pregnancy.

Keywords: Maternal Rights; Care Work; Labor Justice.

Introdução

A maternidade, conforme argumenta Federici (2018), é a espinha dorsal de todo sistema político e econômico, sustentando o funcionamento do mundo. No entanto, essa condição afeta profundamente a vida das mulheres, submetendo-as a uma dupla carga de trabalho, dividida entre as obrigações domésticas, o cuidado dos filhos e, na maior parte das vezes, o ambiente laboral fora de casa. Após se tornarem mães, as mulheres enfrentam uma série de discriminações, lidando com problemas na relação com patrões e colegas de trabalho, além de perderem oportunidades de emprego e promoção.

¹ Graduada em História – Bacharelado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail* para contato: andreinahardtkecorpes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0899488756143701>

Frequentemente, essas mulheres não possuem o suporte de uma rede de apoio ou de creches. A falta de assistência e a concepção de que a maternidade e as atividades de cuidado da casa e da família são naturalmente femininas geram uma enorme carga de trabalho invisível, exercida diariamente pelas mulheres dentro e fora de suas casas. Este trabalho, além de não ser remunerado, raramente recebe o devido reconhecimento.

Portanto, este artigo visa discutir as dificuldades enfrentadas por mulheres gestantes ou mães para conseguir ou manter um emprego, considerando os obstáculos que elas encontram e a falta de suporte, tanto familiar quanto legislativo. Além disso, abordará a questão do trabalho de cuidado invisível realizado por essas mães, que frequentemente, sem uma rede de apoio ou creches, são forçadas a deixar seus empregos para cuidar de filhos ou familiares doentes, resultando muitas vezes em demissões.

A manutenção da construção da identidade feminina em torno da maternidade condiciona a permanência das mulheres no mercado de trabalho, independentemente de fatores como oferta de emprego ou qualificação profissional. Segundo Vieira (2015, p. 2), elementos como estado conjugal, presença de filhos e idade fértil afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho. Bruschini (2000) complementa essa perspectiva, afirmando que a responsabilidade das mulheres pelos cuidados com a casa e a família é um dos fatores determinantes da posição secundária que elas ocupam no mercado de trabalho.

A questão do trabalho feminino proporciona uma série de debates sobre desigualdade e exploração, refletindo a complexa relação entre gênero, trabalho e direitos sociais. Simone de Beauvoir, no texto clássico *O Segundo Sexo* (1967), observou que a entrada das mulheres no mercado de trabalho desafiava o sistema patriarcal que as mantinha dependentes dos homens: “Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; [...] Desde que ela deixa de ser um parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino” (p. 449). Esta perspectiva destaca a importância do trabalho na emancipação feminina e na quebra das estruturas de poder tradicional.

Por muito tempo, o trabalho das mulheres foi visto como uma ameaça à honra feminina, refletindo a crença social de que o lugar da mulher era exclusivamente na esfera privada do lar (Rago, 2004). Essa visão era sustentada por uma combinação de fatores, incluindo variações salariais, intimidação física, desqualificação intelectual, assédio sexual e resistência familiar ao trabalho feminino fora de casa. As mulheres eram incentivadas a encontrar um "bom partido" para garantir seu futuro, em vez de buscar sucesso profissional.

A naturalização do trabalho doméstico como uma atividade feminina essencial, desprovida de remuneração, foi uma estratégia eficaz do capital para manter as mulheres em uma posição de exploração invisível (Federici, 2019). A autora Silvia Federici, em *O Ponto Zero da Revolução: Trabalho Doméstico, Reprodução e Luta Feminina* (2018), relata como a experiência de sua mãe, que se dedicava intensamente ao trabalho doméstico sem remuneração e com pouca autonomia financeira, reflete uma realidade comum a muitas mulheres. Federici observa que o trabalho doméstico, embora frequentemente desvalorizado e visto como um ato de amor, é, na verdade, um elemento crucial de exploração que contribui para a perpetuação da desigualdade de gênero.

É importante lembrar que, por muito tempo, a legislação impediu ou dificultou o acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Até o ano de 1962 no Brasil, as mulheres precisavam da autorização do marido para trabalhar e estavam restritas na escolha de suas profissões. A mudança significativa ocorreu com o Estatuto da Mulher Casada, que concedeu maior autonomia às mulheres e possibilitou um avanço em suas oportunidades profissionais.

No entanto, a mudança legislativa não eliminou completamente os obstáculos enfrentados pelas mulheres no mercado de trabalho. Os processos da Justiça do Trabalho revelam que, apesar das novas leis, as mulheres continuaram enfrentando desafios significativos. Muitas vezes, elas eram forçadas a desistir de seus empregos devido a condições de trabalho desfavoráveis ou falta de suporte, como creches e licenças adequadas. Além disso, a demissão de mulheres, especialmente aquelas que eram mães, era uma prática comum, demonstrando que as barreiras estruturais e o preconceito persistiram, dificultando ainda mais sua plena integração e permanência no mercado de trabalho.

A realidade atual das trabalhadoras brasileiras ainda evidencia uma resistência considerável à igualdade de gênero no ambiente de trabalho. Empregadores e o sistema patriarcal continuam a manter barreiras que perpetuam a desigualdade. Embora as mulheres tenham conquistado espaço em diversas áreas, elas ainda enfrentam altos índices de desistência de empregos após o casamento ou a maternidade, reforçando a ideia de que devem priorizar o cuidado do lar e da família em detrimento de suas carreiras profissionais.

Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado na análise dos processos da Justiça do Trabalho preservados no Núcleo de Documentação Histórica da UFPel. Esse acervo reúne aproximadamente 93 mil processos trabalhistas, datados entre 1936 e 1995. Entre os diversos casos registrados, destaca-se a história de Otília Rodrigues Moura, uma trabalhadora da indústria em Pelotas. Após seu casamento, Otília solicitou demissão, uma vez que, na época, era necessário o consentimento do marido para que mulheres pudessem exercer atividades

laborais. Esse cenário só foi alterado em 1962, com a promulgação do Estatuto da Mulher Casada. O caso de Oflia exemplifica a força de normas sociais da época, que incentivavam as mulheres a abandonar suas carreiras para priorizar funções domésticas e familiares. Essa realidade evidencia a permanência de uma visão que restringia as oportunidades femininas e perpetuava a desigualdade no mercado de trabalho.

Ao longo das décadas de 40 e 50, a cidade de Pelotas vivenciou um auge na industrialização, consolidando-se como um polo industrial significativo que oferecia oportunidades de emprego tanto para homens quanto para mulheres (Herllein, 2000). Durante esse período, observou-se um aumento significativo nos processos judiciais movidos por mulheres na Justiça do Trabalho em Pelotas.

Conforme Gill (2019), o censo do IBGE de 1940 registrava, em Pelotas, uma população de 104.553 habitantes, dos quais 53.376 eram mulheres. Apesar de o setor industrial local contar com apenas 598 mulheres frente a 5.784 homens, algumas indústrias, como a Companhia Fiação e Tecidos, apresentavam maior concentração de mão de obra feminina. Muitas mulheres, no entanto, buscavam complementar a renda familiar por meio de trabalhos informais.

Portanto, ao refletirmos sobre a maternidade e o trabalho invisível de cuidado exercido pelas mulheres trabalhadoras, é essencial reconhecer como essas dinâmicas históricas e sociais ainda moldam a realidade contemporânea. A perpetuação da ideia de que o trabalho doméstico é “naturalmente” feminino continua a sustentar um ciclo de exploração e desigualdade, impactando profundamente a vida das mulheres e suas oportunidades de emancipação econômica e social. A manutenção dessa visão não apenas desvaloriza o trabalho das mulheres, mas também perpetua a exploração de seus esforços.

Para compreender essas questões, serão analisados processos da Justiça do Trabalho de Pelotas, salvaguardados pelo Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas. O acervo conta com 93.845 processos, muitos deles advindos de demandas de mulheres em busca de seus direitos, fornecendo uma visão detalhada das lutas enfrentadas pelas trabalhadoras ao longo do tempo.

O recorte cronológico da pesquisa — os dez primeiros anos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) — foi escolhido para compreender o impacto inicial do reconhecimento dos direitos das mulheres trabalhadoras, ainda que nem sempre respeitados, e para examinar como a Justiça do Trabalho lidou com essas questões em seus primeiros anos de atuação. Esse período permite observar de que forma as leis foram aplicadas na prática e quais foram os desafios enfrentados pelas mulheres na busca por proteção jurídica.

A metodologia do trabalho se baseia na análise documental dos processos trabalhistas, que requer uma avaliação preliminar minuciosa de cada documento. Essa avaliação deve considerar diversos aspectos, como o contexto histórico e social em que o documento foi produzido, os interesses dos autores, a confiabilidade das informações, os elementos teóricos e problemáticos envolvidos, bem como a natureza do texto em si (Cellard, 2012).

A pesquisa documental, de acordo com Junior *et al.* (2021), envolve a obtenção de dados a partir de documentos, com o objetivo de extrair informações que permitam a compreensão de um fenômeno específico. Godoy (1995) ressalta que a análise documental é especialmente útil para estudar indivíduos aos quais não temos mais acesso físico, seja por razões de falecimento, idade avançada, ou distância geográfica.

A adoção de uma metodologia qualitativa, centrada na análise documental desses processos trabalhistas, não só permite a identificação de detalhes específicos e a reconstrução de trajetórias individuais até então desconhecidas, mas também oferece uma visão mais profunda das condições de trabalho e das lutas enfrentadas pelas mulheres naquele período. Essas narrativas, quando divulgadas e contextualizadas, têm o potencial de enriquecer significativamente o conhecimento acadêmico sobre as relações de gênero no ambiente de trabalho, proporcionando uma compreensão mais ampla das dificuldades e resistências que marcaram a vida dessas trabalhadoras. Além disso, ao trazer à tona essas histórias, a pesquisa contribui para dar visibilidade às mulheres que, muitas vezes, foram silenciadas pela história oficial, oferecendo uma nova perspectiva sobre as dinâmicas de poder e as desigualdades de gênero no contexto trabalhista do século XX.

O cuidado oculto: a experiência das mulheres trabalhadoras e o trabalho invisível

Conforme dados divulgados pela ONG Think Olga,² o trabalho não remunerado que é realizado pelas mulheres em suas casas e no cuidado com os filhos e familiares, o qual é denominado de “*economia do cuidado*”, representa um percentual de 11% do PIB,³ sendo capaz de superar qualquer indústria e representando mais do dobro de tudo o que o setor agropecuário produz. A mesma pesquisa diz também que as mulheres ficam mais de 61 horas semanais ocupadas com trabalhos não remunerados, que são vistos como invisíveis, não reconhecidos e desvalorizados pela sociedade.

² ONG que tem como objetivo sensibilizar a sociedade para as questões de gênero e intersecções, além de educar e instrumentalizar pessoas dispostas a serem agentes de mudança na vida das mulheres.

³ O relatório Economia do Cuidado utiliza dados do IBGE, OMS e fontes consultadas, como UOL e site Drauzio Varella, para traçar um panorama amplo e complexo sobre uma série de afazeres relacionados ao protagonismo majoritariamente feminino e não pago nas atividades domésticas e de cuidado com a educação e saúde das famílias (Think Olga, 2019). Número calculado com base nos dados do IBGE, do ano de 2019.

Trabalho de cuidado é o nome dado para todas aquelas tarefas exercidas majoritariamente por mulheres, que são essenciais para a manutenção do bem-estar da família e da sociedade. Hirata (p. 53, 2016) define o *trabalho de cuidado* como “um conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros”. Dentre essas práticas, estão englobadas, principalmente, a manutenção do lar, a educação dos filhos e o cuidado com os idosos da família. Este trabalho, apesar de essencial e imprescindível para o bem coletivo, não é reconhecido como uma contribuição econômica ou social.

Conforme Federici (2018, p. 42), o trabalho doméstico e de cuidado foi imposto às mulheres como sendo “um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina”. Desta forma, o trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural feminino e, portanto, não recebe o reconhecimento de também ser um trabalho, não sendo remunerado como tal.

A naturalização desse trabalho como sendo feminino acontece desde a infância, a partir do modo como as meninas são criadas. Para as meninas, são reservadas brincadeiras que incentivam o cuidado dos filhos e da casa, portanto, lhes são concedidas bonecas e panelinhas. Conforme crescem, começam muito cedo a assumir responsabilidades de adultos, como a atenção aos irmãos mais novos e da casa enquanto os pais trabalham. Uma responsabilidade muito grande para uma criança, que acaba perdendo todo o tempo que teria para brincar e fazer a lição de casa da escola, prejudicando seu crescimento e futuro.

A ideia de que as mulheres têm uma função inata de cuidado, são mais delicadas e aptas a cuidar de toda família está intimamente ligada a divisão sexual do trabalho. Segundo Siqueira e Samparo (2017) a divisão sexual do trabalho parte do reconhecimento da existência de trabalhos tidos como especificamente femininos e outros como masculinos, tendo, no entanto, o homem como superior em qualquer ofício.

Em seu livro *Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpos e acumulação primitiva* (2019), Federici discute que a criação da figura da dona de casa em tempo integral, feita durante o século XIX, redefiniu completamente a posição das mulheres na sociedade e na sua relação os homens. A partir de então, a divisão sexual do trabalho passou a sujeitar as mulheres ao trabalho reprodutivo, ao mesmo tempo em que ficaram dependentes do salário do homem.

Carlotto (2002) afirma que a imagem da mulher é sempre associada com a mulher dona de casa, que é mãe e esposa. Por outro lado, o trabalho masculino é visto como realmente importante e produtivo, pois o homem deve ser o provedor da família. Essa visão

está relacionada com a maneira como a construção do indivíduo enquanto homem e enquanto mulher é feita de forma diferente e como cada um recebe funções distintas. Enquanto os homens são percebidos como provedores e aqueles que realizam o trabalho “mais pesado”, ao sexo feminino é atribuído o papel de cuidar, como uma função considerada inata, corroborada pela prerrogativa de que toda mulher possui os instintos maternos aflorados.

Badinter (2011) argumenta que o amor materno não é instintivo, mas uma construção social que mudou ao longo da história. No final do século XVIII, com novos valores políticos, a responsabilidade pelo cuidado das crianças passou a recair sobre as mães, criando o mito do “instinto materno”. Ideias como as de Jean-Jacques Rousseau incentivaram as mulheres a assumirem o papel de mães dedicadas, o que gerou sentimentos de culpa para aquelas que não se adequavam a esse ideal (Badinter, 2011).

No século XIX, a psicanálise reforçou essa ideia, responsabilizando as mães pela saúde emocional dos filhos. No século XX e XXI, embora a mortalidade infantil tenha diminuído, a sociedade continua a esperar que as mães coloquem as necessidades dos filhos acima de tudo, perpetuando a pressão e a culpa sobre elas (Vieira, 2015).

A partir dessa concepção, a maternidade demanda grande parcela do tempo diário das mulheres, para a realização das tarefas de cuidado, nas quais estão incluídas a limpeza da casa, a preparação das refeições, a lavagem das roupas e a atenção com os filhos, além dos momentos de lazer nas quais precisa se envolver com as crianças. É o trabalho invisível executado pelas mulheres que permite o bom funcionamento da família, e garante que sejam atendidas todas as necessidades básicas dos seus membros.

A atenção das mães que é dedicada aos filhos contribui para moldar a personalidade das crianças e para o desenvolvimento de habilidades de caráter intelectual, emocional e social. A presença da mãe na vida dos filhos é essencial para o fortalecimento da autoestima destes, todavia, a grande quantidade de tarefas atribuídas às mães gera um esgotamento físico e mental, além da ansiedade e depressão. Ademais, o isolamento ao qual as mulheres são condicionadas dentro de casa dificulta sua união e luta, e o fato de serem ensinadas a aguentar tudo porque a vida de outras pessoas depende delas inibe a impossibilidade de enxergar onde o trabalho termina e onde começam seus próprios desejos (Federici, 2018).

Ter um segundo trabalho fora de casa não muda essa realidade, mas aumenta ainda mais a exploração feminina. Ademais, a maioria dos empregos executados por mulheres são apenas extensões da condição de donas de casa. Ao se tornarem enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias, estão apenas reproduzindo as funções para as quais foram treinadas dentro de casa (Federici, 2018).

Fernandez (2023) cita que, de acordo com o IBGE (1920), apenas 1,5 milhão de mulheres, ou cerca de 15,4% da força de trabalho economicamente ativa, estavam ocupadas em atividades profissionais, enquanto os homens representavam 84,6%. Esse cenário refletia concepções tradicionais sobre os papéis femininos, que marginalizavam as mulheres no mercado de trabalho.

Em 1940, a presença feminina na força de trabalho mais do que dobrou, alcançando 4,5 milhões de trabalhadoras, o que representou 24,9% da população economicamente ativa, um aumento significativo de 62% em relação a 1920. No entanto, na década seguinte, essa participação sofreu um retrocesso expressivo, caindo para 17,8% em 1950, uma redução de aproximadamente 40% em relação à década anterior (Fernandez, 2023, p.141).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no Brasil, a mão de obra feminina representava mais de 54% da força de trabalho no ano de 2019. No mesmo período, as mulheres dedicaram semanalmente quase o dobro do tempo aos cuidados da casa e das pessoas em comparação aos homens (21,4 horas contra 11,0 horas).

Ainda conforme os dados do mesmo instituto, em 2019, as mulheres no Brasil ganharam, em média, 77,7% do que os homens recebiam. Na Região Sudeste, elas dedicaram cerca de 22,1 horas semanais a trabalhos não remunerados, enquanto no Sul esse tempo foi de aproximadamente 20 horas semanais.

Tal condição é comprovada pelos dados do relatório *Tempo de cuidar: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade*, feito pela Oxfam, que revelam que as mulheres e meninas ao redor do mundo dedicam 12,5 bilhões de horas, todos os dias, ao trabalho de cuidado não remunerado, o que gera uma contribuição de pelo menos US\$ 10,8 trilhões por ano à economia global, e significa um valor três vezes maior do que toda a indústria de tecnologia do mundo produz.

Esse cenário tende a se agravar, levando em consideração que a expectativa de vida da população tem aumentado e existem cada vez mais idosos que necessitam de cuidados. Em 2050, o Brasil terá cerca de 77 milhões de pessoas dependentes⁴ de cuidado (mais de um terço da população estimada) entre idosos e crianças. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirma que apenas 30% dos municípios brasileiros possuem instituições de assistência a idosos, portanto, 90% do trabalho de cuidado no Brasil é feito informalmente pelas famílias, sendo que 85% é realizado por mulheres.

⁴ Dados da OXFAM Brasil.

Quanto à proteção para as trabalhadoras que precisam se afastar do emprego para cuidar de um familiar doente, ainda não existe nenhuma lei ou regulamentação feita pelo INSS. Apenas os servidores públicos federais contam com um auxílio-doença parental, que concede um período de licença para o trabalhador cuidar dos pais ou de seus dependentes. No entanto, existe um Projeto de Lei (PL) de autoria da senadora Ana Amélia que pretende criar uma licença remunerada aos trabalhadores que estejam cuidando de um familiar doente, para que essa pessoa não perca o emprego e sua renda.

Essa realidade, no entanto, não é recente. Os processos da Justiça do Trabalho de Pelotas das décadas de 1940 e 1950 revelam que mulheres eram frequentemente demitidas por precisarem cuidar de familiares ou por estarem grávidas, ficando sem renda e sem qualquer tipo de assistência para sustentar seus lares e famílias. Essa persistência das práticas discriminatórias ao longo das décadas evidencia que o problema é estrutural, enraizado em normas e atitudes que continuam a afetar a vida das mulheres.

Portanto, se não houver mudanças na legislação e na percepção social sobre o trabalho de cuidado, as mulheres continuarão a enfrentar uma sobrecarga insustentável. É crucial que políticas públicas abordem tanto a questão da remuneração justa quanto a necessidade de suporte para o trabalho de cuidado não remunerado. Além disso, uma mudança cultural é necessária para reconhecer e valorizar adequadamente o trabalho de cuidado, que é essencial para o funcionamento da sociedade. Essa transformação requer a colaboração de diversos setores da sociedade, incluindo governos, instituições privadas e a comunidade em geral, para criar um ambiente em que o trabalho de cuidado seja devidamente valorizado e as mulheres possam ter acesso a oportunidades e condições equitativas no mercado de trabalho.

Direitos maternos no contexto trabalhista: uma jornada pela igualdade

Feitoza (2021) observa que, embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na proteção dos direitos das mulheres e sua presença no mercado de trabalho tenha aumentado, a transformação no papel feminino não ocorreu de maneira absoluta. Em vez disso, observou-se uma combinação de ruptura e permanência. As mulheres passaram a acumular múltiplos papéis, sem abandonar completamente os antigos e sem conseguir compartilhá-los de forma equânime com os homens. Mesmo com a expansão das oportunidades no mercado de trabalho, as mulheres eram frequentemente condicionadas a manter as responsabilidades domésticas enquanto se dedicavam ao trabalho produtivo. O ideal estabelecido era que fossem altamente produtivas no trabalho remunerado, sem negligenciar as funções de reprodução e manutenção do lar (Feitoza, 2021).

No Brasil, a maior participação feminina no mercado de trabalho começou no início do século XX, quando as mulheres passaram a atuar em setores industriais significativos, como fiação, tecelagem, calçado, vestuário e alimentação (Guiraldelli, 2016). Naquela época, era necessário que as mulheres obtivessem autorização do pai ou do marido para assinar ou encerrar contratos de trabalho, conforme estipulado pelo art. 242 do Código Civil de 1916 (Feitoza, 2021).

Foi na década de 1940 que começaram a surgir avanços significativos na legislação trabalhista brasileira, incluindo direitos específicos para mulheres grávidas e mães trabalhadoras. No entanto, a implementação dessas leis enfrentou resistências significativas. Empregadores frequentemente ignoravam ou burlavam as exigências legais, criando um ambiente hostil para as mulheres que buscavam conciliar maternidade e carreira.

O princípio da licença-maternidade foi instituído em 17 de maio de 1932, por meio do decreto 21.417-A, que estabeleceu a proibição do trabalho para mulheres grávidas durante quatro semanas antes e quatro semanas após o parto. Além disso, o decreto impedia que as mulheres fossem demitidas unicamente por estarem grávidas, exceto se houvesse uma justificativa válida para a demissão. No entanto, foi apenas com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 que as trabalhadoras brasileiras obtiveram o direito à licença-maternidade, garantindo doze semanas de afastamento, sendo seis semanas antes e seis semanas após o parto (Devita, 2021). Apesar disso, a norma não impediu que muitas mulheres fossem demitidas, como evidenciam os processos trabalhistas encontrados no Núcleo de Documentação Histórica (NDH).

Sobre as mudanças ocorridas na legislação, Feitoza (2021) discute que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve poucas iniciativas legislativas específicas para proteger as mulheres no mercado de trabalho. Um avanço notável aconteceu em 1999 com a Lei nº 9.799, que modificou vários artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A legislação passou a proibir a inclusão de requisitos discriminatórios em anúncios de emprego, como sexo, idade, cor ou situação familiar, a não ser que fossem absolutamente necessários para a função (art. 373-A, CLT). Também foi vedado negar emprego, promoção ou demissão com base em critérios como sexo, idade, cor ou situação familiar, abrangendo remuneração, formação e oportunidades de carreira. Além disso, a realização de revistas íntimas, especialmente por homens, foi substituída por tecnologias mais discretas, como câmeras e sensores (Feitoza, 2021).

A Lei nº 9.029, de 1995, desempenhou um papel crucial ao proibir a exigência de atestados médicos para comprovar esterilidade ou gravidez. Ela criminaliza práticas como a

coerção para esterilização e controle de natalidade, exceto quando realizado no contexto do planejamento familiar pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Essa lei surgiu como resposta à tentativa de alguns empregadores de evitar a contratação ou a manutenção de funcionárias grávidas, devido à proteção de estabilidade garantida pela CF/88 (Feitoza, 2021, p. 50).

Segundo Vieira (2015, p. 3), muitas empresas tratam a gravidez como uma condição prejudicial, considerando trabalhadoras em idade fértil, gestantes ou mães de crianças pequenas como potenciais fontes de prejuízo econômico. Esse preconceito é exacerbado pelo tratamento desigual entre trabalhadoras e trabalhadores, evidenciado pelas diferenças nas licenças relacionadas ao nascimento de filhos: licença-maternidade de 120 dias versus licença-paternidade de apenas cinco dias.

Vieira (2015, p. 3) também observa que se argumenta que o sistema de proteção à maternidade gera custos mais elevados para as mulheres comparados aos homens, levando à preferência pela contratação de trabalhadores do sexo masculino. Contudo, estudos mostram que essa percepção não reflete a realidade. Dados de 2005 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam que a incidência anual de gestações entre trabalhadoras assalariadas é bastante baixa, cerca de 3%. Além disso, no Brasil, os custos do salário-maternidade são cobertos pelo sistema previdenciário e não pelos empregadores, e os custos de substituição durante a licença-maternidade representam menos de 0,09% da remuneração bruta da trabalhadora (Abramo, 2005, p. 29-38).

A ideia de conciliação harmoniosa entre vida profissional e vida familiar é uma falácia, fonte de angústia e conflito para as mulheres. Na prática, as mulheres lutam para fazer essa conciliação, que raramente é exigida dos homens, impedindo o compartilhamento equitativo das responsabilidades (Vieira, 2015, p. 6). O conflito é frequentemente mitigado pela terceirização do trabalho de cuidado para outras mulheres, como empregadas domésticas e cuidadoras (Hirata, 2011, p. 84).

Essa realidade deixa muitas mulheres com a difícil escolha entre a carreira ou a maternidade, já que, diante das responsabilidades familiares atribuídas a elas, essas alternativas são quase sempre excludentes (Vieira, 2015, p. 6). Esse dilema leva muitas mulheres a optar por não ter filhos, o que se reflete no crescimento do número de casais sem filhos, que aumentou de 14% em 2002 para 19% em 2012 (IBGE, 2013, p. 72). Além disso, muitas mulheres decidem adiar a maternidade para preservar suas carreiras, como evidenciado pelo aumento na proporção de mulheres que têm o primeiro filho aos 30 anos ou mais, que subiu de 22,5% em 2000 para 30,2% em 2012 (Brasil, 2013, p. 27).

Portanto, observa-se que a gravidez no ambiente de trabalho ainda é vista com um misto de desafios e progressos. Apesar das conquistas legais e dos avanços significativos na proteção dos direitos das mulheres grávidas, persistem barreiras culturais e estruturais que dificultam a plena aceitação e inclusão das gestantes no mercado de trabalho.

Embora a legislação tenha avançado para proteger os direitos das trabalhadoras grávidas, como a proibição de demissão arbitrária e a garantia de licença-maternidade, a aplicação dessas leis nem sempre é eficaz. Em muitos casos, as empresas encontram maneiras de contornar as regulamentações, colocando pressão sobre as mulheres para retornarem ao trabalho mais cedo ou para renunciarem a seus direitos para garantir a segurança no emprego.

Trabalho de cuidado e Direitos Maternos: uma análise dos processos da Justiça do Trabalho de Pelotas

O estudo dos registros do poder judiciário, especialmente aqueles disponíveis no NDH, oferece uma perspectiva valiosa sobre o trabalho e as trabalhadoras. Embora tratem de demandas concluídas há muito tempo, esses documentos abordam questões ainda pertinentes na contemporaneidade, como a demanda pelo reconhecimento do trabalho não remunerado e dos direitos maternos (Gill; Rocha, 2015).

Michelle Perrot (2008, p. 26) destaca a pertinência desses arquivos no que diz respeito às mulheres, observando que “[...] são os mais ricos no que concerne às mulheres. [...] Ora, as mulheres perturbam a ordem com mais frequência. [...] Comerciantes determinadas, domésticas hábeis, esposas em fúria, moças casadoiras ‘seduzidas e abandonadas’.”

A pesquisa dessas fontes contribui para a manutenção e afirmação da identidade e memória social dos trabalhadores, conforme afirmam Gill e Rocha (2015). Ao manter vivas as histórias contidas nesses arquivos, preservamos também as trajetórias dessas pessoas e evitamos que elas sejam esquecidas. Como destaca Candau (2011, p. 160), “toda perda de um arquivo é vivida como a perda de si próprio”.

Um exemplo que ilustra o desamparo enfrentado pelas trabalhadoras pelotenses em relação às leis que deveriam protegê-las é o caso de Nair Pereira de Freitas. Empregada da Companhia Fiação e Tecidos Pelotense, em 1947, Nair começou a registrar sucessivas faltas no emprego. Como resultado, a empregadora recorreu à Justiça do Trabalho de Pelotas para abrir um inquérito administrativo contra ela, acusando-a de abandono de emprego.

Nair justificou suas ausências pelo adoecimento de seu filho, que necessitava de cuidados. Sem recursos para arcar com os custos de uma babá e sem creche disponível na empresa, ela precisou afastar-se temporariamente. A situação se estendeu até abril de 1948,

quando Nair perdeu seu filho e deu à luz ao segundo, pois também estava grávida. Diante do inquérito instaurado pelo empregador, Nair foi demitida sem ter a oportunidade de receber os auxílios aos quais teria direito. Esta situação evidencia duas questões centrais abordadas neste artigo: os direitos relacionados à maternidade e a responsabilidade de cuidado invisibilizado exercido pelas mães.

Outro caso que permite analisar a questão do trabalho de cuidado é o processo de Ilda Lopes, também operária da Companhia Fiação e Tecidos Pelotense. Em junho de 1948, a empregadora moveu um processo contra Ilda, alegando que ela havia abandonado o emprego. Como Ilda não compareceu à primeira audiência, a Junta de Conciliação e Julgamento classificou o inquérito como procedente para a Companhia.

Ilda, no entanto, recorreu e justificou sua ausência, alegando que sua filha estava doente há três meses. Como prova, ela anexou aos autos um atestado médico que comprovava a doença da filha. O advogado de Ilda, Antônio Ferreira Martins, defendeu incisivamente a ação da mãe em cuidar de sua filha, argumentando: “Pode a recorrida alegar que doença de filho não excusa (*sic*), não justifica. Mas, a verdade é que uma mãe pode ir doente, quase morrendo, trabalhar na fábrica, o que ela não fará se o doente for um filho.”

Em outro trecho, ele defende novamente a atitude de Ilda, relacionando sua decisão de se afastar do emprego para cuidar da filha com seu papel de mãe: “A reclamante colocou suas obrigações de mãe acima das suas obrigações de operária. Nem podia deixar de ser assim.”

A defesa da Companhia Fiação e Tecidos alegou que a ausência por mais de trinta dias era classificada como abandono de emprego. Apesar da defesa veemente apresentada pelo advogado, o inquérito foi julgado procedente, e a Companhia ganhou a causa contra sua empregada. Ilda recorreu ao Tribunal Superior do Trabalho, mas também teve seu recurso negado. Seu processo foi finalizado em junho de 1952, após tramitar por quatro anos.

A defesa apresentada pelo advogado Antônio Ferreira Martins ressalta um conflito ainda presente na sociedade moderna: a dificuldade de conciliar as responsabilidades de cuidado familiar com as exigências do mercado de trabalho, pois, como discutido anteriormente, é sobre as mulheres que recai essa cobrança, tendo de lidar com duplas jornadas de trabalho.

A resistência da empresa em reconhecer e acomodar as necessidades das trabalhadoras mães não é apenas uma falha individual, mas um reflexo de uma estrutura mais ampla que historicamente marginalizou as necessidades das mulheres, e continua repetindo essa falta de assistência até os dias atuais. Ainda hoje, a falta de suporte institucional, como creches e

licenças remuneradas para cuidar de familiares doentes, continua a ser um problema significativo que dificulta o acesso das mulheres mães ao ambiente de trabalho.

Embora frequentemente não sejam implementadas na prática - como demonstra a análise dos processos -, a legislação brasileira dispõe de várias leis para proteger os direitos das trabalhadoras mães. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988 garante, no Art. 7º, Inciso XVIII, uma licença-maternidade de 120 dias, com garantia do emprego e do salário, e, no Inciso XX, a proteção do mercado de trabalho para as mulheres. Além disso, a Lei nº 11.770/2008, que instituiu o Programa Empresa Cidadã, permite a prorrogação da licença-maternidade por mais 60 dias, totalizando 180 dias para as empregadas de empresas que aderem ao programa.

A CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) também protege as mães trabalhadoras, exigindo que empresas com mais de 30 empregadas ofereçam um local apropriado para os filhos durante o período de amamentação (Art. 389). Ela também regula a licença-maternidade, permitindo que a mulher se ausente 28 dias antes do parto e 92 dias após (Art. 392), e garante a licença para mães adotivas (Art. 392-A).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) ampliou os direitos de pais e mães, incluindo a possibilidade de extensão da licença-paternidade para 20 dias. Além disso, a Lei nº 8.213/1991 assegura o salário-maternidade, substituindo a remuneração durante o período de licença.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), no Art. 54, Inciso IV, garante às crianças de zero a cinco anos o direito ao atendimento em creche e pré-escola, responsabilidade do poder público.

Apesar dessas proteções legais, as trabalhadoras mães ainda enfrentam desafios. A falta de vagas em creches públicas, por exemplo, muitas vezes obriga as mulheres a buscar soluções privadas e caras ou até a deixar o emprego. Além disso, algumas empresas resistem a implementar políticas de apoio, como espaços para amamentação, mostrando que a legislação nem sempre é cumprida de forma eficaz.

Essas dificuldades revelam que, embora as leis sejam essenciais para proteger os direitos das trabalhadoras mães, a realidade ainda impõe barreiras que negligenciam esses direitos, dificultando a vida profissional das mulheres.

Desse modo, casos como o de Nair e Ilda revelam não apenas a luta individual dessas mulheres, mas também uma questão mais ampla sobre a insuficiência das políticas de apoio às mães trabalhadoras. É importante frisar que ambos os casos ocorreram após a implementação da CLT - criada em 1943 -, o que demonstra que, mesmo após o estabelecimento dos direitos

trabalhistas destinados a proteger as mulheres e a gravidez, elas continuaram sendo demitidas por esses motivos e ficando sem amparo da legislação que deveria protegê-las.

Essa situação destaca uma lacuna significativa entre a legislação e sua aplicação prática, evidenciando a necessidade de fortalecer e fiscalizar melhor as políticas de apoio às mães trabalhadoras. Os exemplos de Nair e Ilda mostram que as normas legais, muitas vezes, não se traduzem em proteção efetiva, revelando a vulnerabilidade das mulheres no mercado de trabalho e a urgência de um sistema que seja eficaz para garantir seus direitos.

Esse exemplo também sublinha a importância de um sistema judicial sensível às realidades sociais das trabalhadoras. O veredito final contra Ilda, apesar das provas e argumentos apresentados, evidencia uma tendência judicial que privilegia os interesses das empresas sobre os direitos dos trabalhadores. É crucial que as políticas e práticas jurídicas evoluam para oferecer uma proteção mais equitativa, garantindo que as leis trabalhistas sirvam verdadeiramente para apoiar aqueles que mais precisam.

Além de casos específicos, como os que foram apresentados, o acervo da Justiça do Trabalho de Pelotas desempenha um papel crucial na pesquisa histórica, oferecendo uma visão rica de um passado muitas vezes negligenciado. Esse arquivo proporciona uma oportunidade única para estudar grupos frequentemente excluídos da História, como trabalhadores e mulheres, permitindo a construção de conhecimento sobre o ambiente de trabalho em Pelotas, onde muitas mulheres estavam inseridas (Gill; Pieper; Silva, 2013).

Segundo Speranza e Schmidt (2011), as mulheres, frequentemente escassas em fontes históricas, encontram voz nos autos da Justiça do Trabalho, nos quais figuram como reclamantes ou testemunhas. Os registros da Justiça do Trabalho proporcionam uma visão abrangente das experiências de homens e mulheres, destacando suas interações com o Estado, conflitos com empregadores e perspectivas sobre justiça.

Portanto, os registros judiciais disponíveis no NDH são uma fonte essencial para o estudo do trabalho e das trabalhadoras, revelando questões latentes na atualidade e preservando a memória social e identitária das trabalhadoras.

Considerações Finais

Ao longo da história, as mulheres sempre tiveram que lutar por seus direitos, e os relacionados à maternidade — como a licença e o auxílio-maternidade — não foram exceção. Os direitos sociais conquistados pelas grávidas foram adquiridos através da luta das mulheres, que compreenderam a necessidade de proteção tanto para a gestante quanto para o bebê. Todavia, os processos preservados no Núcleo de Documentação Histórica da UFPel (NDH-

UFPel) mostram que, mesmo após a CLT regularizar o trabalho e criar leis em proteção ao trabalho feminino e à gravidez, as mulheres continuaram tendo seus direitos negados pelos patrões.

O estudo das trabalhadoras pelotenses durante as décadas de 1940 e 1950 revela um quadro de resiliência e resistência frente a um ambiente de trabalho muitas vezes adverso. Suas histórias não são apenas relatos do passado, mas também inspirações para continuar a luta por um mercado de trabalho mais justo e inclusivo. Ao reconhecer e valorizar o trabalho de cuidado não remunerado e garantir direitos maternos efetivos, podemos construir uma sociedade que realmente valoriza todas as formas de trabalho e promove a equidade de gênero.

O legado dessas mulheres é um lembrete poderoso de que a luta pelos direitos trabalhistas e pela igualdade de gênero deve continuar. As batalhas travadas no passado pavimentaram o caminho para os direitos que temos hoje, mas também nos lembram que ainda há muito a ser feito. A construção de um futuro mais justo e equitativo depende do reconhecimento e valorização de todas as formas de trabalho e da implementação de políticas que apoiem e protejam as trabalhadoras e suas famílias.

O reconhecimento e a valorização do trabalho de cuidado, assim como a implementação de políticas que garantam a proteção dos direitos trabalhistas das mulheres, são passos fundamentais para enfrentar as desigualdades persistentes. O debate público e acadêmico sobre o tema deve ser ampliado para garantir que as experiências e lutas das mulheres não sejam apenas lembradas, mas efetivamente traduzidas em mudanças significativas e duradouras na legislação e na sociedade.

Diante dos dados históricos e contemporâneos, é imperativo investir em políticas públicas para corrigir essas injustiças, promovendo um ambiente de trabalho mais inclusivo e equitativo, no qual o trabalho de cuidado seja devidamente reconhecido e remunerado, e onde as mulheres possam exercer seus direitos e potencial pleno sem enfrentar discriminação ou sobrecarga.

Portanto, os registros judiciais disponíveis no NDH não só iluminam questões históricas, mas também fornecem um espelho para as lutas contemporâneas, evidenciando a necessidade contínua de reformas para uma justiça social mais inclusiva e equitativa.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís (ed.). *Questionando um mito: custos do trabalho de homens e mulheres*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2005.

Artigo 389 do Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. **JUSBrasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10722348/artigo-389-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de-1943>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Artigo 392 do Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. **JUSBrasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10721384/artigo-392-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de-1943>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BADINTER, Elisabeth. **O conflito**: a mulher e a mãe. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: A experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BRASIL. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher 2013**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? *In*: ROCHA, Maria Isabel Baltar da. (org). **Trabalho e Gênero**: Mudanças, Permanências e Desafios. São Paulo: Editora 34, 2000.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

DEVITA, Rosicleia. **A mulher e o mercado de trabalho**: uma análise sobre o impacto da licença-maternidade nos números de desligamento das mulheres no mercado de trabalho. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-graduação lato sensu Especialização em Gestão Empresarial), Instituto Federal do Espírito Santo, Linhares, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1318?show=full>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Editora Elefante, 2019.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Editora Elefante, 2019.

FEITOZA, Fernanda Bezerra Martins. **Mães, trabalho e proteção social**: uma análise sobre a licença maternidade no contexto dos direitos fundamentais. 2021. 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/41213>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FERNADEZ, Brena. Avanços e retrocessos da participação feminina no mercado de trabalho brasileiro nas décadas de 1920/40/50: o que mudou entre o pré e o pós Segunda Guerra Mundial?. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 15, n. 30, p. 136-157, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/15694>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

____; PIEPER, Jordana Alves; DA SILVA, Eduarda Borges. Maternidade e trabalho: direito ou dever?. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 5, n. 9, 2013. Disponível em: <<https://seer.furg.br/rbhc/article/view/10522>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

____; DA ROCHA, Lóren Nunes. O Acervo da Justiça do Trabalho em Pelotas (RS) e as possibilidades de se pensar sobre a história e a saúde. **Revista Memória em Rede**, v. 7, n. 12, p. 163-177, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9408>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

_____. A luta de Olga por seus direitos: imigração, saúde e trabalho de mulheres em Pelotas, RS (década de 1940). **História (São Paulo)**, v. 38, p. 1-20, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/ppyLv99ZJCgrh9BdTt4ZvTc/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

GUIRALDELLI, Reginaldo. Desigualdade de gênero no mundo do trabalho: as trabalhadoras da confecção. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Casa e mercado, amor e trabalho, natureza e profissão: controvérsias sobre o processo de mercantilização do trabalho de cuidado. **Cadernos pagu**, p. 59-77, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/pNktSF8L6RzvQ5gCjWGvXsS/>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. **Sur Rev Int Direitos Human**, v. 13, p. 53-64, 2016. Disponível em: <<https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/5-sur-24-por-helena-hirata.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

HIRATA, Helena. O trabalho do cuidado (care) em perspectiva comparada: França, Japão e Brasil. In: ABREU, Maria Aparecida (org). **Redistribuição, reconhecimento e representação: Diálogos sobre igualdade de gênero**. Brasília: IPEA, 2011. p. 83-107. Disponível em: <https://portaltj.tjrj.jus.br/documents/10136/3480102/livro_redistreconhecimento.pdf#page=84>. Acesso em: 04 ago. 2024.

HERRLEIN JR, Ronaldo. Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho no Rio Grande do Sul: 1920-1950. **Revista de Sociologia e Política**, p. 103-118, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/BBBRpwVJ9ydfhHKJfGqyZcf/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil, 1920, Estatística Predical e Domiciliaria do Brasil**. Rio de Janeiro, 1930. (Volume IV, 6ª Parte). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=26476>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: Dados Gerais, 1940**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/314/cd_1940_dadosgerais.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: Dados Gerais, 1950**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v3_t1_br.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo industrial 1950**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v3_t1_br.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2ª edição. IBGE, 2021. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.38. 12p Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2ª edição. IBGE, 2021. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.38. 12p Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 05 jan 2024.

Inciso XVIII do Artigo 7 da Constituição Federal de 1988. JUSBrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10726402/inciso-xviii-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Inciso XX do Artigo 7 da Constituição Federal de 1988. JUSBrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10726330/inciso-xx-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

OXFAM Brasil. **Tempo de cuidar**. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/tempo-de-cuidar/>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. JUSBrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/312561592/lei-13257-16>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Lei de Benefícios da Previdência Social | **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991**. JUSBrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/104108/lei-de-beneficios-da-previdencia-social-lei-8213-91>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

RIBEIRO, Karina Viana *et al.* A amamentação e o trabalho informal: a vivência de mães trabalhadoras. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 8, n. 2, p. 03-09, 2017. Disponível em: <<https://editora.univassouras.edu.br/index.php/rpu/article/view/504>>. Acesso em: 04 de agosto de 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara. Força de Trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, São Paulo. v. 8, p. 95-141, 1985. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108258/ISSN1984-0241-1985-8-95-141.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SIQUEIRA, D. P.; SAMPARO, A. J. F. Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 26, n. 48, p. 287–325, 2017. DOI: 10.21527/2176-6622.2017.48.287-325. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7233>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SCHMIDT, Benito Bisso; SPERANZA, Clarice Gontarski. Acervos do Judiciário trabalhista: lutas pela preservação e possibilidades de pesquisa. *In*: MARQUES, Antonio José; STAMPA, Inez Terezinha (org.). **Arquivos do Mundo dos Trabalhadores**: coletânea do 2º Seminário Internacional O Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos: Memória e Resistência. Rio de Janeiro; São Paulo: Arquivo Nacional; CUT, p. 33-48, 2011.

VIEIRA, Regina Stela Corrêa. **O cuidado como trabalho**: uma interpelação do Direito do Trabalho a partir da perspectiva de gênero. 2018. Doutorado (Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/63030687/VIEIRA._O_cuidado_como_trabalho-tese_doutorado20200420-81336-qr3w55.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

VIEIRA, Regina Stela Corrêa. “Você vai parar pra ter filho?”: licença-maternidade, licença-paternidade e a desigualdade de gênero no trabalho. **39º Encontro Anual da ANPOCS**, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/46338749/ReginaVieira_Anpoocs2015.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. A creche e as mulheres trabalhadoras no Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, v. 7, n. 1, 1997.

Trabalho e gênero: as condições laborais de mulheres pelotenses nos Processos da Justiça do Trabalho (1940-1950)

Work and gender: the labor conditions of women from Pelotas in the Labor Court Cases (1940-1950)

Ariane Regina Bueno da Cunha,¹ UFPel

Resumo

Durante muito tempo, as mulheres foram consideradas as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. No entanto, a luta pela igualdade de direitos, que resultou em conquistas práticas nos séculos XIX e XX, possibilitou a entrada das mulheres em espaços antes inacessíveis, como a ampliação das ocupações desempenhadas por elas no mercado de trabalho formal. Contudo, essa inclusão também ampliou a exploração do trabalho feminino pelo capitalismo, evidenciando que esse ambiente, além de econômico, é também marcado por relações sociais e de gênero. Com base nisso, o presente artigo, utilizando a análise documental de processos da Justiça do Trabalho de Pelotas, investiga as condições de trabalho de três mulheres durante as décadas de 1940 e 1950, período inicial da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O estudo destaca as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, tanto no mercado de trabalho quanto no espaço jurídico, enquanto buscavam a garantia de seus direitos.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho; Mulheres; Processos Trabalhistas; Pelotas.

Abstract

For a long time, women were relegated to domestic and child-rearing duties. However, the fight for equal rights, which resulted in practical achievements in the 19th and 20th centuries, allowed women to enter previously inaccessible spaces, such as the formal labor market. However, this inclusion also expanded the exploitation of female labor by capitalism, highlighting that this environment is also marked by social and gender relations. Based on this, the present article, using documentary analysis of labor court cases from Pelotas, investigates the working conditions of three women between 1940 and 1950, the initial period of the Consolidation of Labor Laws (CLT). The study highlights the difficulties these women faced, both in the labor market and in the legal space, while seeking the guarantee of their rights.

Keywords: Labor Market; Women; Labor Cases; Pelotas.

Mulheres e Mercado de Trabalho no Brasil: reflexões sobre sua atuação nos séculos XIX e XX

Ao longo do século XIX, as mulheres das elites brasileiras passaram gradualmente a ter acesso a uma educação mais qualificada,² influenciadas pelas transformações no cenário

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História pela UFPel. *E-mail:* ariane_buenocunha@hotmail.com

² Segundo Heinz (2006, p. 7), o termo “elite” refere-se a categorias ou grupos que ocupam o “topo” das “estruturas de autoridade ou de distribuição de recursos”. Trata-se, portanto, de dirigentes, pessoas influentes,

mundial. Essa realidade revela que os papéis sociais atribuídos às mulheres eram determinados, sobretudo, por fatores como raça e classe social.

Conforme Priore (1993), o Estado e a Igreja desempenharam papéis fundamentais na preservação das condições sociais atribuídas ao gênero feminino. A autora afirma:

parte do contingente feminino, a quem tanto o Estado quanto a Igreja ultramarina se dirigiam, recomendando que se casasse e constituísse famílias, chegava aos homens pelo caminho da exploração ou da escravização, acentuando, assim, nas suas desigualdades, as relações de gênero (p. 25).

Até 1888, as mulheres negras viviam sob o regime da escravidão e, além de enfrentarem exploração física, eram frequentemente vítimas de abusos sexuais por parte de senhores, capatazes, feitores e visitantes. Em alguns casos, também eram usadas para introduzir jovens filhos dos senhores na vida sexual. Além disso, conforme Santos (2021, p. 21), sua mão de obra era direcionada conforme a vontade do proprietário, sendo empregadas em atividades como trabalho agrícola, serviços domésticos, construção civil e comércio ambulante.

Baseggio e Silva (2015, p. 24) destacam que a vida das mulheres brancas era restrita ao cuidado dos filhos, frequentemente realizado com o auxílio de amas escravizadas. Sua presença no espaço público era limitada a aparições breves, associadas à demonstração de recato, e sempre sob a supervisão de uma figura masculina, como o pai, marido ou tutor.

Enquanto as mulheres das camadas populares desempenhavam atividades no campo ou trabalhavam como costureiras, lavadeiras e cozinheiras, aquelas pertencentes às classes médias e altas eram educadas para atividades como a leitura, a contemplação e a prática do piano. Segundo Nascimento (2014, p. 42), a leitura, a costura e os afazeres domésticos faziam parte de um processo de formação voltado para moldá-las como esposas dedicadas e mães exemplares.

Com a abolição da escravatura e o avanço da industrialização no Brasil, iniciado no século XIX e intensificado no século XX, o mercado de trabalho passou por grandes mudanças. Para suprir a demanda por mão de obra, o governo brasileiro incentivou a imigração europeia, direcionando esses trabalhadores tanto para as lavouras de café quanto para as fábricas que surgiam nas áreas urbanas.

Entre 1880 e 1930, o Brasil recebeu cerca de 3,5 milhões de imigrantes, incluindo italianos, portugueses, espanhóis, russos e alemães (Rago, 2004, p. 492). Embora os homens

abastadas ou privilegiadas. HEINZ, Flávio Madureira (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

fossem maioria, o contingente de mulheres e crianças também era expressivo. Essa mão de obra, numerosa e de baixo custo, tornou-se predominante nas primeiras fábricas do país. Em 1890, o Brasil contava com 119.581 mulheres estrangeiras, enquanto o número de homens chegava a 231.731.

As oportunidades de trabalho para as mulheres eram fortemente condicionadas pela classe social. As ex-escravizadas atuavam, em sua maioria, como empregadas domésticas, doceiras e lavadeiras, enquanto as mulheres da classe média tinham acesso a profissões como professoras, enfermeiras e parteiras. Já as mulheres das camadas mais pobres predominavam na indústria, especialmente no setor têxtil. Além disso, muitas trabalhavam em casa como costureiras para fábricas de chapéus ou alfaiatarias, submetendo-se a jornadas exaustivas que chegavam a 18 horas diárias (Daniel, 2011, p. 330).

Se, por um lado, a entrada das mulheres no mercado de trabalho representou um avanço, por outro, também ampliou a exploração de sua força de trabalho dentro do sistema capitalista (Nogueira, 2003, p. 130). Além disso, essa inserção ocorreu em ocupações subalternizadas e de baixa qualificação técnica, nas quais as mulheres eram destinadas às tarefas menos especializadas e pior remuneradas. Enquanto isso, os cargos de liderança, como mestre, contramestre e assistente, permaneciam exclusivamente masculinos.

Além disso, à medida que a indústria nacional se desenvolvia, a presença feminina nas fábricas diminuía. Segundo Pena (1981) *apud* Daniel (2001, p. 331), as primeiras indústrias utilizavam técnicas rudimentares, e muitas mulheres já produziam em casa artigos que posteriormente passaram a ser fabricados em larga escala. Esse fator contribuiu para a alta participação feminina no início da industrialização. No entanto, com a introdução de máquinas mais avançadas, as oportunidades de trabalho para as mulheres se reduziram. O novo maquinário exigia conhecimentos técnicos, e, devido à baixa escolaridade, as mulheres foram consideradas incapazes de operá-lo. Como consequência, a mão de obra feminina foi gradativamente substituída por trabalhadores masculinos, especialmente imigrantes, vistos como mais qualificados e especializados.

Portanto, as mulheres enfrentavam enormes desafios para ingressar no mundo dos negócios. Além da disparidade salarial, intimidação física, desqualificação intelectual e assédio sexual, eram constantemente pressionadas pela necessidade de conciliar as demandas do trabalho com as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos, o que resultava em uma sobrecarga pela dupla jornada. Elas precisavam lutar constantemente contra as diversas barreiras impostas para acessar um campo predominantemente definido pelos homens, considerado “naturalmente masculino” (Rago, 2004, p. 498).

Essas dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho persistem até os dias atuais. Elas ainda enfrentam obstáculos significativos para acessar cargos mais elevados em empresas, instituições privadas ou públicas, e as disparidades salariais pouco mudaram. Além disso, as mulheres continuam a sofrer com assédios moral e sexual, acúmulo e desvio de funções, e a sobrecarga da dupla jornada de trabalho. Isso evidencia que a igualdade de gênero ainda é uma meta distante, sendo, portanto, fundamental o fortalecimento dos direitos das mulheres como uma medida essencial para a garantia e manutenção da democracia.

Dessa forma, torna-se claro que o mercado de trabalho não se restringe a relações econômicas, mas reflete um complexo conjunto de relações sociais e de gênero. Considerando essa realidade, e levando em conta que, muitas vezes, as mulheres são excluídas da História (Perrot, 2005, p. 2019), sendo subestimadas pela sociedade e relegadas a uma posição secundária, é fundamental contar suas histórias.

Nesse sentido, os arquivos judiciários se revelam fontes cruciais para compreender a história das mulheres, especialmente porque, em outros tipos de documentação, os setores subalternizados frequentemente não deixam muitos vestígios. Pensando nisso e utilizando como fonte os processos da Justiça do Trabalho, salvaguardados pelo Núcleo de Documentação Histórica (NDH), professora Beatriz Loner, da UFPel, referentes à cidade de Pelotas, este trabalho busca analisar as condições de trabalho de três mulheres pelotenses que foram submetidas a situações degradantes.

A partir de suas experiências, é possível identificar as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, tanto no ambiente doméstico quanto fora dele, abrangendo o mercado de trabalho e o espaço jurídico, à medida que buscavam a justiça para reivindicar seus direitos. A metodologia utilizada neste estudo é a análise documental, conforme descrito por Cellard (2008, p. 295) e o recorte temporal abrange as décadas de 1940 a 1950, que corresponde aos primeiros anos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943 para regulamentar as relações individuais e coletivas de trabalho.

Análise de três casos judiciais que evidenciam a exploração do trabalho feminino em Pelotas (1940-1950)

O Núcleo de Documentação Histórica (NDH) — Professora Beatriz Loner, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), é um dos mais antigos projetos de extensão ainda em atividade na instituição. Fundado em março de 1990 e institucionalizado em abril do mesmo ano pelo Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPel (COCEPE), o NDH foi estabelecido como um órgão de extensão de caráter permanente

(Koschier, 2019, p. 2). Inicialmente, o Núcleo tinha como objetivo principal a preservação e pesquisa de documentos relacionados à história da própria universidade. No entanto, com o tempo, expandiu suas atividades para incluir novos acervos e colaboradores com interesses de pesquisa variados, ampliando significativamente seu escopo de atuação.

Atualmente, o NDH é um espaço de ensino, pesquisa e extensão amplamente reconhecido, especialmente por preservar acervos relacionados à história do trabalho e dos trabalhadores. Entre essa documentação, destacam-se as fichas de qualificação da Delegacia Regional do Trabalho (DRT) do RS, que incluem 627.213 fichas de qualificação profissional e mais 28.593 documentos avulsos. Outro acervo importante é o da Laneira Brasileira Sociedade Anônima, uma fábrica inaugurada em Pelotas na metade do século XX, cuja principal atividade era o tratamento da lã. Após o fechamento da fábrica na década de 1990, a UFPel adquiriu o prédio, e, em 2010, a documentação da Laneira foi incorporada ao NDH, abrangendo uma vasta gama de documentos referentes à fábrica.

Outro destaque é o acervo da Justiça do Trabalho, considerado um dos mais completos nessa área. Essa documentação foi recebida pelo Memorial da Justiça do Trabalho de Porto Alegre, em regime de comodato, no ano de 2005 (Loner; Gill, 2009, p. 268). Junto com os documentos, o Memorial forneceu uma planilha em formato Excel, contendo informações detalhadas sobre o conteúdo dos processos, como: nomes do reclamante e do reclamado, ano de ingresso da ação, número do processo e o lote onde está acondicionado.

Atualmente, o acervo é composto por 93.845 processos trabalhistas, abrangendo o período de 1936 a 1998. Essa documentação oferece oportunidades para diversas abordagens de pesquisa, como saúde, ofícios e profissões em extinção, gênero, dentre outros. Considerando esse vasto material, serão apresentados a seguir cinco processos trabalhistas selecionados para este estudo, que permitem refletir sobre a exploração da mão de obra feminina e suas dificuldades no acesso à justiça, ao buscar seus direitos.

O primeiro processo (187/44) pertence a Virgínia Vieira, que começou a trabalhar como copeira no Café Santo Antônio em abril de 1941. Após dois anos de serviço, ela foi demitida, recebendo um aviso prévio de trinta dias. De acordo com a reclamante, seu horário de trabalho começava às 7h da manhã e frequentemente se estendia até as 23h. Embora fizesse suas refeições no local de trabalho, a carga horária extenuante muitas vezes a impedia de se alimentar adequadamente. Além disso, durante todo o período de trabalho, Virgínia recebeu apenas um único período de férias.

Diante dessas circunstâncias, Virgínia abriu um processo judicial em busca de indenização, alegando que sua demissão foi injusta. Ela também solicitou o pagamento em

dobro de dois períodos de férias, horas extras e diferenças salariais em relação ao salário-mínimo, a partir de 1º de dezembro de 1943, data em que houve um reajuste do salário-mínimo na época.

No dia da audiência, o empregador afirmou que não precisando mais dos serviços de Virgínia, a dispensou e pagou tudo o que lhe era devido, acrescentando que ela própria teria assinado um recibo confirmando esse pagamento. No entanto, Virgínia contestou essa afirmação, alegando que, primeiro, nunca havia recebido tal remuneração e, segundo, as assinaturas no recibo não eram dela. O advogado de Virgínia destacou que as assinaturas no recibo apresentado pelo empregador diferiam das assinaturas de Virgínia em outros documentos do próprio processo.

Apesar disso, sem mesmo ter havido uma perícia grafológica ou a presença de testemunhas, a Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas julgou improcedente a reclamação de Virgínia. A Junta argumentou que, embora ela negasse a autenticidade do documento, sua palavra não poderia prevalecer sobre um documento assinado, considerando este último como prova mais significativa.

No entanto, Virgínia não se conformou com o resultado e recorreu à Justiça. Mesmo assim, o desfecho permaneceu desfavorável a ela. Assim como na primeira instância, a perícia grafológica não foi realizada. A única diferença no processo foi que a Junta comparou as assinaturas do recibo com as presentes no próprio processo, mas concluiu que eram muito semelhantes, com uma leve diferença na firmeza ao escrever. A Junta justificou essa variação afirmando que, devido à pouca instrução de Virgínia, sua mão poderia ter tremido ou faltado prática, o que explicaria uma assinatura que nem sempre fosse “uniforme, segura e firme”.

É interessante notar que, quando Virgínia começou a trabalhar na empresa reclamada, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ainda não havia sido implementada. No entanto, desde 1932, o governo já havia estabelecido um limite para a jornada de trabalho de 8 horas diárias. Apesar dessa regulamentação, as horas trabalhadas por Virgínia frequentemente excediam esse limite.

Com a implementação da CLT, as horas extras passaram a ser regulamentadas, fixando um limite máximo de 2 horas diárias, o que também não era respeitado no caso em questão. Além disso, a reclamação foi indeferida com base em um documento que poderia facilmente ter sido falsificado, especialmente por não ter sido autenticado pelo tabelião. Sem a realização de uma perícia, a disputa se reduziu à palavra de uma mulher contra a de um homem, em um ambiente predominantemente gerido e controlado por homens.

Nesse contexto, Chaves (2018, p. 67), chama atenção ao fato de que historicamente, o Judiciário foi um campo dominado pelo conhecimento e pela presença masculina, tanto nas leis que favoreciam os homens quanto na predominância de legisladores, aplicadores da lei e advogados, que até há poucas décadas eram majoritariamente homens. Essa estrutura refletia a desigualdade de gênero e as relações de poder desiguais presentes no sistema jurídico. As normas jurídicas brasileiras, ao longo da história, impunham condutas distintas para mulheres e homens, revelando uma hierarquização social em que o masculino era considerado a categoria de maior importância.

Além disso, no caso de Virgínia, tratava-se de um homem e uma mulher em posições de poder distintas: ela, uma funcionária demitida de um café; ele, seu empregador, um empresário que alegava ter cumprido suas obrigações legais. Nesse contexto, as relações de poder não só eram moldadas pelas dinâmicas de gênero, mas também refletiam a estrutura de poder no ambiente de trabalho, o que impactou diretamente a decisão do processo.

Outro caso notável é o de Theodora da Silva Machado (processo 345/49). Ela foi admitida como empregada na Confeitaria Brasil em 1930 e, desde então, até o ajuizamento do processo, em 1949, exerceu a função de cozinheira. Analfabeta e sem Carteira Profissional, Theodora nunca teve sua situação regularizada pelo empregador, que não considerou formalizar seu vínculo empregatício. Ela não estava registrada no livro de registros nem em fichas trabalhistas.

Durante os 19 anos em que trabalhou na Confeitaria, Theodora nunca recebeu aumento salarial. Ela começou com um salário de Cr\$100 mensais, além da alimentação, e continuou recebendo o mesmo valor durante todo esse tempo, o que era extremamente baixo, em comparação ao preconizado em lei. Desde a vigência do Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940, que estabeleceu o salário-mínimo em Cr\$260 mensais, Theodora recebia menos do que o mínimo legal. Sentindo que seus direitos estavam sendo violados, ela solicitou a regularização de sua qualificação profissional desde a data de sua admissão, além de pleitear as diferenças salariais a que tinha direito.

Durante a audiência, o empregador alegou que Theodora não era e nunca havia sido sua empregada formal, mas sim prestava “serviços de natureza não econômica”, atuando como cozinheira. Segundo ele, “a serviçal em questão preparava suas refeições desde o tempo em que era solteiro” (p. 5). No entanto, após se casar, ele decidiu não se servir mais da alimentação preparada por Theodora. Para não a dispensar, por consideração, fez um acordo permitindo que ela continuasse na cozinha do estabelecimento, mas, a partir daquele momento, ela passaria a cozinhar apenas para os demais empregados.

Como resultado, a Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas considerou parcialmente procedentes as indenizações pleiteadas por Theodora. A Junta reconheceu que os serviços prestados por ela eram de natureza econômica. No entanto, embora fosse analfabeta, ela “não possuía carteira profissional porque não havia providenciado, como era de seu dever, ou porque, conforme alegou em suas razões finais, o posto local do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), no momento da solicitação, não possuía material para fornecer aquele documento. Em ambos os casos, nenhuma culpa tinha o empregador” (p. 16).

Além disso, a Junta argumentou que, mesmo se Theodora conseguisse obter a carteira profissional e o empregador se recusasse a assiná-la, ela deveria ter procurado a autoridade do MTIC para resolver a questão. Da mesma forma, a ausência de inclusão de Theodora no “livro de registro” e nos documentos obrigatórios para o empregador não era uma questão para a Justiça do Trabalho, mas sim um problema administrativo que deveria ser tratado por outras autoridades competentes.

Dois anos depois, em 1951, Theodora ajuizou novamente um processo (257/51) contra a Confeitaria Brasil. Desde a sentença do processo anterior (345/49), ela vinha recebendo apenas Cr\$117 mensais, além de alimentação, quando, na verdade, deveria estar recebendo Cr\$344,50, conforme os reajustes salariais estabelecidos pelos dissídios de 1946 e 1949. Sentindo novamente que seus direitos estavam sendo prejudicados, Theodora buscou na Justiça o pagamento das diferenças salariais devidas.

Dessa vez, durante a audiência, o empregador alegou que Theodora não tinha direito aos aumentos salariais, argumentando que, por ser cozinheira, ela não era considerada empregada formal, mas sim uma doméstica, o que a desqualificava para receber “as vantagens da lei trabalhista”. Como resultado, o pedido de Theodora foi novamente considerado parcialmente procedente.

Exemplificando os casos das mulheres com poucos recursos, que tinham que lutar muito para terem seus direitos básicos assegurados, Theodora ajuizou um último processo (256/51) contra a Confeitaria Brasil, no ano de 1951. Seu objetivo foi o de reivindicar o pagamento de férias e repouso remunerado, pois, desde sua admissão na empresa, nunca havia tirado férias e, até outubro do ano anterior, também não havia recebido o repouso semanal remunerado. O resultado foi um acordo entre Theodora e o empregador, demonstrando as vivências das trabalhadoras que, frequentemente, eram forçadas a aceitar acordos que beneficiavam muito mais as empresas devido à sua necessidade urgente de recursos para a sobrevivência.

Apesar das barreiras de exclusão impostas aos trabalhadores e trabalhadoras analfabetos, especialmente em questões burocráticas, Theodora resistiu e reivindicou seus direitos. Ela fez isso não apenas uma vez, mas três vezes, algo relativamente raro entre as operárias da época. Muitas trabalhadoras, mesmo quando seus direitos eram claramente prejudicados, evitavam entrar na Justiça por se sentirem intimidadas ou desestimuladas. Isso porque, especialmente nos primeiros anos da Justiça do Trabalho, a maioria dos processos envolvendo mulheres era considerada improcedente, refletindo a persistente ideia de que os salários femininos serviam como uma complementação aos rendimentos dos maridos ou de outra figura masculina da família.

Essa realidade justificava o fato de que processos trabalhistas movidos por mulheres eram mais frequentemente julgados improcedentes em comparação aos movidos por homens, uma vez que o trabalho feminino era considerado complementar a renda familiar. Conforme aponta Gill (2019, p. 6), em uma análise do Banco de Dados da Justiça do Trabalho do NDH/UFPel nos primeiros anos, observa-se que, quando os requerentes eram homens, suas demandas eram majoritariamente julgadas como procedentes ou resultavam em acordos, mantendo-se, assim, o princípio central da Justiça do Trabalho, que é a conciliação. Em contraste, os processos envolvendo mulheres, na maioria das vezes, eram julgados improcedentes ou resultavam na desistência do pedido.

Assim, percebe-se o aparato judicial predominantemente masculino, com pouca abertura para a participação feminina. Quando ocasionalmente ouvidas, as mulheres raramente tinham seus testemunhos valorizados, e os conflitos que as envolviam eram frequentemente ignorados ou desqualificados, muitas vezes tratados de maneira depreciativa como “brigas de comadres” (Chaves, 2018, p. 68).

O último caso é semelhante à experiência de Theodora e trata do relato de Carolina Moreira da Silva (73/47), uma viúva brasileira que trabalhou por onze anos ininterruptos na empresa Leal Santos. Carolina exercia a função de zeladora, recebendo um salário mensal de Cr\$ 80,00, embora um ano antes o valor fosse apenas Cr\$ 40,00. Ela alegou que nunca teve direito a férias e, em dezembro de 1946, a empresa a enviou para casa, mantendo o pagamento do salário mencionado, como se estivesse concedendo uma aposentadoria espontânea.

Apesar de aceitar esse benefício, Carolina não concordava com a redução de seu salário. Ela acreditava que isso não deveria impedi-la de reivindicar as férias devidas e as diferenças salariais entre o valor que recebia e o que deveria receber legalmente. Assim, pleiteou o pagamento integral do salário, mesmo após a aposentadoria, além de exigir o pagamento em dobro de dois períodos de férias e as diferenças salariais devidas.

Durante a audiência, a defesa alegou que a reclamante não era e nunca havia sido empregada da empresa, conforme a definição legal. Segundo a defesa, Carolina era lavadeira que trabalhava nas proximidades da fábrica e residia ao lado da empresa. Ela frequentemente solicitava ajuda financeira à gerência da fábrica, sendo que esse auxílio era categorizado como uma esmola. Em consideração à sua idade avançada,³ foi concedido a ela, a título de assistência, um valor mensal para que, na medida de suas forças e possibilidades, pudesse ajudar diariamente, ao meio-dia e às 18h, na saída das operárias do portão da fábrica. Essa atividade não tomava mais do que meia hora de seu tempo em cada ocasião.

Em continuidade à defesa, o empregador alegou que Carolina não assinava ponto, não possuía ficha de registro nem Carteira Profissional, e não contribuía para nenhum Instituto de Previdência Social. Além disso, ela comparecia e faltava conforme sua própria conveniência. Segundo o empregador, o auxílio que Carolina recebia não era um salário, mas sim uma esmola, dada sua idade avançada. Ele afirmou que a manutenção de Carolina em casa com um pagamento mensal de Cr\$ 80,00 foi uma medida de assistência, não um reconhecimento de vínculo empregatício. O empregador insistiu que Carolina não era uma funcionária, mas sim uma assistida, e que mesmo que fosse considerada empregada, o trabalho realizado, que não ultrapassava uma hora por dia, não justificava o direito aos benefícios que ela pleiteava.

Em depoimento pessoal, a reclamante afirmou que trabalhava em média das 10h às 13h e, na parte da tarde, das 16h até aproximadamente as 18h. Embora não assinasse ponto ou recibo formal na empresa, ela assinava apenas um pedaço de papel sem qualquer detalhamento. Carolina alegou que nunca havia faltado ao serviço, não tinha férias, e somente recebeu uma licença de sete dias quando seu esposo faleceu. O procurador de Carolina acrescentou que, durante a safra de frutas, ela frequentemente permanecia até a noite na empresa, aguardando até que a última operária saísse. Inicialmente, Carolina realizava a limpeza dos escritórios da empresa, mas posteriormente passou a atuar exclusivamente como porteira, realizando a revista das operárias na saída do serviço e comunicando à empresa qualquer irregularidade detectada durante o procedimento.

Como resultado, a Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas julgou procedente em parte a reclamação, condenando a reclamada ao pagamento dos dois períodos de férias solicitados pela reclamante. No entanto, Carolina não se conformou com a decisão e recorreu, mas seu recurso foi negado.

³ No processo não consta a informação sobre a idade de Carolina, porém, na década de 1940 a expectativa de vida dos brasileiros era de 45,5 anos (OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR).

De acordo com Felix (2016, p. 243), desde 1990, o Estado brasileiro tem direcionado sua legislação de previdência social para impor ou estimular o adiamento da idade de aposentadoria, especialmente para os trabalhadores do regime geral, que estão vinculados à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e atuam na iniciativa privada. No entanto, tanto Theodora quanto Carolina não possuíam Carteira Profissional, não contribuíam para qualquer Instituto de Previdência Social, não registravam suas horas de trabalho e os únicos documentos que assinavam não continham informações relevantes. Essa falta de formalização e documentação as colocavam em uma situação de vulnerabilidade extrema, aumentando o risco de exploração por parte dos empregadores.

Considerações finais

Embora esses casos pertençam a períodos distintos, todos compartilham elementos que refletem a exploração e a degradação da força de trabalho feminina. No caso de Virgínia, destacam-se as jornadas de trabalho extenuantes, sem intervalos adequados para refeições. Já Theodora e Carolina enfrentaram a falta de Carteira Profissional e a remuneração aquém do salário-mínimo legal, além da desvalorização de suas profissões.

Verifica-se que a combinação da idade avançada e da falta de acesso à educação intensificaram a vulnerabilidade dessas trabalhadoras, tornando-as mais suscetíveis à exploração pelos empregadores.⁴ A ausência de registros formais, benefícios e direitos garantidos também desempenha um papel crucial na ampliação dessa vulnerabilidade, dificultando a identificação e a defesa de seus direitos.

A escassez de recursos e o suporte legal inadequado intensificam a vulnerabilidade enfrentada pelas trabalhadoras, tornando ainda mais desafiadora a busca por justiça. Portanto, é essencial o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes que não apenas fortaleçam os direitos trabalhistas, mas também instituem mecanismos eficazes de proteção, assegurando a dignidade e a segurança dessas mulheres no ambiente de trabalho.

Além disso, é fundamental adotar uma abordagem que leve em conta não apenas as condições de trabalho, mas também as questões sociais e econômicas mais amplas que corroboram para a exploração. A promoção de educação, capacitação e acesso a serviços sociais é crucial para reduzir a vulnerabilidade e melhorar as condições de vida dessas trabalhadoras. Somente assim será possível enfrentar efetivamente as práticas de exploração.

⁴ Não foi possível abordar questões raciais, pois os processos analisados não incluem esse elemento.

Outrossim, uma vez que arquivos judiciais são fontes importantes para se pensar a respeito da história das mulheres, os acervos salvaguardados pelo NDH constituem um material muito rico, que precisam ser pesquisados e preservados. Esses documentos não apenas revelam as lutas do passado, mas também fornecem subsídios essenciais para enfrentar os desafios atuais, em uma sociedade ainda marcada por desigualdades persistentes e pela flexibilização e desrespeito dos direitos trabalhistas, especialmente das mulheres.

Fontes

Processo n. 187/44. **Virgínia Vieira**. Acervo da Justiça do Trabalho. Disponível no Núcleo de Documentação Histórica - UFPel.

Processo n. 345/49. **Theodora da Silva Machado**. Acervo da Justiça do Trabalho. Disponível no Núcleo de Documentação Histórica - UFPel.

Processo n. 256/51. **Theodora da Silva Machado**. Acervo da Justiça do Trabalho. Disponível no Núcleo de Documentação Histórica - UFPel.

Processo n. 257/51. **Theodora da Silva Machado**. Acervo da Justiça do Trabalho. Disponível no Núcleo de Documentação Histórica - UFPel.

Referências Bibliográficas

BASEGGIO, Julia Knapp; SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As condições femininas no Brasil Colônia. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, pp. 19-30, 2015. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/viewFile/1379/528.Pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

CHAVES, Elisiane Medeiros. “[...] eu quebrei a pau, chutei, arrosei os dois olhos, eu gostava tanto dela, não era pra ter feito aquilo comigo”: narrativas de réus julgados por violência doméstica na comarca de Pelotas-RS (2011-2018). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em História. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ppgh/files/2018/06/Elisiane-Medeiros-Chaves.pdf>>. Acesso em: 29 de out. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295- 316.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em Questão Ano XIV**, n. 25/26, pp. 323-344. 2011. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17_OSQ_25_26_Daniel.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FELIX, Jorge. O idoso e o mercado de trabalho. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9092/1/O%20Idoso%20e%20o%20mercado.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

GILL, Lorena Almeida. A luta de Olga por seus direitos: imigração, saúde e trabalho de mulheres em Pelotas, RS (década de 1940). **História**, São Paulo, SP, v. 38, p. 1-20, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/his/a/ppyLv99ZJCgrh9BdTt4ZvTc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto 2024.

KOSCHIER, Paulo. Guia do Arquivo da Justiça do Trabalho de Pelotas. Núcleo de Documentação Histórica da UFPel – Professora Beatriz Loner. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 11, p. 1-20, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2019.e67117>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LONER, Beatriz; GILL, Lorena Almeida. Núcleo de Documentação Histórica da UFPEL: um espaço de histórias e memórias. **História: Debates e Tendências**, v. 8, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/6896>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

NASCIMENTO, Sara Diniz. Precarização do trabalho feminino: a realidade das mulheres no mundo do trabalho. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 39-56, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/6779/6145> Acesso em: 28 de jan. 2025.

NOGUEIRA, Claudia Maria Franca Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17846>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. BAURU, SP: EDUSC, 2005.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo, condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Olympio, 1993.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 484-507, 2004.

SANTOS, Georgina. Papéis passados: a história das mulheres a partir da documentação arquivística. **Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira**, 2021. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5347&Itemid=460>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Por uma “história a contrapelo”: a importância do patrimônio na discussão sobre direitos trabalhistas na escola

For a “history against the grain”: the importance of heritage in the discussion about labor rights in school

Maria Luiza Fritsch Eloy,¹ UFRGS

Resumo

O presente artigo aborda a importância da Educação Patrimonial na discussão sobre a importância dos direitos trabalhistas na escola. Tal reflexão é construída a partir de uma mediação realizada com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental sobre o acervo do Museu Estadual do Carvão. As reflexões construídas foram estruturadas pelas ideias de autonomia e recusa dos fatalismos, de Paulo Freire, bem como uma concepção de Educação Patrimonial que recusa a reprodução de relações de opressão vigentes. A valorização das experiências dos alunos, bem como o conceito de mediação participativa, de Nina Simon, foram fundamentais ao explorar o patrimônio como ferramenta de ensino. Possibilitou-se concluir que o Ensino de História e a Educação Patrimonial devem estar articulados de forma a valorizar as potencialidades dos alunos, tendo como objetivo uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Direitos trabalhistas; Ensino de História; Educação Patrimonial; Museu Estadual do Carvão.

Abstract

The present article addresses the importance of Heritage Education in discussing the significance of labor rights at school. This reflection is built upon a mediation carried out with two 9th-grade classes of Elementary Education, focusing on the collection of the Museu Estadual do Carvão as part of a student teaching activity in Heritage Education. The practices and reflections were shaped by Paulo Freire’s ideas of autonomy and rejection of fatalism, as well as a conception of Heritage Education that refuses to reproduce current relations of oppression. The emphasis on students’ experiences, along with the concept of participatory mediation by Nina Simon, was fundamental in exploring heritage as a potential educational tool. Thus, it was possible to conclude that History Teaching and Heritage Education should be interconnected in a way that values students’ potential, aiming primarily at emancipatory education.

Key-words: Workers’ rights; History teaching; Heritage education; Museu Estadual do Carvão.

Introdução

O autor Átila Tolentino, ao tratar sobre a importância de uma educação patrimonial decolonial, entende que, no contexto pós Segunda Guerra Mundial e dos movimentos sociais e ideais revolucionários que afloraram especialmente na década de 1960, a educação patrimonial e a ideia de preservação do patrimônio histórico cultural que reproduzia relações

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS.

sociais de dominação ou exploração foram questionadas (Tolentino, 2018). Nesse sentido, é possível pensar que se passou a dispensar maior atenção à ideia de alinhar patrimônio às questões e mazelas sociais que permeavam a sociedade da época. É nessa perspectiva que se busca construir o presente trabalho. Defende-se, assim, a valorização de uma concepção de patrimônio e de Educação Patrimonial que sirva aos interesses do povo e que destaque seu protagonismo na construção da História e nas mais diversas formas de resistência às históricas formas de exploração e opressão.

O Museu Estadual do Carvão foi criado em 1986, com o intuito de preservar experiências e memórias sociais, políticas, econômicas e culturais relacionadas à mineração de carvão na região do Baixo Jacuí (Vivar; Simões; Cougo Jr, 2016). A Instituição é constituída pelas ruínas da antiga usina de mineração e toda a estrutura que comportava para que a atividade acontecesse, contando, hoje, ainda, com um arquivo, onde é armazenado o acervo objetal e documental ligado ao museu, aos trabalhadores e à empresa mineradora. Objetiva-se, no presente artigo, abordar a Educação Patrimonial como uma das ferramentas possíveis, dentro do Ensino de História, para abordar a importância dos direitos trabalhistas em diferentes níveis de ensino escolar, partindo, principalmente, da experiência de mediação social relacionada ao Museu Estadual do Carvão com turmas de 9º do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Bento, localizada no município de Lajeado, no Rio Grande do Sul.

Essa atividade foi realizada como parte do Estágio Docente em Educação Patrimonial do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre letivo do ano de 2022, sob orientação das professoras Melina Kleinert Perussatto, Sarah Calvi Amaral e Carmen Zeli de Vargas Gil. Buscou-se construir, na perspectiva de Nina Simon, uma mediação participativa (Pacievitch, 2019) – ou seja, a atividade ocorreu de forma a tentar construir um horizonte comum com o público e fomentar que todos os envolvidos tivessem função ativa na mediação, suscitando perguntas e tentativas de aproximação dos educandos com a temática abordada, buscando não limitar-se a uma mera exposição do conteúdo do acervo do Museu abordado.

O objetivo central foi o de construir uma perspectiva crítica, em conjunto com o alunado, acerca da história e das experiências dos trabalhadores mineiros da região, destacando a importância dos direitos trabalhistas e o protagonismo dos mineiros nas lutas por isso, alternando e mesclando conflito e tentativa de negociação com o Estado e os proprietários das empresas mineradoras por melhores condições de vida e de trabalho na atividade da mineração. Dessa forma, a problematização que guiou a atividade de mediação

foi: como o acervo e os objetos sociais que compõem o Museu do Carvão podem ser importantes nas lutas atuais por mais direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho?

A partir da experiência de mediar e de buscar construir reflexões com os alunos sobre as questões levantadas acerca da problematização central, outros questionamentos surgem e podem ser desdobrados em relação à perspectiva de Educação Patrimonial crítica e de contraponto à reprodução de sistemas de dominação e exploração social vigentes. Um dos desafios colocados foi o de tratar sobre a questão da importância dos direitos trabalhistas - e da luta por eles - em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em um contexto de ataque a esses direitos, a exemplo da Reforma Trabalhista, aprovada no ano de 2017, e também de tentativas de censurar e perseguir educadores que priorizam uma visão crítica da história e do sistema socio-econômico atual. A faixa etária do alunado também suscitou alguns desafios, como qual abordagem seria apropriada para construir uma mediação participativa (Simon, 2022), de forma a gerar interesse no tema e em participar e algum tipo de aproximação dos educandos com a temática e o patrimônio abordados.

O objetivo era, também, possibilitar que o grupo atribuísse sentido às discussões e reflexões contribuídas, não limitando a mediação a uma atividade expositiva desconexa de suas próprias experiências. Pensando nisso, o presente trabalho visa a construir, a partir de referenciais teóricos que valorizam uma Educação Patrimonial popular e de contraponto às narrativas que servem aos grupos dominantes, mas também da própria experiência da mediação, algumas possibilidades para abordar a importância dos direitos trabalhistas a partir do Ensino de História e da Educação Patrimonial.

Entre imagens e as realidades das minas de carvão: potencialidades e experiências dos educandos

Trabalhar com temáticas relacionadas à importância dos direitos trabalhistas e do protagonismo das lutas dos trabalhadores ao longo da história, em um contexto de uma Reforma Trabalhista que contribuiu para precarizar os direitos dos trabalhadores no Brasil, aprovada há apenas alguns anos, e de intensas discussões políticas acerca de projetos como o Escola Sem Partido, que defende suposta “neutralidade” na educação, não é tarefa simples. Dessa forma, abordar tais discussões e reflexões em turmas de Ensino Fundamental, como o 9º ano, pode conter desafios ainda maiores, dados a idade e o contexto de infância dos educandos.

Há, ainda, a preocupação em construir debates que não sejam desconexos de suas realidades, uma vez que o assunto não está sendo tratado com adultos trabalhadores. Contudo,

priorizando por uma educação crítica e que recusa fatalismos e ideias que servem às classes dominantes, pode-se destacar a ideia de Paulo Freire como central na mediação elaborada:

O educador que [...] “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (Freire, 2019, p. 56).

Portanto, valorizando uma educação que não seja mera transferência de conhecimentos e fatos históricos, pode-se pensar que a ideia que tal temática seria apropriada apenas para turmas de mais idade ou para educandos adultos seria tolher a liberdade de aprendizagem e construção do conhecimento dos mais jovens. Afinal, ainda que as turmas em questão não tivessem, ainda, alunos inseridos no mercado formal de trabalho, certamente eles vivenciam situações relacionadas aos mundos do trabalho e da realidade dos trabalhadores brasileiros a partir da própria convivência com os familiares.

Nesse sentido, vale destacar que a escola na qual a mediação foi realizada é pública e, portanto abriga públicos que são filhos da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de construir abordagens apropriadas para a faixa etária e de partir da compreensão de que a educação não passa a ser crítica, libertadora ou descolonizadora a partir de certo ponto do amadurecimento humano, mas o é intrinsecamente ou não o é. Carmem de Vargas Gil, ao refletir sobre educação patrimonial e ensino de história, entende que construir uma educação contrária às tradicionais formas de exclusão de povos marginalizados, como negros e indígenas, não se resume a uma metodologia, sendo necessário compreender as vozes diversas que reverberam no campo do patrimônio (Gil, 2020), bem como suas especificidades. Nesse sentido,

Se as pessoas possuem uma visão de mundo que resulta de suas experiências, é pertinente construir diferentes estratégias metodológicas com os patrimônios, que distanciem o currículo de História da lógica colonial que sustentou a narrativa oficial sobre o patrimônio no Brasil (Gil, 2020, p. 108).

Pensando nisso, a mediação foi construída de forma a buscar valorizar as experiências e a potencialidade dos conhecimentos dos alunos - sejam curriculares ou em relação às suas próprias vivências, também na perspectiva freiriana de questionar

por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 2019, p. 32).

Portanto, um possível caminho para o desafio de discutir a importância dos direitos trabalhistas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental seria realizar questionamentos

e provocações - a partir do conteúdo abordado - que pudessem, de alguma forma, contribuir para construir uma aproximação dos alunos com o assunto trabalhado. A realidade do trabalho na mineração de carvão, enfatizado na mediação, poderia estar distante de muitos da classe, mas possivelmente muitos deles já experienciaram situações de conflito no trabalho - ou mesmo sentiram as consequências disso no seu dia a dia - a partir de suas famílias ou pessoas próximas, ou ainda vivenciaram contextos de lutas por melhorias nas condições de trabalho da sociedade em geral, como greves.

Buscou-se, assim, trabalhar a partir da iconografia do Museu e de seu acervo, partindo, inicialmente, de uma fotografia de trabalhadores mineiros em frente a uma mina de carvão, possivelmente entre o final do século XIX e início do século XX (Klovan, 2014) – fotografia 1 –, apresentada aos alunos em *Power Point* - pode-se destacar que as condições de trabalho e recursos audiovisuais foram verificadas com a professora Micaele Scheer, que acompanhou a mediação, anteriormente. A fotografia foi acompanhada pelo seguinte questionamento à turma: “há algo que vocês pensam que se destaca, ou que vocês consideram que chama mais a atenção de vocês, nessa imagem?”. A ideia de iniciar com um questionamento está ancorada na perspectiva de mediação participativa de Simon (2022), entendendo o questionamento como fundamental para tentar estabelecer uma aproximação, estimulando a curiosidade do público com os objetos sociais que estão sendo abordados.

Pacievitch defende que, nessa interlocução com o público, há intencionalidade, que pode ir desde a admiração e contemplação ao desejo de mudança e revolução, visando a construir o aprendizado (Pacievitch, 2022). Portanto, a construção e realização das perguntas também constituem desafios e carregam expectativas, uma vez que objetiva-se estabelecer uma conexão com os alunos a partir dela e, dessa forma, tornar a mediação um momento de real aprendizagem e trocas de conhecimentos de ambas as partes - professoras e alunado. Pensando nisso, antes de, de fato, questioná-los sobre a imagem, houve um momento de breve contextualização do Museu Estadual do Carvão e da mediação, de apresentação pessoal do mediador e de explicação sobre a importância do diálogo durante a atividade, afirmando que a participação daqueles que se sentissem à vontade seria muito importante e que a ideia não era que houvesse respostas corretas ou não, mas que eles realmente pudessem expor aquilo que sentiam, lembravam ou achavam sobre o que estava sendo apresentado. A apresentação pessoal e esse diálogo inicial podem ser pensados a partir da perspectiva de bell hooks, entendendo que

Esse apoio [à compartimentalização entre mente e corpo] reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais (hooks, 2013, p. 29).

Assim, construir um espaço de diálogo em que mediador e alunos compreendessem uns aos outros enquanto sujeitos, e não somente nas funções mais rígidas da relação entre professor e aluno, parecia fundamental para que eles se entendessem como protagonistas da atividade, e não somente como espectadores. Tal relação, evidentemente, deve ser construída de forma saudável e dentro de todos os limites éticos da profissão docente.

Fotografia 1 – “Mineiros na segunda metade do século XIX em Arroio dos Ratos, sem data”
(Museu do Carvão)



Fonte: Museu do Carvão. Disponível em: <<https://museucarvao.blogspot.com/p/historico-da-mineracao.html>>. Acesso em: agosto de 2024.

Em relação às respostas, na primeira turma, cerca de 2 ou 3 alunos responderam, logo de início, que o elemento que mais lhes chamava a atenção era a presença da criança na imagem. Alguns chegaram a questionar se ela também trabalhava dentro da mina. Na segunda turma, embora alguns fossem mais tímidos - o que se pode considerar perfeitamente compreensível, seja por suas próprias subjetividades ou pelo fato de não conhecerem o mediador -, as respostas foram similares. Apesar de alguns apontarem detalhes como as roupas sujas, ou o fato de alguns mineiros estarem sem roupa, o apontamento da criança foi preponderante. A partir disso, interpretando as reações dos educandos e aproveitando o “gancho” (Pacievitch, 2019), iniciou-se a discussão abordando a questão do trabalho infantil e

das condições extremamente precárias dentro das minas, como evidenciado pelo calor excessivo - uma vez que alguns estavam sem roupas - e pela falta de oxigênio.

Especialmente quando as condições de trabalho dentro das minas eram discutidas, ou quando relatos de mineiros sobre o trabalho e o ambiente em que era executado apareciam, eram comuns expressões de surpresa por parte de alguns alunos, em ambas as turmas. Na segunda turma, duas alunas chegaram a relacionar com filmes ou documentários que viram sobre o caso de um time de futebol que, há alguns anos, ficara preso em uma mina de carvão desativada, o que se pode pensar que contribuiu para que conseguissem imaginar o cenário e o cotidiano dos mineiros.

“Lampiões a carbureto ou capacetes com lanternas?”: questionamentos e reflexões que vão desde as greves do século XIX até os direitos trabalhistas em 2022

Pensando na importância dos objetos dentro da mediação e entendendo seu potencial para gerar debate e reflexão, uma vez que portam memórias que são “[...] ressignificadas pelo olhar, pela mediação, pela poesia e pela política” (Costa, 2017, p. 117), fotografias de objetos do Museu foram abordadas - uma vez que os alunos não estavam presencialmente no espaço museológico. Uma reflexão sobre o papel das empresas em garantir a segurança dos trabalhadores, por exemplo, foi iniciada com uma provocação sobre o Lampião a Carbureto. Junto da imagem, a turma recebeu o seguinte questionamento: “qual instrumento vocês acreditam que melhor ilumina a mina de carvão - o lampião a carbureto ou um capacete com uma lanterna?”. Prontamente, parte da turma respondeu que o capacete iluminaria melhor, por ser mais moderno e menos rudimentar.

Dessa forma, lhes foi apresentado o relato de um mineiro que explicava que alguns preferiam o lampião a carbureto, ainda que o capacete iluminasse melhor - e fosse mais seguro -, uma vez que o gás liberado quando uma explosão iria acontecer apagava a chama do lampião. Isso lhes possibilitava uma margem de tempo, ainda que curta, para que pudessem tentar fugir antes de ocorrer a explosão e ferir-lhes ou mesmo matar-lhes. Dessa forma, os alunos teriam de responder: “seria essa uma escolha justa? o que vocês acham que seria uma alternativa correta nessa situação?”. Em ambas as turmas, alguns dos alunos esboçaram reações de surpresa a partir do fato, fazendo comentários, em suas próprias palavras, no sentido de defender que a empresa deveria garantir melhores condições de segurança.

Na segunda turma, inclusive, uma aluna ergueu a mão para questionar se os desabamentos aconteciam e se eram frequentes. Quando lhe foi respondido que esta era uma realidade, infelizmente, não tão incomum, ela relatou ficar muito chocada com essa

possibilidade. Pensando na interlocução entre mediador e alunos e no uso dos objetos como possível abordagem para discutir sobre a importância dos direitos trabalhistas, entende-se que

cabe a nós, como professores/as, dialogar com este universo, rico e complexo, para que possamos igualmente “negociar” sentidos com nossos alunos, imersos no consumo de tantos objetos, muitas vezes sem lê-los como artefatos perpassados por memórias e experiências de trabalho, luta e sociabilidade (Costa, 2017, p. 117).

Trata-se, portanto, de utilizar objetos que, num primeiro momento, podem parecer comuns a um público não especializado na temática como ponto de partida para incentivar debates e discussões acerca das memórias, experiências e formas de resistências diversas que carregam, construindo significados em conjunto para aquela forma de patrimônio. Nesse caso, os objetos lhes foram apresentados a partir da iconografia; contudo, seu potencial enquanto artefatos carregados de sentidos e mesmo de relações de poder que poderiam ser questionadas não foi diminuído. Novamente aproveitando a ideia de “gancho” (Pacievitch, 2019), a partir das respostas e reações dos alunos sobre a necessidade de as empresas garantirem a segurança e direitos básicos dos trabalhadores, a professora Micaele, responsável pela turma, introduziu uma discussão sobre o fato de essas empresas, por serem de grande porte e gerarem grande lucro para seus acionistas, terem plena capacidade de não somente garantir melhores condições de segurança, mas remunerações mais altas - a fim, por exemplo, de que os trabalhadores não precisassem fazer jornadas duplas para garantir seu sustento.

Pensando em articular saberes e experiências das vidas dos alunos com o ensino de História curricular (Freire, 2019) para construir uma aprendizagem com autonomia e sentido para os educandos, Micaele associou tal fato com a situação dos trabalhadores na pandemia. Relembrou, assim, o caso da Companhia Minuano de Alimentos, localizada em Lajeado - RS, que se recusou a liberar seus funcionários para que fizessem o isolamento para conter a disseminação de COVID-19 sob alegações de que não poderia pagar seus salários, o que resultou em um surto da doença que lotou o hospital da cidade. Alguns dos alunos sinalizaram assentindo com a cabeça, como se estivessem lembrando da situação - possivelmente vivenciada por seus pais ou outros de seus familiares.

Tal lembrança gerou uma reflexão sobre como empresas de grande porte e capital podem e devem garantir condições de segurança e de remuneração justa a seus funcionários, uma vez que possuem plenas capacidades de assim o fazer, ainda que tentem negar essa possibilidade sob alegações, falsas, de que não possuem recursos para tal - quando estão apenas priorizando seu lucro acima da vida dos trabalhadores. A discussão, na qual, em ambas

as turmas, os alunos parecem ter concordado majoritariamente com esse ponto de vista, é perpassada pela perspectiva freiriana de que um educador compromissado com uma educação crítica e emancipadora deve sempre negar os fatalismos (FREIRE, 2019) que contribuem para a exploração e opressão humana. É importante destacar, ainda, que o apoio da professora Micaele foi fundamental na mediação, não somente pela familiaridade que já tinha com o alunado, mas por aderir à mesma perspectiva educacional na realização da atividade.

Tais reflexões sobre a importância dos direitos trabalhistas e a forma como foram construídos com muitas lutas e resistências dos mineiros foram associadas com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e com a promulgação de outros direitos trabalhistas durante o governo de Getúlio Vargas, conteúdo recentemente abordado em sala de aula pela professora. A ideia central foi discutir como nenhum dos direitos trabalhistas foi “favor” ou concessão de governantes ou outras lideranças, mas fruto de anos de demandas, dificuldades e lutas dos trabalhadores. Na primeira turma, inclusive, foi possível tecer uma comparação com algumas das medidas da Reforma Trabalhista de 2017, como a ideia de permitir que mulheres grávidas pudessem trabalhar em locais insalubres, enfatizando, assim, a necessidade de vigilância e luta constante pelos direitos trabalhistas mais básicos.

Na segunda turma, ainda, uma aluna teceu um comentário, em suas próprias palavras, no sentido de afirmar que entendia Getúlio Vargas como um presidente com muitas características ruins, como o autoritarismo e tentativas de manipulação dos sujeitos, mas que pensava ter sido importante ele ter negociado os direitos com os trabalhadores e, assim, promulgado a CLT. O comentário pode ser entendido como uma demonstração importante de autonomia no processo de aprendizagem, a partir das temáticas abordadas durante a mediação; afinal, a aluna demonstrou uma compreensão histórica que, na prática, pode-se pensar que se contrapõe às narrativas mais tradicionais de contar a história como embates entre vilões e heróis, com destaque para a complexidade das realidades sociais e políticas e para o protagonismo dos trabalhadores nessa construção.

No mesmo sentido de valorização das potencialidades e aproximação com as experiências dos alunos na construção do conhecimento, o tema das greves e paralisações como formas de lutas dos mineiros por melhores condições de vida e trabalho foi abordado. A Greve Mineira de 1946 (Speranza, 2012), ocorrida no complexo carbonífero que hoje é patrimonializado pelo Museu Estadual do Carvão, foi enfatizada. A greve dos caminhoneiros, ocorrida no Brasil em 2018, bem como as frequentes greves promovidas por professores, foram apontadas como forma de entender o que significava uma situação de greve, bem como a importância desse instrumento de luta. Alguns alunos lembraram que muitas pessoas

reclamam dos serviços que começam a deixar de ser prestados durante as greves, mas que outras apoiam.

A partir disso, iniciou-se uma discussão sobre os significados e importância das paralisações e sobre como elas costumam acontecer sob muitas dificuldades mesmo entre os participantes, uma vez que é comum que tenham, por exemplo, seus salários cortados ou reduzidos. Assim, o ponto de acordo sobre essa forma de protesto e reivindicação foi de que as greves acontecem quando outras tentativas de negociação costumam ser ignoradas ou negadas por patrões ou pelo governo, sendo a solidariedade entre os trabalhadores fundamental nesses momentos cruciais de lutas por mais direitos e melhores condições trabalhistas e de vida. A estratégia de relacionar eventos históricos ou abordar a importância das lutas por direitos trabalhistas a partir da relação com eventos vivenciados pelos alunos parece ter sido eficaz na construção de uma aproximação entre o público, o patrimônio que estava sendo trabalhado e a História curricular abordada em sala de aula, produzindo sentidos que vão além do espaço escolar. Valoriza-se, assim, uma perspectiva de educação patrimonial que não se limita à análise e observação de elementos como monumentos históricos, mas que possibilita

[...] ampliar as fontes documentais, permitindo que um conjunto de saberes, fazeres, formas de expressão, lugares, monumentos sejam problematizados em sua historicidade (Gil, 2020, p. 121).

Essa problematização a partir da ampliação das fontes documentais e das diversas formas de construir a aprendizagem é fundamental para gerar reflexões e discussões com sentidos e que não ficam desconectadas das realidades sociais dos educandos. É pensando, ainda, no ensino como a construção de possibilidades, oportunidades e condições para que os alunos possam construir a aprendizagem de forma autônoma (Freire, 2019), que uma última atividade foi proposta para concluir a mediação. Divididos em grupos de 4 ou 5 participantes de sua própria escolha, os alunos receberam *cards* com imagens e legendas - contendo descrições, curiosidades ou informações sobre a fotografia - de elementos do acervo do Museu Estadual do Carvão. Cada grupo deveria, assim, escolher aquele que considerasse que melhor representava a importância dos direitos trabalhistas, explicando, brevemente, o motivo de sua escolha.

O objetivo do presente artigo não é descrever as escolhas dos alunos ou suas explicações, no formato de relato, ainda que tais aspectos da mediação poderiam gerar outras ricas e complexas discussões; pretende-se, portanto, destacar que a forma de escolha, bem como o processo que os levou a definir suas opções e explicações, foi bastante construtivo em

termos de aprendizagem e discussão. Em ambas as turmas, a maioria, senão todos os grupos, chamaram a professora, ou a mim, mediadora, para questionar elementos sobre as imagens que iam além do que lhes fora apresentado na atividade - demonstrando, possivelmente, que, de alguma forma, o conteúdo dos *cards* despertou algum tipo de curiosidade ou interesse além daquilo que lhes fora solicitado.

Além disso, também nas duas turmas, mais de um grupo questionou se poderia apresentar mais de um *card* - o que pode ser um indicativo de que houve algum engajamento, de fato, ou uma significação dos elementos das imagens por parte dos alunos, uma vez que foram além do “mínimo” possível e quiseram expor aquilo que pensaram e refletiram sobre mais de uma imagem ou objeto na relação com a importância dos direitos trabalhistas. Tão importante quanto as suas próprias elaborações do porquê escolheram determinado *card* é o próprio processo de escolha e de produção das explicações, entendendo que

[...] o tempo das perguntas ou de conversas com os colegas podem nos dar evidências de que o processo de produção do conhecimento se inicia (Siman, 2003, p. 188).

Trata-se, portanto, de compreender a mediação participativa como momento que é repleto, também, de reflexões, silêncios, conversas - com o mediador ou com colegas -, opiniões, críticas, observações, dentre outras formas de expressão. Tais processos constituem a educação patrimonial e o ensino de história, passando pela subjetividade de cada aluno, por suas experiências e vivências e se entrelaçando na construção do conhecimento, seja curricular ou não - mas prezando e objetivando, sempre, a educação crítica e emancipadora.

Considerações finais

Walter Benjamin, ao tratar sobre o conceito de história e sobre as tarefas do historiador materialista histórico, defende que “considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1987). Tal proposição se encaixa perfeitamente numa concepção de educação patrimonial que contesta as formas de patrimônio histórico cultural que reproduzem relações de dominação e exploração. Abordar a importância dos direitos trabalhistas, especialmente num contexto de ataques ou redução dos mesmos, bem como de movimentos que visam a censurar professores que prezam por uma educação crítica, é fundamental para construir uma história que tem como central o protagonismo dos povos trabalhadores e as suas lutas por melhores condições de vida e justiça social.

A história “a contrapelo”, nesse sentido, não está apenas no plano simbólico; compreender o protagonismo e as lutas dos trabalhadores ao longo da história, bem como as

conquistas populares são fruto desse processo, significa prezar por uma história que contraponha os fatalismos, como destacado por Freire. Nesse sentido, busca-se compreender que outras formas de mundo e de vida são possíveis, ou, nas palavras de Frantz Fanon, “trata-se de deixar o homem livre” (Fanon, 2008, p. 26).

Pensando nesse objetivo e em uma concepção de história e educação emancipadoras e que, sobretudo, valorizam a vida humana em toda a sua diversidade, a educação patrimonial, dentro do Ensino de História, pode ser não somente instrumento de abordagem da temática dos direitos trabalhistas, mas uma própria forma de construir o ensino. Tal articulação passa, assim, pela valorização das experiências e saberes dos próprios alunos, entendendo que cada aluno, em sua própria idade e nível escolar, possui potencialidades diversas de aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo, o contato com fontes históricas diversas e uma própria concepção de patrimônio que não se limite a bordões como “conhecer para preservar” (Scifoni, 2019) e a reproduzir narrativas tradicionais oficiais são essenciais.

Entende-se, assim, que cada faixa etária e nível de ensino podem requerer abordagens diferentes e apropriadas, mas sem jamais abrir mão de uma educação crítica que, além de estimular as diferentes potencialidades de cada educando, preza pela liberdade e que se contrapõe à reprodução de relações de dominação e exploração - afinal, a valorização da vida humana não se limita a um espaço ou nível escolar.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In: Obras escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COSTA, Carina M. A poesia das coisas no ensino de História: exercícios de sensibilização. *In: SIMAN. Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (org.). Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. “Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017)”. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, *online*, v. 38, p. 121, jan-jun 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLOVAN, Felipe Figueiró. **Sob o fardo do Ouro Negro: as experiências da exploração e resistência dos mineiros de carvão do Rio Grande do Sul na década de 1930**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2014.

PACIEVITCH, Caroline. **Mediação, mediação participativa e ensino de História em espaços de memória.** Texto produzido para disciplina de Estágio Docente e Educação Patrimonial, 2019.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27, p. 14-31, jan/jul. 2019.

SIMAN, Lana Maria de Castro. “Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história”. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 185-204, out. 2003.

SIMON, Nina. **The participatory museum.** Disponível em: <www.participatorymuseum.com>. Acesso em: 15 set. 2022.

SPERANZA, Clarice Gontarski. **Cavando direitos: as leis trabalhistas e os conflitos entre trabalhadores e patrões nas minas do Rio Grande do Sul nos anos 40 e 50.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2012.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v. 1, n.1, p. 41-60, jan./jul 2018.

VIVAR, Jorge Eduardo Enríquez; SIMÕES, Silvia Sônia; COUGO JR, Francisco Alcides. **Museu Estadual do Carvão: Guia do Arquivo Histórico (1891-1936).** Porto Alegre: Surya Projetos/Arquivistas sem fronteiras do Brasil. Secretaria da Cultura/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

O liberalismo e a igualdade como pilares do Estado Democrático para Norberto Bobbio

Liberalism and equality as pillars of the democratic state for Norberto Bobbio

Edirlei Leandro Boldt,¹ UFPel

Thalyta Karina Correia Chediak,² FURG

Resumo

Este trabalho analisa a relação entre o conceito de liberalismo e conceito de igualdade, desenvolvido por Bobbio (1997) em prol do Estado democrático. O objetivo central desta pesquisa é investigar de que forma a igualdade e o liberalismo podem auxiliar, de forma satisfatório, o desenvolvimento do Estado democrático dentro dos conceitos e entendimentos do filósofo Norberto Bobbio. As obras-base para o desenvolvimento do trabalho foram *Igualdade e Liberdade* e *Liberalismo e Democracia* ambas publicadas pelo filósofo Norberto Bobbio. A pesquisa esclareceu que são fundamentais para o pleno desenvolvimento do regime democrático o liberalismo e a igualdade, pois sem eles não há como desenvolver o diálogo, o respeito, a cidadania, às liberdades, o controle do poder, ou seja, parâmetros básicos de uma democracia.

Palavras-chave: Liberalismo; Igualdade; Estado Democrático.

Abstract

This paper analyzes the relationship between the concept of liberalism and the concept of equality, developed by Bobbio (1997) in favor of the democratic state. The central objective of this research is to investigate how equality and liberalism can satisfactorily assist the development of the democratic State within the concepts and understandings of the philosopher Norberto Bobbio. The basic works for the development of the work were *Equality and Freedom* and *Liberalism and Democracy*, both published by the philosopher Norberto Bobbio. The research clarified that liberalism and equality are fundamental for the full development of the democratic regime, because without them there is no way to develop dialogue, respect, citizenship, freedoms, control of power, that is, basic parameters of a democratic regime, because without them there is no way to develop dialogue, respect, citizenship, freedoms, control of power, that is, basic parameters of a democracy.

Keywords: Liberalism; Equality; Democratic State.

Introdução

As questões da igualdade e do liberalismo são essenciais para a compreensão do Estado Democrático, pois constituem elementos fundamentais para a vivência democrática. As relações entre essas categorias revelam-se ainda desafiadoras e, por vezes, antagônicas na contemporaneidade.

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas, bolsista CAPES. Mestre em Filosofia e mestrando em Direito e Justiça Social na Universidade Federal de Rio Grande. Formado em Letras, Direito e Filosofia.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestranda em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Faculdade de Rondônia (FARO). Licenciada em Pedagogia pela Unicesumar.

Diante desse cenário, propomos investigar, com base na filosofia de Norberto Bobbio, a relação entre igualdade e liberalismo e seu papel enquanto ferramentas para a promoção do Estado Democrático. Para tanto, estabelecemos dois objetivos específicos: a) identificar os conceitos de liberalismo, igualdade e democracia segundo Norberto Bobbio; b) investigar como se estabelece a relação entre liberalismo e igualdade, de acordo com os estudos do filósofo.

A pesquisa possui natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, uma vez que se fundamenta no desenvolvimento conceitual filosófico de Bobbio acerca das categorias mencionadas. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (1999) explica que ela permite ao pesquisador lidar com uma gama mais ampla de fenômenos, facilitando o desenvolvimento do problema de pesquisa ao organizar informações dispersas ou fragmentadas. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Minayo (2009) argumenta que esta aborda um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos os conceitos de liberalismo, igualdade e democracia, com base na perspectiva filosófica de Norberto Bobbio. Na segunda parte, investigamos se, e de que forma, o liberalismo e a igualdade podem contribuir para a promoção do Estado Democrático, conforme a filosofia de Bobbio. Por fim, apresentamos uma síntese dos tópicos discutidos e respondemos aos objetivos delineados inicialmente.

É importante ressaltar que este artigo não tem a pretensão de esgotar o tema, mas busca contribuir para o processo de reflexão e avanço científico no estudo conceitual das categorias igualdade e liberalismo, bem como de seu papel na promoção do Estado Democrático.

O liberalismo segundo Bobbio

Nesta seção, discutiremos o liberalismo segundo o filósofo e jurista Norberto Bobbio. Nosso objetivo é apresentar o conceito desenvolvido pelo autor, complementado por contribuições de comentadores de sua obra.

Definir o liberalismo é uma tarefa complexa, pois esse fenômeno se manifesta de formas diversas ao longo da história. Por essa razão, não é viável, neste trabalho, estabelecer

comparações entre o liberalismo moderno e o contemporâneo. Partiremos, então, de uma definição genérica apresentada por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), a saber:

o Liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica), embora tenha exercido notável influência nos países que sentiram mais fortemente esta hegemonia cultural (Austrália, América Latina e, em parte, a Índia e o Japão) (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p.687).

Observa-se que se trata de um conceito aberto, que não oferece total clareza sobre seu significado, mas que contribui para situá-lo historicamente, já que sua origem remonta à Idade Moderna. Os autores apresentam o liberalismo como um fenômeno histórico, ou seja, um conjunto de ações e pensamentos que se desenvolveram em um determinado momento da história americana e europeia. Esse fenômeno, por sua vez, pode assumir diferentes definições ao longo do tempo.

Tomemos como ponto de partida o uso, ao nível historiográfico, do adjetivo liberal; ele foi usado de uma forma meramente receptiva, refletindo todos aqueles conteúdos que carregam a marca de liberal, ou, de uma forma explicativa, como um critério para entender um período ou uma época histórica. Contemporaneamente tem sido utilizado em níveis de indagação bastante diversos, que se relacionam com diferentes disciplinas: para descrever as orientações dos movimentos e dos partidos políticos que se definem liberais, para catalogar numa história do pensamento político as ideias liberais, para caracterizar do ponto de vista tipológico o Estado liberal entre as outras formas de Estado, para perceber, a nível filosófico, o caráter peculiar da civilização ocidental (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 687).

Pode-se entender o liberalismo como um movimento de ações históricas que, em cada período, apresentou definições particulares. Atualmente, seu significado está associado a questões políticas, com ênfase em proposições liberais. Assim, essa definição foi escolhida para introduzir o tema.

Na contemporaneidade, o liberalismo é considerado uma doutrina que defende a atuação mínima do Estado. Segundo Bobbio (2017, p. 100), “para a corrente liberal, o Estado é considerado um mal, contudo, necessário; devendo ser conservado dentro dos limites mais restritos possíveis”. Nesse sentido, os liberais estabelecem limites para o exercício do poder estatal, configurando o liberalismo como uma doutrina que valoriza positivamente o conceito de liberdade. Esse entendimento implica que uma sociedade se torna mais progressista à medida que a esfera do poder é restringida e a esfera da liberdade é ampliada.

Para Bobbio, o liberalismo é fundamental para limitar o poder do Estado. Conforme Silva (2011), o liberalismo defendido por Bobbio não se baseia exclusivamente no mercado

livre ou em aspectos puramente econômicos. Ao contrário, refere-se ao liberalismo político, comprometido com o Estado constitucional. Nesse contexto, Bobbio distingue o liberalismo político do econômico, referindo-se a este último como “*liberismo*”.

Além disso, ao justificar de forma racional o Estado liberal, é essencial reconhecer que ele foi concebido como resultado do consenso entre indivíduos livres, visando manter vínculos importantes para uma convivência pacífica e duradoura (Silva, 2011). O Estado liberal preocupa-se, portanto, em restringir o poder estatal em prol de assegurar os direitos e liberdades dos indivíduos.

Os ideais liberais influenciaram fortemente várias mudanças na busca por uma ampliação dos direitos políticos e, a maior prova disso, foi a derrubada de regimes autocráticos. O Estado liberal é o responsável direto pela conquista dos chamados “direitos fundamentais do homem”, que tinham como pressuposto básico a proteção do próprio indivíduo contra o poder estatal e, principalmente, o reconhecimento formal – perante a lei – da igualdade entre todos os cidadãos, independente de classe, raça, religião, etc. (Pereira, 2012, p. 58).

Bobbio (2017) busca conectar o conceito de Estado liberal aos direitos humanos, com ênfase na proteção dos indivíduos contra o poder do Estado. Além disso, destaca que o liberalismo também se relaciona com a questão da igualdade entre os seres humanos, ainda que de maneira formal.

É importante enfatizar que Bobbio (2017) se refere ao liberalismo político, e não ao liberalismo econômico. Nesse sentido, o liberalismo, segundo o autor, está fundamentado em questões políticas. De um lado, encontra-se o poder administrativo que o Estado deve exercer; de outro, os direitos fundamentais dos indivíduos, que são tutelados pelos ideais liberais.

Igualdade e democracia na trajetória de Bobbio

Igualdade e democracia são temas interligados e recorrentes na obra de Bobbio (1997). No entanto, é fundamental compreender os conceitos de cada um para estabelecer a relação entre eles. Vale destacar que o autor se dedicou ao estudo do regime democrático, influenciado por sua vivência durante o regime fascista na Itália, período em que os direitos foram suprimidos e os indivíduos, oprimidos.

A igualdade, segundo Bobbio (1997), relaciona-se a diversos aspectos, como a liberdade, a justiça, a igualdade perante a lei, a igualdade jurídica, de oportunidades e de fato. Assim, o filósofo evidencia a complexidade de transmitir o significado de igualdade de maneira simples.

(...) igualdade, a dificuldade de estabelecer esse significado descritivo reside sobretudo em sua indeterminação, pelo que dizer que dois entes são iguais sem nenhuma outra determinação nada significa na linguagem política; é preciso que se especifique com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem? e b) igualdade em quê? (Bobbio, 1997, p. 12).

Para tentar elucidar a definição de igualdade, Bobbio (1997) propôs duas perguntas fundamentais: igualdade entre quem? E igualdade em quê? Essas questões são essenciais para extrair algum conceito sobre esse termo, dada sua grande complexidade. Segundo o autor, “(...) as respostas possíveis são quatro: a) igualdade entre todos em tudo; b) igualdade entre todos em algo; c) igualdade entre alguns em tudo; d) igualdade entre alguns em algo” (Bobbio, 1997, p. 36).

(...) a igualdade é um daqueles valores supremos que não são objeto de discussão, mas de crença. Entretanto, “a igualdade é um ponto de chegada. [...] Os homens devem ser iguais. A igualdade não é um fato a constatar, mas um dever a realizar (...)” (Perine, 2013, p. 315).

Embora seja árduo encontrar uma definição precisa para o termo “igualdade”, é possível afirmar que ele sempre se relaciona com o outro ou com algo. Para Bobbio (1997, p. 7), “enquanto a liberdade indica um estado; a igualdade, uma relação”. Em outras palavras, a igualdade pressupõe uma conexão ou vínculo com algum aspecto, seja no âmbito jurídico, social ou material.

Lacerda (2017, p. 28) explica que, em sua análise da complexidade da questão da igualdade, Bobbio define o igualitarismo como “a concepção que, não satisfeita com a isonomia ou ‘igualdade perante a lei’, defende a realização de uma igualdade material que elimine, ou ao menos atenuie, a desproporção de riquezas entre os homens”.

Destaca-se que Bobbio critica a insuficiência da igualdade formal, como a prevista na lei, pois, no “mundo dos fatos”, essa igualdade não se concretiza. Assim, Bobbio (1997) busca superar o formalismo jurídico, enfatizando a necessidade de transformar o que está no papel em práticas efetivas no cotidiano.

A igualdade entendida como equalização dos diferentes é um ideal permanente e perene dos homens vivendo em sociedade. Toda superação dessa ou daquela discriminação é interpretada como uma etapa do progresso da civilização. Jamais como em nossa época foram postas em discussão as três fontes principais de desigualdade entre os homens: a raça (ou, de modo mais geral, a participação num grupo étnico ou nacional), o sexo e a classe social (Bobbio, 1997, p. 43).

Essa reflexão se deu por decorrência do autor ter vivido durante às duas Guerras Mundiais, sendo assim, ele acompanhou o racismo e o “ser diferente” durante o governo de Mussolini na Itália e de Hitler na Alemanha. Para Bobbio (1997), a questão de alguns enxergarem a “diferença” em outros acaba causando a discriminação e, por mais que os anos passem, o caminho para o ideal de igualdade segue sendo uma utopia.

Essa reflexão de Bobbio está diretamente relacionada à sua vivência durante as duas Guerras Mundiais. Nesse período, ele presenciou o impacto devastador do racismo e da discriminação institucionalizada, expressos nos regimes autoritários de Mussolini, na Itália, e de Hitler, na Alemanha. Esses governos promoviam a exclusão e a perseguição daqueles considerados “diferentes”, seja por questões étnicas, culturais ou ideológicas.

Para Bobbio (1997), o hábito de identificar e enfatizar as diferenças entre indivíduos é uma das principais causas da discriminação, perpetuando desigualdades. Apesar dos avanços históricos e sociais, o ideal de igualdade plena permanece como uma utopia.

Depois da tragédia do racismo hitleriano e quase Como uma desforra contra as abominações que ele praticou, a opinião pública mundial redespertou para o apelo daquele grande movimento rumo à igualdade que é a superação do ódio e da discriminação raciais (Bobbio, 1997, p. 44).

Não seria necessário discutir as questões sobre desigualdade se não houvesse a discriminação que decorre da percepção da “desigualdade”. A barbárie cometida por Hitler, por exemplo, teve uma repercussão internacional tão profunda que obrigou a reflexão sobre a importância do instituto da igualdade. Essa reflexão se tornou fundamental para a construção de uma sociedade civilizada, pois a ausência dessa consciência pode resultar na repetição dos erros históricos.

Bobbio (1997), à luz da hermenêutica filosófica, explica que a igualdade deve ser entendida como uma igualdade substancial, que pode ser natural ou primitiva, mas que ao longo do tempo foi corrompida pelas instituições sociais. Essas instituições, em vez de promoverem a igualdade, perpetuaram e aprofundaram as desigualdades, como a separação entre ricos e pobres, governantes e governados, ou classes dominantes e dominadas.

O autor aponta que, além das instituições sociais, as empresas privadas também desempenham um papel na promoção da desigualdade. Exemplos disso incluem a não contratação de pessoas com deficiência, pessoas transexuais, travestis ou outras questões relacionadas ao gênero. Essas instituições, em grande parte privadas, discriminam e afastam a igualdade com base nas características particulares de cada indivíduo, gerando ainda mais desigualdade, especialmente no mercado de trabalho.

A desigualdade também se manifesta no campo político, no qual existem diferenças entre governantes e governados. No entanto, essa desigualdade é incoerente, pois o Estado não é formado apenas pelos governantes, e sua existência depende da participação ativa de todos os cidadãos. Ao relacionar a igualdade com o regime democrático, pode-se afirmar que a desigualdade não deveria ter lugar na democracia, pois qualquer Estado é, em última instância, formado pelo próprio povo. Caso contrário, se os governados delegassem todo o poder aos governantes, sem reconhecer seus deveres com o Estado, o próprio regime democrático sucumbiria.

Portanto, torna-se essencial conscientizar os indivíduos sobre a questão da igualdade nas instituições sociais e privadas, por meio da educação, visto que a base do regime democrático é o povo e sua participação ativa.

Bobbio observa ainda que, ao contrário de outras doutrinas, o igualitarismo não se fundamenta em uma natureza humana comum, mas no princípio ético segundo o qual a maior igualdade possível entre as pessoas é um bem e, como tal, uma meta desejável. Este juízo de valor faz com que as teorias igualitárias se apresentem invariavelmente como propostas reformistas ou revolucionárias, buscando a transição de uma sociedade de desiguais para uma sociedade futura de iguais (Lacerda, 2017, p. 28).

Por mais complexo que seja o conceito de igualdade, Bobbio (1997) conseguiu esclarecer que ela deve ser vista como um ideal a ser alcançado pela sociedade democrática. O objetivo da igualdade é eliminar a discriminação, sem, no entanto, eliminar a diferença, uma vez que cada indivíduo possui suas particularidades. O que não deveria acontecer é permitir que as desigualdades se tornem um obstáculo ao pleno desenvolvimento da sociedade.

Todos devem ser tratados com igualdade nas instituições sociais, sejam elas públicas ou privadas, sem qualquer forma de discriminação decorrente de características particulares. Não se deve limitar um ser humano por uma característica que o torna diferente, pois o que realmente importa são o potencial e a qualificação para exercer determinada função.

O autor dedicou grande parte de seus estudos à questão do regime democrático. Embora não tenha elaborado um manual específico sobre democracia, há diversos escritos de Bobbio sobre o tema, uma vez que, “ao longo de algo em torno de cinco décadas – desde os anos 40 até os anos 90 do século passado – ele produziu uma respeitável obra, constituída principalmente de artigos e livros, sobre a democracia” (Brandão, 2011, p. 139).

Durante seus estudos, inicialmente, Bobbio desenvolveu uma reflexão sobre uma democracia ética, influenciado por sua participação no Partido da Ação na Itália, o que o

levou a conceber uma ideia de democracia ideal. Em um segundo momento, após o fim do fascismo e a consolidação do regime democrático na Itália, Bobbio distanciou-se das questões políticas, pois, embora desejasse a democracia como regime político, ele não concordava com a ideia de uma democracia orientada pelo cristianismo. Para o filósofo, a democracia deveria ser laica. Esse posicionamento fez com que ele se dedicasse mais à Universidade de Turim, onde passou a ministrar aulas de Filosofia do Direito.

A democracia ética de Bobbio tem como objetivo promover reflexões sobre a liberdade humana, tendo, portanto, uma finalidade prática. Nesse sentido, ele se apresenta como um entusiasta da democracia, pois não a via como mera formalidade, mas como uma prática constante. Para Bobbio, essa prática não deve se restringir aos representantes, mas deve envolver principalmente os próprios representados. A democracia é um regime do povo, e não apenas para o povo. Isso significa que são os cidadãos, ao se engajarem nas questões políticas, que fazem a democracia funcionar. Para o autor, não basta ir às urnas durante as eleições, pois essa atitude representa o mínimo da democracia; é necessário participar ativamente da vida política.

(...) através da reflexão de Bobbio do período acionista, relativa à democracia participativa, talvez seja correta a afirmativa de que esse foi o momento de sua vida em que ele mais acreditou na participação política. O Bobbio teórico da democracia ética e participativa acreditava no caráter desenvolvimentista da participação, no sentido de educar os homens para liberdade. Tal educação, entretanto, aconteceria apenas no caso da ocorrência de um ambiente que propiciasse condições econômicas, políticas e culturais para tal. O referido ambiente, inclusive, em sua opinião, poderia ser criado pela própria participação da cidadania (Brandão, 2011, p. 156).

A finalidade da democracia ética é a educação para liberdade com o intuito de alcançar o diálogo para resolver as questões políticas, pois, a democracia é o único regime que consegue resolver os problemas sociais sem o uso da violência, mas por meio da paz. Essa é a concepção ideal que Bobbio aponta, todavia quando a democracia se instalou na Itália, ela foi orientada pelo cristianismo fazendo com que Bobbio se decepcionasse. Para Brandão (2011, p. 156) “a reconstrução política-institucional e material do país, nessa fase³ histórica aconteceu, sob a direção da Democracia Cristã, em um sentido absolutamente diferente do pretendido por Bobbio”. Essa questão da democracia orientada pelo cristianismo fez com que Bobbio virasse cético sobre as próprias expectativas, fazendo com que ele parasse de militar na política, por conseguinte, deixando de escrever sobre esses temas.

³ Ele se refere ao pós-guerra na Itália.

Após a década de 1950, Bobbio retoma as questões democráticas, mas agora, com uma nova abordagem: a democracia procedimental. Nessa segunda fase, ele adota uma visão mais procedimentalista, ou seja, passa a tratar da democracia como um conjunto de regras que garantem sua efetivação. Essas regras, por sua vez, foram influenciadas pelos filósofos e juristas Hans Kelsen, Joseph Schumpeter e Karl Popper.

O regime democrático, para Bobbio, é complexo, e não há respostas simples para problemas sociais difíceis. Como ele afirma em 1983 (p. 55), “os problemas da ‘política’ – compreendida como a organização global de uma sociedade complexa – tornam-se sempre mais complexos, de forma que não podemos nos contentar com fórmulas de efeito”. Para o autor, soluções satisfatórias não são fáceis de serem encontradas, especialmente quando se trata de instituições que são vistas como essenciais e que distinguem o estado democrático dos regimes autoritários.

Na democracia procedimental, Bobbio destaca uma característica predominante: a democracia será entendida como um conjunto de regras que possibilitam uma colaboração mais ampla e eficaz de cidadãos, seja de forma direta ou indireta, nas decisões que afetam a coletividade. O filósofo formula algumas dessas regras como essenciais para o desenvolvimento da democracia. Vale ressaltar que, apesar de ter “abandonado” a democracia ética ao longo do tempo, Bobbio não a rejeitou completamente. Ele ainda via uma finalidade a ser alcançada por meio dessas regras, que são: a paz, a não violência, o diálogo, o respeito e o direito às liberdades.

(...) a) Todos os cidadãos que tenham atingido a maioria, sem distinção de raça, religião, condições econômicas, sexo etc., devem gozar dos direitos políticos, isto é, do direito de exprimir com o voto a própria opinião e/ou eleger quem a exprime por ele; b) o voto de todos os cidadãos deve ter peso idêntico isto é, deve valer por um; c) todos os cidadãos que gozam dos direitos políticos devem ser livres de votar segundo a própria opinião, formando o mais livremente possível, isto é, em uma livre concorrência entre grupos políticos organizados, que competem entre si para reunir reivindicações e transformá-las em deliberações coletivas; d) devem ser livres ainda no sentido em que devem ser colocados em condição de terem reais alternativas, isto é, de escolher entre soluções diversas; e) para as deliberações coletivas como para as eleições dos representantes deve valer o princípio da maioria numérica, ainda que se possa estabelecer diversas formas de maioria (relativa, absoluta, qualificada), em determinadas circunstâncias previamente estabelecidas; f) nenhuma decisão tomada pela maioria deve limitar os direitos da minoria, em modo particular o direito de torna-se, em condições de igualdade, maioria (Bobbio, 1983, p. 53).

É evidente que o conceito de democracia procedimental de Bobbio não está completo, ou seja, não seria possível formular uma lista de regras que, por si só, pudessem determinar se

um sistema político é ou não considerado um regime democrático. O próprio autor reconhece isso, afirmando que “não é difícil para mim admitir que este significado de democracia, que chamei de preponderante, é ainda um significado restrito” (Bobbio, 1983, p. 56). Bobbio complementa, dizendo que “não tenho nenhuma dificuldade em admitir que, para que um estado seja 'verdadeiramente' democrático, não basta a observância destas regras, uma vez que basta não observar uma delas para que não seja democrático...” (Bobbio, 1983, p. 56).

A concepção ética é esgrimida pelo autor na década de 40 do século passado, em seu período acionista; a procedimental, da década de 50 em diante. A concepção ética é participativa; a procedimental, ora mais participativa, ora mais elitista. A concepção ética de democracia é a concepção de um Bobbio mais jovem, mais otimista, que dava mais relevância à participação da cidadania e acreditava na democracia como uma forma de governo capaz de educar os cidadãos para a liberdade. A concepção procedimental é a concepção de um Bobbio mais maduro, mais realista, ora mais ora menos desencantado com as possibilidades da democracia, ora mais ora menos normativo, ora mais ora menos participativo, que acreditava na democracia desprovida de sua natureza ética, apenas como um procedimento (Brandão, 2011, p. 140-141).

Com base no exposto, observa-se que Bobbio (1983) definiu a democracia de duas maneiras distintas: inicialmente, de forma laica, quando fazia parte do Partido da Ação e era um entusiasta da democracia, acreditando que ela deveria ter como finalidade a educação dos cidadãos para a liberdade; em um segundo momento, após se distanciar da política, ao perceber que a democracia na Itália foi orientada pelo cristianismo, ele passou a vê-la principalmente como um conjunto de regras, ou seja, como um conjunto de seis regras essenciais para caracterizar um sistema democrático. Contudo, é possível notar que, mesmo ao adotar uma visão mais procedural, o autor não deixou de defender que a democracia possui uma finalidade, qual seja, um objetivo a ser alcançado por meio dessas regras, sempre com a intenção de promover a educação para a liberdade.

O liberalismo e a igualdade em prol do estado democrático

O liberalismo e a igualdade têm uma relação, mas são antagônicos e alternativos, segundo Bobbio (1997). O igualitarismo propõe a ideia de igualdade entre todos os indivíduos, buscando eliminar as desigualdades em todas as esferas da vida social. Por outro lado, o liberalismo defende a igualdade dos indivíduos apenas no que diz respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, mas não concorda com a premissa central do igualitarismo, ou seja, a ideia de que todos devem ser iguais em todos os aspectos da vida.

(...) igualitarismo e liberalismo são apenas parcialmente antitéticos, o que não anula o fato de que, historicamente, tenham sido geralmente considerados como doutrinas antagônicas e alternativas. O não-igualitarismo nega a máxima do igualitarismo, segundo a qual todos os homens devem ser (no limites) iguais em tudo, com relação à totalidade dos sujeitos, afirmando, ao contrário, que somente alguns homens são iguais, ou, no limite, que nenhum homem é igual a outro; já o liberalismo nega a mesma máxima não com relação à totalidade dos sujeitos, mas à totalidade (ou quase totalidade) dos bens e dos males com relação aos quais os homens deveriam ser iguais, ou seja, admite a igualdade de todos não em tudo (ou quase tudo), mas somente em algo, um algo constituído, habitualmente, pelos chamados direitos fundamentais, ou naturais, ou, como hoje se diz, humanos (Bobbio, 1997, p. 40-41).

O liberalismo se alinha com o igualitarismo ao afirmar que todos os seres humanos têm o direito, de maneira igualitária, de usufruir das liberdades essenciais, ou seja, dos direitos de liberdade. No entanto, o liberalismo discorda da ideia de que todos devem ser iguais em todos os aspectos sociais, como no contexto de classes ou desigualdades sociais.

Bobbio (1997) explica que o liberalismo é uma doutrina, em parte, igualitária. As liberdades protegidas pelo liberalismo, em termos gerais, incluem a liberdade de possuir e acumular bens econômicos, títulos privados e a liberdade de realizar operações econômicas. São essas liberdades que acabam gerando e perpetuando grandes desigualdades sociais, tanto em sociedades capitalistas avançadas quanto em países do Terceiro Mundo, que, apesar do crescimento econômico, continuam a enfrentar grandes disparidades sociais.

Por outro lado, as doutrinas igualitárias criticam o liberalismo por ser, na prática, não-igualitário, uma vez que ele defende e protege as liberdades econômicas sem limites. Bobbio (1997) expõe as incompatibilidades entre as duas doutrinas, destacando que o liberalismo, ao apoiar o capitalismo, se torna uma defesa da liberdade econômica sem restrições.

Da crítica das doutrinas igualitárias contra a concepção e a prática liberal do Estado é que nasceram as exigências de direitos sociais, que transformaram profundamente o sistema de relações entre o indivíduo e o Estado e a própria organização do Estado, até mesmo nos regimes que se consideram continuadores, sem alterações bruscas, da tradição liberal do século XIX (Bobbio, 1997, p. 42).

A doutrina igualitária está intrinsecamente ligada à defesa dos direitos sociais, pois busca a organização e regulamentação da administração do Estado de forma a garantir uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades. Ela impõe limites ao liberalismo, especialmente no que se refere à tutela das liberdades econômicas, ao introduzir os direitos sociais como um mecanismo de correção das desigualdades geradas pelas liberdades de mercado. Assim, a doutrina igualitária tenta equilibrar as desigualdades sociais.

Por outro lado, os liberais sempre acusaram os igualitários de sacrificar a liberdade individual, que se alimenta da diversidade das capacidades e das aptidões, à uniformidade e ao nivelamento impostos pela necessidade de fazer com que os indivíduos associados sejam tão semelhantes quanto possível: na tradição do pensamento liberal, o igualitarismo torna-se sinônimo de achatamento das aspirações, de compressão forçada dos talentos, de nivelamento improdutivo das forças motrizes da sociedade (Bobbio, 1997, p. 42).

Por outro lado, a doutrina liberal critica os igualitários ao argumentar que a busca pela igualdade tenta favorecer aqueles que não possuem a mesma aptidão produtiva que outros indivíduos. Segundo a visão liberal, há uma tentativa de impor uma igualdade no âmbito produtivo que não existe na realidade, pois ninguém é igual em termos de talento ou capacidade para executar determinadas funções na sociedade. Isso, para os liberais, seria uma tentativa de padronizar as pessoas, desconsiderando suas diferenças naturais.

Entretanto, pode-se observar um certo aumento nesse argumento liberal, pois os igualitários não buscam negar ou ocultar as desigualdades individuais, mas sim garantir oportunidades iguais para todos na busca por uma vaga de emprego, por exemplo. O objetivo não é nivelar as capacidades, mas assegurar que as pessoas não sejam prejudicadas ou excluídas por suas características particulares.

Bobbio (1997) desenvolve uma diferenciação clara sobre o tema, apontando que o liberalismo e o igualitarismo têm raízes em concepções profundamente diversas da sociedade: o liberalismo é individualista, conflitualista e pluralista, enquanto o igualitarismo é totalizante, harmônico e monista. Para o liberal, a principal finalidade é a expansão da personalidade individual, abstratamente considerada como um valor em si; para o igualitário, essa finalidade é o desenvolvimento harmonioso da comunidade (Bobbio, 1997, p. 42).

Pode-se perceber que o igualitarismo é mais orientado ao “nós”, ou seja, ao bem comum, enquanto o liberalismo foca mais no “eu”, no singular, valorizando o individualismo. Se fosse feito um juízo de valor sobre qual desses dois modelos é mais humanista, o igualitarismo se destacaria, pois visa à prosperidade da comunidade como um todo. No entanto, ambos são importantes, cada um com sua contribuição para o equilíbrio social.

Nesse sentido, o liberalismo estabelece limites ao poder do Estado em relação aos direitos de liberdade, sendo essencial para qualquer sociedade democrática. Por outro lado, os igualitários defendem um Estado intervencionista e dirigista, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais. Para Bobbio, ambos os modelos são necessários para a existência de uma sociedade democrática, pois oferecem diferentes maneiras de conciliar liberdade e igualdade.

Essa diversidade, contudo, não exclui a proposta de sínteses teóricas e soluções práticas de compromisso entre liberdade e igualdade, na medida em que esses dois valores fundamentais (juntamente com a ordem) de toda convivência civilizada são considerados como sendo não apenas antinômicos, mas também parcialmente complementares. (...). Mesmo levando-se na devida conta a imensa distância que existe entre declarações solenes desse tipo e a realidade de fato, é significativo que liberdade e igualdade sejam consideradas, no mesmo texto, como bens indivisíveis e solidários entre si (Bobbio, 1997, p. 42-43).

Com todo o exposto, pode-se afirmar que, apesar das diferenças destacadas entre liberalismo e igualitarismo, essas doutrinas precisam uma da outra. Os liberais defendem os direitos de liberdade, enquanto os igualitários buscam equilibrar as questões sociais. O Estado democrático necessita de ambos para se desenvolver de forma plena. Vale ressaltar que, para Bobbio, o liberalismo é entendido em sua vertente política, enquanto o liberalismo econômico é denominado *liberismo*. Assim, o liberalismo bobbiano defende os direitos às liberdades e impõe um controle sobre o poder do Estado em relação aos direitos individuais.

Considerações Finais

A partir da análise da filosofia de Norberto Bobbio, podemos concluir que a igualdade e o liberalismo são valores fundamentais para a promoção do Estado Democrático. Com base nos estudos do autor, pode-se afirmar que há uma relação estreita entre o liberalismo, o igualitarismo e a democracia. O liberalismo, segundo Bobbio (1997), está ligado às questões políticas, com o controle do poder do Estado, bem como à proteção dos direitos fundamentais, especialmente as liberdades dos indivíduos.

A igualdade, por sua vez, busca a eliminação da discriminação, mas não a eliminação das diferenças, uma vez que cada indivíduo possui características próprias. O que não pode ocorrer é que essas diferenças se tornem um obstáculo, limitando o acesso de certos indivíduos a áreas importantes da sociedade, apenas por causa de suas características particulares.

Sobre a democracia, Bobbio (1997) apresenta duas concepções principais: a democracia ética, que aponta uma finalidade, a educação para a liberdade; e a democracia procedimental, que estabelece regras mínimas para que um sistema seja considerado democrático.

A relação entre liberalismo e igualitarismo, apesar das diferenças entre ambos, é de reciprocidade, já que os liberais defendem os direitos de liberdade e a limitação do poder do

Estado, enquanto os igualitários buscam equilibrar as questões sociais e impor limites ao liberalismo, como no caso do *liberismo* (liberalismo econômico).

Portanto, para o desenvolvimento pleno do regime democrático, ambos são solidários e indivisíveis. O Estado democrático precisa de ambos para se desenvolver de forma equilibrada e em prol da efetivação de uma sociedade democrática, que respeite e priorize o diálogo, as liberdades individuais, a igualdade, a educação e a cidadania.

Concluimos, assim, que igualdade e liberalismo são valores complementares. A igualdade garante que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e participação na sociedade, enquanto o liberalismo protege a liberdade individual, essencial para a construção de uma sociedade democrática.

Na visão de Bobbio (1997), o Estado Democrático deve ser fundamentado na igualdade e no liberalismo. A igualdade, ao garantir oportunidades equitativas para todos, é essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa. O liberalismo, ao proteger a liberdade individual, é indispensável para a construção de uma sociedade livre.

Entretanto, a relação entre igualdade e liberalismo nem sempre é simples. Em alguns casos, ambos podem entrar em conflito, como no caso da igualdade econômica, que exige a intervenção do Estado na economia, o que pode resultar na limitação da liberdade individual.

Referências Bibliográficas

- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora 195 Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Edipro, 2017.
- BRANDÃO, Assis. As duas concepções de democracia de Bobbio: a ética e a procedimental. In: Giuseppe Tosi (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. Tradução: João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- LACERDA, Bruno Amaro. As origens do igualitarismo. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 51 p. 28 a 52, jun/dez, 2017.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PEREIRA, Antônio Kevan Brandão. A Concepção Democrática de Bobbio: uma Defesa das Regras do Jogo. **REPOL | Revista Estudos de Política**, Campina Grande, v. 1, n. 1, 2012.
- PERINE, Marcelo. O Conceito De Democracia Em Henrique C. De Lima Vaz E Norberto Bobbio: Desafios Para A Ação. In: Giuseppe Tosi (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SILVA, Taiza Maria Alvez da. **Norberto Bobbio e a questão democrática: encruzilhadas e perspectivas.** João Pessoa: [s.n], 2011.

“Macumbando” os saberes: afro religiosidade como dever de resistir*“Macumbando” knowledge of afro-religious resistance*Giselle H. Perna,¹ PUCRS**Resumo**

Este trabalho propõe uma análise sobre os princípios da religiosidade afro, sua conexão com o sagrado, processo pelo qual, foi fundamental para resistir as opressões concernentes ao processo de escravidão. Trago aqui, o plano existencial onde os negros escravizados faziam suas giras ao som de atabaques pedindo forças aos seus ancestrais para suportar o sofrimento trazido pela condição. Assim, nestas linhas que se seguem, mais do que enfatizar o carrego colonial pelo qual essas pessoas racializadas em condição de escravidão, lanço um convite para conhecer suas práticas de resistência emanadas através de suas crenças nos orixás, na natureza e na força de suas culturas. Essas pessoas resistiram aos grilhões da escravidão e deram continuidade a herança de seus povos. Saindo da marafunda da invisibilidade, transformaram suas sabedorias de fresta em corpos transgressores.

Palavras-chaves: Umbanda, Resistência, Colonialismo.

Abstract

This paper proposes an analysis of the principles of Afro-Brazilian religiosity, its connection with the sacred, a process through which it was fundamental to resist the oppressions related to the slavery process. Here I bring the existential plane where enslaved black people performed their giras to the sound of atabaques, asking their ancestors for strength to endure the suffering brought by their condition. Thus, in these lines that follow, more than emphasizing the colonial burden that these racialized people in conditions of slavery endured, I extend an invitation to learn about their resistance practices emanating from their beliefs in the orixás, in nature and in the strength of their cultures. These people resisted the shackles of slavery and continued the heritage of their people. Emerging from the maze of invisibility, they transformed their wisdom from a crack into transgressive bodies.

Keywords: Umbanda, Resistance, Colonialism.

Introdução: Epá Babá Oxalá! Abrindo a gira

Nasci no terreiro. Lugar de ensinamentos e aprendizagens sobre a cultura e religiosidade dos povos africanos. Desde pequena ouvi o chamado dos atabaques tocando as canções do chamado do santo. Assim, por mais que muitas vezes tenha tentado me afastar, o santo chamou. Chamou a mim para buscar a paz e desvencilhar dos carregos da vida. Quando ele chama, não há outra maneira se não ouvir. Ouvir as palavras de sabedoria ancestral dos velhos caboclos e o cantarolar dos Orixás com seus pontos profundos.

Foi como ouvinte de suas vozes que escolhi escrever e, por esta razão inicio este texto com as palavras: *Epá Babá Oxalá*, “assim saúdo o senhor meu pai Oxalá, dono do universo.

¹ Mestre em História e Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica. *E-mail:* gisellehperna@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0008-1014-3749>

O senhor realiza! Canto aqui o som de cada pedra miúda como um pedido de licença para evocar as entidades – orixás -na abertura de nossos caminhos”.

Evoco a minha mãe Yemanjá, na força da demanda cuspidas das batalhas e de suas curas. Aqui será abordado as súplicas e giras de um povo subjugado pelos processos da escravidão que encontraram formas de resistir e ressignificaram sua religiosidade. Busca-se a análise dos elementos que resistiram ao longo do tempo, transpondo no que hoje conhecemos sobre religiões de matriz africana. Trata-se de processos que combatem a “Marafunda do carregamento colonial” (Rufino, 2019. p. 12), dando continuidade aos ritos ancestrais dos escravizados como elemento chave de uma resistência cotidiana (Scott, 2001).

É chegado o momento! Lanço aqui a primeira pedra angular das sabedorias ancestrais de minha religião. Abro a leitura com o grito: *Macumbe-se!* Eis o som abissal do povo negro, como primeiro passo para cantarolar as suas resistências. Risco com pomba suas sabedorias como as folhas que se colhe para extrair o remédio e o veneno colonial. Como disse Rufino (2021, p. 4), não basta catar as folhas, é preciso saber cantá-las e para cada uma delas que brota, oferece-se um trato. Macera-se, seca e queima. E depois? Sopra-se como palavras de força. Assim é a seiva dos orixás, a energia da umbanda que sobreviveu a engenharia da colonização e hoje para além do invisível, torna-se a cura da ancestralidade. Saravá para todos!

Buscando caminhos para resistir o carregamento colonial

O discurso colonialista europeu atuou como um poder disciplinador e dominador sobre os corpos negros e indígenas. Seus saberes foram classificados como primitivos, atrasados, desqualificando assim, as suas crenças, as danças, e todos os rituais praticados por estes corpos subalternizados. A raça foi utilizada como um dos pilares da construção do Estado colonial, pautado na busca pela modernidade, na racionalidade branca e na hegemonia cultural. Seus saberes foram proferidos pelo sistema como irracionais, criando assim, uma zona periférica dependente não só econômica, mas também cultural uma vez que suas histórias foram apagadas em nome de um egocentrismo epistêmico.

Tal classificação racial criada a partir desta suposta superioridade branca, se desdobrou para uma construção epistêmica científica hegemônica também voltada ao centro que inviabilizou o surgimento de um pensamento que partisse fora deste espaço geográfico do Norte Global, e colocou aqueles considerados subalternizados, dominados e explorados, sob um véu capaz de cobrir quaisquer cosmologias e epistemologias oriundas de suas culturas (Perna, 2021, p. 142).

Sob a bandeira da modernidade e civilidade, os europeus, iniciaram seu caminho rumo à hegemonia local, mascarando as barbáries que vieram imbricadas a ideologia do novo mundo. Enquanto as autoridades imperiais consentiam o genocídio de indígenas e a escravização de negros, em prol da aquisição de terras, criava-se também, um discurso sufocante que coibiria qualquer esforço na tentativa de desvencilhar dos grilhões da colonialidade.

A colonialidade foi uma reprodução na genealogia do pensamento e formação subjetiva da historiografia européia, cujo objetivo principal era a repercussão dos silenciamentos resultando na impossibilidade de ingressar no diálogo qualquer aforismo que desse conta das histórias advindas de povos e zonas ditas periféricas (Mignolo, 2005, p. 23). Para este autor, a colonialidade atuou em três esferas: ser, que impele a existência do outro; poder, ao qual se dirige para as dependências econômicas dos grandes centros hegemônicos; e saber, cuja imposição da cultura eurocêntrica enquanto padrão universal compeliu as outras formas de saber a desvalorização e marginalização (Mignolo, 2005, p. 30).

Ao reconhecer a desvalorização e o impedimento do surgimento de outras cosmovisões que não partissem deste espaço geográfico europeu, tanto Mignolo quanto Quijano, discutiram o padrão do eurocentrismo como forma de limitar a produção de uma perspectiva de conhecimento que fugisse do padrão mundial dito civilizado. Nas palavras de Quijano (2005, p. 9).

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. O eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

Nesta missão civilizadora, homens europeus, brancos, cristãos, dominaram países localizados nas periferias do mundo, criando uma identidade coletiva única, que favoreceu o apagamento histórico local, justificando todo o processo de subalternização e desumanização. Tal projeto que teve como base as diferenças étnicas raciais se utilizou da mudez como forma

de dominação, ignorando todas as emergências de uma linguagem mútua e a da coexistência de diferentes cosmovisões.

Através da relação entre poder, saber e ser, se construiu um plano egoísta, de dominação, que destituía de qualquer humanidade os sujeitos nativos. Indígenas, mestiços, negros, passaram a ser submetidos ao projeto de expropriação de suas terras, sendo dizimados de seus corpos e culturas. Para Luiz Rufino (2019, p. 12), os seres submetidos às lógicas de opressão, são colocados por este sistema como vadios, irracionais, não humanos. As sabedorias de fresta foram invisibilizadas pela “marafunda do carregio colonial” (Rufino, 2019, p. 12) comprimindo as raízes da América Latina, num sistema mundo racista, cristão, patriarcal, moderno e europeu.

O racismo como princípio articulador e organizador da produção e distribuição das riquezas, somado à razão eurocêntrica de um “eu” soberano e normativo, permitiu ao projeto moderno/colonial, que tornasse o povo de Abya Yala, as suas primeiras vítimas, sendo seus corpos, o primeiro lugar a ser conquistado (Ballestrin, 2013). Assim, ao desumanizar os povos locais, negando-se a sua existência, e a possível construção de identidades representativas os restringiram à selvageria classificando-os como “não-humanos” (Gonzalez, 1988, p. 69). Essa relação dicotômica, para María Lugones (2014), entre humanos e não humanos caracterizou a marca da opressão colonial. A raça negou o pertencimento à humanidade justificando as atrocidades sustentadas por tal poder hegemônico e a imposição de silenciamento. Para ela:

Fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como “mulheres”, a inversão humana de homens. Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos por não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como, em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos. Homens colonizados não eram compreendidos como em falta por não serem como mulheres (Lugones, 2014, p. 937).

Mas foi também, durante processo de colonização no Brasil, que os negros escravizados encontraram diferentes formas de resistir à dominação à que estavam sujeitos. Dentre elas e a mais significativa herança deixada está a manutenção de práticas religiosas originárias do continente africano em solo brasileiro. Os navios negreiros que desembarcaram no Brasil entre os séculos XVI e XIX durante grande parte do período colonial trouxeram milhares de negros advindos de diferentes partes do continente africano para serem escravizados. Estas pessoas trouxeram em suas bagagens uma herança cultural, em especial, a

religião até então desconhecida e cercada de mistérios para um território dominado pela soberania cristã católica (Freire, 1987).

Foram mais de 300 anos de escravidão. Milhares de africanos foram trazidos para a América com a missão de ser a mão de obra mais pertinente para a construção de uma sociedade que visionava o crescimento. Para Muniz Sodré (2017) em seu livro *Pensar Nagô*, o Brasil foi comprovadamente o maior produtor de negros escravizados das Américas. Para Caputo (2012), estas pessoas foram disseminadas ao longo de todo território nacional, formando a maior diáspora conhecida: A africana.

Quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo e a educação. Enfim, com as suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo. Espalhadas assim formaram o que se chama de diáspora africana, ou seja, os negros que, nesse caso, seqüestrados das suas terras, levaram consigo as suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, inclusive no Brasil (Caputo, 2012, p. 40).

Os primeiros grupos étnicos trazidos para serem escravizados no Brasil vieram do Senegal e Serra Leoa. Firmaram-se em Pernambuco e Bahia para trabalhar nos campos de cana de açúcar. Já no século XVI, chegaram os Bantos que se estabeleceram na região Nordeste do país e foram introduzidos na exploração da cana de açúcar e criação de gado. Este grupo denominado de Banto, que significa “os homens”, representava todos que compactuavam do mesmo grupo lingüístico da região da África Central, Oriental e Meridional. Também chegaram no mesmo período, os Cabindas, embarcados na Ilha de São Tomé, antigo Reino do Congo interior da atual Moçambique (Caputo, 2012).

Tanto os Cabindas quanto os Bantos, deixaram suas marcas na cultura brasileira. No uso de palavras, danças e principalmente no culto à ancestralidade e na incorporação de elementos espirituais. As contribuições dos Cabindas e Bantos são evidentes na rica resiliência e adaptação dessas comunidades em preservar suas identidades e tradições em um ambiente de opressão. Há eles, podemos destinar as primeiras formas de manifestação religiosa, cuja prática era vincula a questão de sobrevivência e não esquecimento de suas raízes.

Para Freire (1987), o processo de colonização brasileiro, pautou-se principalmente na máxima relação entre o ódio ao pecado e ao pecador. De forma que a pureza da raça era automaticamente alijada à pureza da fé. Tal assimilação da fé cristã deu-se através do batismo de negros e indígenas, sendo estes, convertidos ao catolicismo, sob a finalidade de humanizá-los os aproximando de Deus, racionalizando-os a partir da fé e, descredibilizando suas

práticas ancestrais. Dessa forma, a formação da estrutura estatal da modernidade colonial, permitiu ao colonizador, evangelizar as populações submetidas (indígenas e africanos escravizados) como parte fundamental da empreitada colonial.

Assim, os homens brancos, tinham os negros como verdadeiros papéis em branco, onde suas verdades poderiam ser escritas à vontade. Não tinham fé nem lei, e seus cultos eram verdadeiras incorporações do Diabo. Desta forma, devido a incompreensão de suas origens e crenças, rapidamente o Candomblé, como hoje conhecemos, foi estigmatizado a práticas de feitiçaria e bruxaria. Assim, ao longo de muitos anos suas celebrações foram por vezes recriminadas, incluindo o constante uso de violência física contra seus membros e a catequização como forma de expropriação de suas histórias. Nas palavras de Rufino:

Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e inculcando via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis. Um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento (Rufino, 2019, p. 16).

Contudo, a ilegalidade da prática não foi um empecilho para a participação e celebração dos rituais religiosos. Mesmo sob os princípios da contravenção penal, os escravizados continuaram a organizar suas cerimônias ao som de atabaques e gira nas senzalas, como forma de protesto aos castigos de seus senhores. Tais festas e batuques eram permitidas em épocas de melhor tratamento dos negros, com objetivo de mantê-los vivos por mais tempo (Silveira, 2006, p. 159), mesmo que estas causasse efeitos marcantes no imaginário dos colonizadores, cujo sentimento de terror os impediam de certa forma, proibir os ocultos sobrenaturais acreditados por estes, serem práticas de feitiçaria (Maggie, 1992, p. 22).

Dessa forma, as representações religiosas africanas não apenas sobreviveram às brutais infraestruturas da qual dependiam como se mostraram capazes de produzir novas formas de organização. A Umbanda, por exemplo, buscou trabalhar com os registros engajados deste povo emanando a justiça, vista pela ótica dos subalternos: o grito dos despossuídos, marginalizados, precariamente solapados a um não lugar social. Para os negros escravizados, executar tais práticas religiosas estava ligado às celeumas da libertação vinculadas às amarras coloniais, aos arranjos estratégicos nas relações de poder, por meio de múltiplas coerções que seus corpos sofriam (Rufino, 2019).

Seus ritos determinavam uma organização discursiva capaz de ser a chave que permitiria resistir às opressões e exclusões, viabilizando uma tomada de consciência do

discurso suprimido pelos seus senhores. Isso ocorreria através da contínua retomada de suas ancestralidades, de suas culturas e de seus mitos fundadores. Dessa forma, suprimidos às negociações culturais eurocêntricas, logo, compreenderam a necessidade da permanente preservação da própria vida demasiadamente castigada devida a condição da escravidão (Simas, 2021).

Com a proibição das manifestações advindas do Candomblé e da Umbanda, uma das formas de resistência e preservação, encontradas para suas crenças, se deu a partir do processo de Sincretismo Religioso. Apesar de este ocorrer no interior de uma relação duplamente desigual entre duas religiões, o sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, de tal modo que os negros recebiam a religião católica como uma espécie de anteparo para esconder ou disfarçar, conscientemente, os seus próprios conceitos e rituais religiosos (Ferretti, 1995; Sanchis, 1995; Valente, 1977).

Desta forma, os orixás foram classificados como santos católicos a partir de suas características e semelhanças. Iemanjá, rainha dos mares e a grande mãe, foi comparada a Nossa Senhora; Oxalá, que na mitologia Iorubá foi destinado por Olódùmarè a missão de criar o universo, sendo este o **primeiro orixá** e o criador inclusive dos seres humanos, foi assimilado ao supremo, à Deus e assim por diante, de forma que para Ferreti (1995) fossem retomadas suas crenças sem que houvesse impedimentos.

O sincretismo religioso atuou como uma verdadeira arma dos fracos, resultado advindo dos encontros culturais e religiosos ocorridos entre os negros e os colonizadores europeus, foi um processo de justaposição ou de ilusão catequética de forma intencional, pois os negros buscavam escamotear as divindades africanas protegendo-as das perseguições efetuadas pelos colonizadores.

Nesse sentido, a religião afro, busca através de seus atos de rebeldia, ou de desobediência (Quijano, 2010) uma tentativa de sobrevivência e retomada de suas forças vitais. Os negros utilizaram de seus conhecimentos que aos olhos do branco era desconhecido, evidenciando a inteligência de uma nação iletrada. Demonstraram apesar do abismo existente entre a cultura branca letrada e a negra essencialmente oral, uma expertise em continuar a estabelecer seus laços com suas entidades.

Para seus cultos, utilizaram as noites. Noites que para muitos são de sonhos, para eles, era o período onde se revelava o mágico, o espiritual. Essa conexão profunda com o sagrado, cultivada nas noites, foi basilar para os processos de resistência dos povos africanos escravizados no Brasil. Era nas noites, que se abria o portal para outros planos e onde os negros escravizados tinham a liberdade de assumirem suas ancestralidades. Assim, despiam-

se da “outremização”² (Spivak, 1988) imposta aos seus corpos, caracterizada pela hierarquia racial, onde os brancos europeus impuseram a estes, um olhar de desumanização.

Para Luiz Rufino (2019), a retomada da força vital espiritual, está alicerçada na contínua prática de cultuar Yangí (Exú ancestral), orixá que nos concede o poder de reivindicação. Yangí é sempre o primeiro, pois ele remete ao princípio, a abertura dos caminhos. Também nos remete ao pensar, sentir, ser, em outras palavras, Exu, é o orixá que emerge como lócus de enunciação para dar suporte a uma pedagogia antirracista/decolonial:

Exu, enquanto princípio explicativo de mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades é o elemento que assenta e substancia as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma pedagógica. (Rufino, 2019, p. 73).

Nessa perspectiva, Exú (orixá), é entendido como a potência máxima da linguagem. Uma linguagem pautada na dinâmica e na perspectiva de desvencilhar os povos da fronteira, do carrego colonial, propondo um descarrego epistêmico. Ele irá atuar como o elemento constituído do próprio movimento em si. O princípio dinâmico é aquele que tem o poder de proferir palavras, como o linguista e tradutor do sistema mundo (Rufino, 2019). Aquele capaz de romper com o ethos cristão, branco e europeu, através da evocação dos saberes ancestrais, esquecidos e invisibilizados. Como propõe Rufino, uma saída para a encruzilhada, aqui tomada como sistema/forma de instituição dos saberes. Um local de possibilidades, onde tempo/espaço se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam.

Todas as formas de atuação da colonização incidiram nas dimensões do ser, saber e poder e é no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas conseqüências, seja através do desvio existencial, da descridibilidade dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação. Nesse sentido, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes.

A saída da Encruzilhada

Cada atitude de resistência vinculada ao que Scott (2021) elencará como resistências cotidianas, que se encontram para além das esferas de poder, pautam-se na clandestinidade.

² A marginalização dos povos originários por parte do branco é denominada de outremização. O termo, cunhado por Gayatri Spivak (1988), descreve o processo de ‘transformar’ o sujeito colonial em outro, a partir dos pressupostos de superioridade do sujeito metropolitano.

Em lugares específicos longe dos poderes infrapolíticos, ou seja, espaços que desafiavam as instituições estabelecidas e que operavam para além das normas vigentes. Neste caso, os ritos afro estavam associados às senzalas, local aonde os senhores dificilmente chegavam. Tal clandestinidade exógena garantiu a esses povos subalternizados, deixar a impotência imposta pelos sistemas de hierarquia e emergir como potência máxima de existir dentro do sistema social (Grecco, 2022).

No que concerne às relações de poder e resistências, na visão foucaultiana, não haveria exterioridade entre essas relações. Ambos frequentam o mesmo campo de batalha. São campos pluralmente culturais, mas que se configuram através da recusa de uma delas. Para Foucault, ao fazerem parte de um mesmo sistema social, a cultura que estiver sendo estigmatizada, não deveria partir para uma contraposição do poder, mas sim, organizar uma resistência plural e local. Para o autor, onde existisse poder, emanaria o sentimento de resistência e possibilidade de luta (Foucault, 1979). Assim em suas palavras:

Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele (Foucault, 1979, p. 241).

Assim, de acordo com Assim, de acordo com Jocelyn Hollander e Rachel Einwohner em artigo titulado “Conceptualizing Resistance” (2004), o termo resistência tem sido frequentemente utilizado para descrever um vasto leque de ações e comportamentos sociais contra sistemas políticos passando pelo cotidiano laboral. Neste sentido, a resistência tanto expressa as reações dramáticas de caráter físico e material que incluem, por exemplo, as revoluções e os diferentes graus de tensão social bem como as oposições mais sutis como as que são conseguidas pelo discurso ou outro comportamento simbólico, como as canções, as crenças, as danças entre outros. (Hollendar; Einwohner, 2004, p. 534).

O sistema de hierarquia que solapou os negros escravizados a uma existência limitada, criou uma desobediência capaz de resistir os processos da colonização e as atrocidades concernidas à ela. Essa resistência vinda das camadas mais baixas será o que Mignolo (2010) chamará de um projeto enraizado em histórias, experiências vividas e imperativos éticos-políticos de povos colonizados. Diz respeito, portanto, a um projeto de crítica sistemática voltada à superação dos limites e contradições da modernidade, especialmente dos referenciais brancos, ocidentais, coloniais, sempre postulados pela ciência enquanto base para o conhecimento, ou seja, para Grecco citando os autores Baaz, Lilja y Vinthagen (2017) seria:

"[...] una respuesta al poder, una práctica subalterna que es capaz de desafiar, negociar o socavar el poder" (Grecco, 2022, p. 107).

Ao som dos atabaques, dos pontos cantados em iorubá e suas danças, escravizados encontraram alternativas de resistir as dominações, transgredindo as formas de poder que os submetiam. De forma organizada e não violenta, seus ritos provocaram mudanças significativas nas relações de dominação estruturais. Essa obstinação foi capaz de desequilibrar os modelos de dominação (Scott, 2001 p. 218), sendo até hoje cultuadas.

Considerações

Em *Os dominados e a arte da resistência*, Scott (2001) busca as variadas dimensões do discurso oculto dos suprimidos que são assumidos nas relações cotidianas. Trata-se do discurso oculto dos subalternos que transcorrem sob as regras da obediência. Nesse contato entre sujeitos desigualmente impostos pelas matrizes coloniais, prevalece um diálogo de aparente consenso. Os indivíduos se utilizam de certos mecanismos – neste caso, a assimilação da fé cristã para “transmitir uma imagem exterior de conformidade com as normas de conduta defendidas pelos superiores” (Scott, 2001, p. 55). Ao mesmo tempo, buscam subterfúgios para resistir a tais amarras, mesmo que de forma clandestina. São nos ritos ligados as suas crenças, que os escravizados, em seus lugares específicos, encontraram forças para sobreviver às atrocidades da escravidão.

Tratava-se de um processo de oposição organizada, reconhecida pelos senhores e com uma articulação com propósitos de liberdade. Porém, por estar centralizadas nas senzalas pouco se fazia para coibi-las, primeiro pela beleza dos cultos das festas, das feituradas de ori (cabeça), outrora pelo medo do irracional e desconhecido. Ao mesmo tempo, escravizados reverenciavam seus senhores com respeito como forma de tratamento honorífica. Tais atitudes não passam de gestos altamente mecanizados e vazios por parte de quem visa acima de tudo salvaguardar sua segurança.

Por ser uma reação ao mesmo tempo material e simbólica, os ritos afro continham um caráter organizado. Cada ponto cantado representava uma entidade ou um evento. Cada indivíduo possuía um papel dentro das celebrações, o que até hoje podemos observar nas casas de religião afro. São os médiuns que incorporam os orixás, os atabaqueiros, as cozinheiras que executam as oferendas e os Babalorixás ou Ialorixás que comandam todo o festejo.

Eram muitas as demandas de uma comunidade tradicional afro para perpetuar suas raízes. A educação das crianças como forma de prosseguir com as tradições, elementos saúde

e cura de seus corpos castigados, segurança, e até mesmo o lazer na tentativa de amenizar o carregado dos trabalhos diários. Para tanto, a luta se fazia necessária e desistir era algo fora de cogitação.

Dessa forma os ritos afros diaspóricos, recriados como forma de resistência cotidiana, na intenção de não perderem o mínimo de identidades que ainda lhes eram oferecidas dentro desses espaços específicos, negros escravizados fizeram com que se perpetuassem até hoje, uma religião rica em elementos históricos e étnicos, de caráter popular sem segregação racial, que compõem as raízes históricas de nosso país.

AdupeAsè! Obrigada, que assim seja!

Referências Bibliográficas

BAAZ, Mikael; LILJA, Mona; VINTHAGEN, **Stellan**. Researching Resistance and Social Change: A Critical Approach to Theory and Practice. Londres; Nova York: Rowman & Littlefield International, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, maio/ago. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FERRETTI, Sérgio Ferretti. **Repensando o sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas**. São Paulo: Edusp; São Luís: FAPEMA, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GRECCO, Gabriela. Palabras silenciadas. Resistencias y control cultural durante el Estado Novo de Getúlio Vargas. **Revista História Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/20025/60749001>>. Acesso em 23 ago. 2024.

HOLLANDER, Jocelyn A.; EINWOHNER, Rachel L. Conceptualizing resistance. **Sociological Forum**, v. 19, n. 4, p. 533-554, dez. 2004.

- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, dez. 2014, p. 935-952. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço**: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da decolonialidade. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.
- PERNA, Giselle. O lugar de fala da mulher fronteiriça: novas identidades e a consciência “mestiza”. In: MONTEIRO, Charles; KNACK, Eduardo Roberto Jordão (org.). **Ensaio sobre teorias da cultura e da Etnicidade**. Porto Alegre: Fi, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. [Edição Kindle].
_____. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANCHIS, Pierre. As tramas sincréticas da história. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 28, p. 123-130, jun. 1995.
- SCOTT, James. Los dominados y el arte de la resistencia. **Estudios Sociológicos**, v. 19, n. 57, p. 857-860, set./dez. 2001.
- SILVEIRA, Renato. **O candomblé da Barroquinha**: processo de constituição do primeiro terreiro de keto. Salvador: Maianga, 2006.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
_____. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. São Paulo: Vozes, 2017.
- SPIVAK, Gayatri. Subaltern studies: deconstructing Historiography. In:_____. **In other worlds**. Essays in Cultural Politics. New York: Methuen, 1987.
- VALENTE, Waldir. **Sincretismo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Nacional, 1977.

Representações de gênero na obra “Verão no Aquário” (1963), de Lygia Fagundes Telles

Gender representations in the work “Verão no Aquário”, de Lygia Fagundes Telles

Larissa de Almeida Corrêa,¹ UFPR

Resumo

O presente artigo propõe analisar as representações de gênero presentes na obra “Verão no Aquário”, de Lygia Fagundes Telles, publicada no Brasil em 1963, utilizando como principais aportes teóricos Chartier e Scott. Mobilizando as categorias do gênero e das representações, busca-se explorar de que forma, atenta às transformações emergentes na década de 1960, a autora construiu os personagens e o enredo da obra. No campo da História Cultural, ao considerar a obra literária enquanto fonte histórica, estabelecem-se outras possibilidades de leitura sobre os significados de determinada época e suas representações. Concluiu-se que Lygia Fagundes Telles construiu os personagens e suas interações de forma crítica à sujeição da mulher, sublinhando o ponto de vista feminino em toda a narrativa, reivindicando, assim, o lugar da mulher na Literatura e na História.

Palavras-chave: “Verão no Aquário”; Representações sociais; Relações de gênero.

Abstract

This article proposes to analyze the representations of gender present in the work “Verão no Aquário”, by Lygia Fagundes Telles, published in Brazil in 1963, using Chartier and Scott as its main theoretical contributions. Mobilizing the categories of genre and representations, we seek to explore how, attentive to the emerging transformations in the 1960s, the author constructed the characters and plot of the work. In the field of Cultural History, when considering literary work as a historical source, other possibilities for reading about the meanings of a given era and its representations are established. It was concluded that Lygia Fagundes Telles constructed the characters and their interactions in a critical way to the subjection of women, highlighting the female point of view throughout the narrative, thus claiming the place of women in Literature and History.

Keywords: “Verão no Aquário”; Social representations; Gender relations.

Introdução

O silenciamento das mulheres na História e na literatura perdurou por extenso período, pois essas áreas do conhecimento foram hegemonicamente ocupadas por homens. No Ocidente, a partir da década de 1970, diante das novas demandas decorrentes das transformações sociais e culturais trazidas pelos movimentos contestatórios da década de 1960, a *História das Mulheres* foi consolidada enquanto campo específico de estudo na produção historiográfica, entrelaçando o feminino e as construções históricas e sociais. Nesse sentido, a *História das Mulheres*, enquanto segmento específico dos estudos historiográficos, está intimamente ligada a outras categorias de análise, como as de gênero e das

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em História pela PUCPR e em Direito pela mesma instituição.

representações, perfazendo um constante diálogo com os movimentos sociais formados pelas feministas, *gays* e lésbicas (Pedro, 2005, p. 77).

Partindo desses pressupostos, situados em relações de poder assimétricas que perpassam os modelos de feminilidade e masculinidade socialmente construídos, a inserção das mulheres nos espaços artísticos e literários adquire o caráter de resistência. Neste artigo, pretende-se evidenciar essa afirmação a partir da análise literária da obra *Verão no Aquário*, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, publicada no Brasil em 1963. Propõe-se identificar as representações de gênero presentes na fonte primária, delineadas a partir dos posicionamentos críticos constitutivos da subjetividade da autora.

O romance está ambientado na década de 1960, período de grande efervescência e transformação dos costumes no Ocidente, as quais refletiram diretamente na redefinição do papel social da mulher. No Brasil, o recorte temporal é próximo ao início da Ditadura Militar de 1964, acontecimento demarcado pelo cenário de repressão e cerceamento de direitos, sobretudo nos conhecidos “anos de chumbo” (1968-1974).

Na primeira parte deste trabalho, será brevemente exposta a trajetória de Lygia Fagundes Telles. Também serão abordadas as principais características de suas obras, especialmente referentes à construção das personagens femininas, inserindo, na sequência, as discussões dos aspectos estruturais do romance *Verão no Aquário* (1963).

A partir disso, serão estabelecidos diálogos com os apontamentos trazidos por Nidia Moreira Früh na Dissertação de mestrado, apresentada à Universidade de Santa Maria (2005), intitulada *O espaço - o simbólico em Verão no Aquário*. Para além das questões de gênero e das representações na obra literária, que serão trazidas neste artigo, o trabalho de Früh fornece subsídios teóricos interessantes para pensar a importância do elemento do espaço no romance, o que é fundamental na construção dos personagens de Lygia Fagundes Telles. Como será visto, nas obras de Lygia há uma fusão entre o espaço e os sentimentos dos personagens e, para Früh, *Verão no Aquário* é uma nítida expressão desse exercício criativo da autora, principalmente quando analisados os aspectos sentimentais conflituosos da protagonista Raíza.

Na segunda parte deste artigo, o aporte consistirá nas teorizações do historiador francês Roger Chartier acerca das representações, categoria pertinente aos estudos historiográficos, especialmente por operar com a literatura enquanto fonte histórica. A partir disso, serão tecidos diálogos com o conceito de gênero enquanto categoria de análise histórica, nos termos trazidos pela historiadora norte-americana Joan Scott.

As obras literárias podem ser compreendidas como um local de representações da sociedade de determinado período histórico. De acordo com Pesavento (1996, p. 110), há uma “noção do texto como construção historicizada e que se expressa por um conjunto de signos que comportam significados e coerências dentro do universo mental de uma época”. Na abordagem historiográfica da História Cultural, o entrecruzamento das narrativas histórica e literária oferece o “mundo como texto” (Pesavento, 2003, p. 32), pois estas “respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade” (Pesavento, 2003, p. 32).

Adiante, utilizando como principais referenciais teóricos as historiadoras Schwarcz, Starling, Priore e Pinsky, serão articuladas as observações sobre o contexto histórico, político e social da década de 1960 à representação das mulheres, procurando-se vislumbrar, a partir da detalhada análise do romance *Verão no Aquário* (1963), de que forma Lygia Fagundes Telles estava atenta às transformações daquele momento, inclusive no que diz respeito à categoria da juventude, que ganha destaque naquele contexto. Na efervescência de múltiplas transformações, indaga-se: como as mulheres se viam no meio social da década de 1960? De que forma isso impactou nas relações dos núcleos familiares, especialmente naqueles compostos por homens e mulheres? Quais foram as transformações sociais e culturais ressoantes nos discursos das personagens criadas por Lygia?

Parte-se da hipótese de Cavalcante (2011, p. 14) de que “retratando mulheres jovens e em conflito, a autora representa um panorama da situação feminina, de seus dramas e de suas conquistas”. É o que será demonstrado no decorrer deste artigo.

Lygia Fagundes Telles nasceu em 1923, em São Paulo–SP, sendo a quarta filha de um advogado — futuramente Promotor de Justiça — e de uma pianista. Na infância, Lygia residiu em várias cidades e mergulhou no universo de fábulas e histórias (Monteiro, 1990, p. 3). Em 1946, concluiu o curso de Direito pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, tendo participado ativamente do âmbito literário acadêmico, além de ter cursado Educação Física. Desde muito cedo, Lygia ocupou espaços predominantemente destinados aos homens, rompendo com a lógica patriarcal e com os papéis sociais de gênero que classificavam as atividades acadêmicas e profissionais como “femininas” ou “masculinas”.

Autora de vasta produção literária que lhe rendeu diversos prêmios, as narrativas literárias de Lygia exploram o cotidiano, as relações, os costumes nos grandes centros urbanos e a posição social das mulheres nos espaços público e privado, podendo-se identificar diversas demandas feministas próprias dos recortes históricos trabalhados.

Representações sociais e estudos de gênero: aplicabilidade à narrativa do romance

A História Cultural e a categoria das representações sociais têm sido contributivas aos estudos historiográficos, pois permitem lançar luz às diferentes configurações das relações entre os grupos sociais e a multiplicidade dos indivíduos. Roger Chartier, proveniente do campo da História Cultural, destaca a abrangência das possibilidades da utilização da categoria da representação:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (Chartier, 1990, p. 23).

Na perspectiva do autor, para obter o reconhecimento de uma identidade social os indivíduos e grupos elaboram representações em teias relacionais.

Verão no Aquário (1963) segue os arranjos estruturais e literários característicos das obras de Lygia. Raíza, protagonista do romance, é uma adolescente de classe média da década de 1960. A personagem é apresentada como sendo culturalmente instruída, porém, imersa em conflitos íntimos e exteriores, encontrando na angústia e no isolamento os meios para a reconstrução pessoal. Estruturada em quinze capítulos, todos sem título, além de narrada em primeira pessoa e em formato de monólogo, a obra não segue a ordem cronológica dos fatos, orientando-se, na maioria, pelo tempo psicológico da personagem, ou seja, pelo fluxo da consciência (Früh, 2005, p. 46). Além desses aspectos, o livro contempla o tempo histórico do período pré-ditadura e o tempo narrativo do verão, estação quente do ano. Assim, a percepção de Raíza orienta toda a narrativa, assumindo, “ao mesmo tempo, a seleção e a reflexão sobre o vivido” (Früh, 2005, p. 44).

Contexto histórico, político e social da década de 1960: transformações no Brasil e no mundo

No panorama internacional, a década de 1960 corresponde ao período posterior à Segunda Guerra Mundial e é delineada por inúmeras transformações econômicas e culturais reverberantes nos comportamentos dos indivíduos. A conjuntura internacional já desenhada no final da década de 1950, que teve como expoentes a Revolução Cubana (1953-1959) e o início da Guerra do Vietnã (Mesquita; Setemy, 2023, p. 385), ensejou, na década seguinte, a

reação de grupos sociais e protestos dos movimentos *hippie* norte-americano, negro e feminista, sublinhando uma época de revolução dos costumes (Früh, 2005).

No contexto brasileiro, 1963, ano de publicação de *Verão no Aquário*, foi marcado pela instabilidade política que, no ano seguinte, culminou no Golpe de 1964, evento que destituiu João Goulart (1919-1976) da presidência e instaurou a Ditadura Militar (1964-1985). Um dos principais fatores desencadeadores do Golpe Militar estava associado ao medo do comunismo, resultante do cenário da Guerra Fria (1947-1991). Segundo Napolitano (2016, p. 10), isso “[...] deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo”. O ano de 1963 foi palco de intensos embates políticos entre a esquerda e a direita, emergindo diversos posicionamentos sobre a transformação do projeto político do país para além das regras democráticas, pois “faltava ao governo habilidade de convencimento, e sobrava radicalismo às forças políticas que atuavam dentro e fora do Congresso Nacional” (Schwarcz e Starling, 2018, p. 442).

Esse complexo cenário, portanto, era de uma crescente insegurança incorporada pela sociedade, causando impactos nas representações individuais e coletivas acerca da esfera pública. Os anos 1960 também foram marcados pela construção da geração de jovens aliados à contracultura e que adotavam comportamentos considerados subversivos. Cita-se, como exemplo, a publicação do livro de Jack Kerouac intitulado *On the road* (1957), considerado “o grito de uma geração”. Os *beatniks*, figuras representativas do momento, “se destacaram por ridicularizar e rejeitar a sociedade de consumo, adotando um comportamento indisciplinado e uma aparência que destoava dos rígidos códigos de conduta da sociedade da época” (Mesquita e Setemy, 2023, p. 383).

No campo cultural, a indústria da “era do disco” de 1950 ganhou relevo sem precedentes (Mesquita e Setemy, 2023). A imprensa, o cinema e a televisão passaram a compor os meios de comunicação de massa, abordando temas como o amor, o casamento e a sexualidade (Priore, 2021). A televisão, especificamente, representou um dos mais expressivos veículos de comunicação de massa do período, contribuindo para a difusão de valores tradicionais do “amor romântico” inscritos nas relações de gênero. É justamente em 1963, ano de publicação do romance *Verão no Aquário*, que veio a público a primeira telenovela brasileira de transmissão diária, “estrelada por Tarcísio Meira e Glória Menezes, encarnando o modelo paradigmático do herói e da heroína apaixonados” (Priore, 2021, p. 302).

Em *Verão no Aquário* (1963), também é possível visualizar as representações geracionais da sociedade da época, como a vida pública das festas frequentadas pela jovem protagonista Raíza. O consumo de álcool e entorpecentes ilícitos são características daquela geração, pois a combinação da instabilidade política nacional e internacional, a acelerada industrialização e a alteração dos modelos socialmente convencionados às famílias, impactavam no plano íntimo e levavam à busca pelo prazer imediato.

Segundo Früh (2005, p. 23), “a sociedade moderna caracteriza-se por um processo de personalização do qual emerge um indivíduo voltado para satisfação pessoal, frágil, inseguro e fechado em si mesmo.” Esses fatores reverberam na constituição dos espaços festivos frequentados pela adolescente Raíza, mostrando-se clara a linguagem dos significados produzidos por Lygia. Do ponto de vista metafórico, o aquário, que confere título ao romance, simboliza a opressão e o sentimento de aprisionamento dos peixes que nadam em círculos, além de representar os amores cíclicos (Früh, 2005, p. 25). Assim, a narrativa literária traz os sentimentos de aprisionamento da protagonista do romance e dos indivíduos da sociedade da época.

As relações de gênero na década de 1960 e a redefinição da figura da mulher: novas formas de existir

Ao definir o gênero enquanto categoria de análise histórica, a historiadora Joan Scott (1995)² afirma que ele corresponde a um “elemento constitutivo das relações de sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, em uma perspectiva de conexão integral com “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). O gênero, portanto, organiza concreta e simbolicamente a vida social (Scott, 1995, p. 88).

Nesse sentido, a historiadora concebe o gênero enquanto construção social que atribui significado às relações de poder. Em *Verão no Aquário* (1963), ao dissecar as experiências íntimas das personagens mulheres, Lygia confere especial atenção à dinâmica relacional entre os gêneros, realçando os elementos do poder que transitam nessas relações e nas estruturas sociais da década de 1960:

A escritora, nesse texto, focaliza a desestruturação do grupo familiar tradicional, com uma visão particularizada sobre a decadência da burguesia paulista. Lygia atualiza, em *Verão no Aquário*, a representação de um novo modelo de família, centrado em núcleos essencialmente femininos, construindo para o leitor perfis heterogêneos de mulheres, habitantes de um mesmo espaço físico, porém, singularmente diferenciadas. Assim, num

² O texto foi originalmente publicado na Revista Educação & Realidade, v.1S, n.2, jul./dez. 1990.

verão de calor extenuante, num apartamento de dimensões reduzidas, convivem Raíza, Patrícia, Tia Graciana, Marfa e Dionísia, personagens que interagem e promovem o crescimento, a tomada de consciência sobre a condição feminina ou simplesmente reafirmam os estereótipos, possibilitando o questionamento de tais valores (Manzollillo, 2019, p. 141).

Até os anos 1960 ainda era predominante a ideia da maternidade como o único destino possível para as mulheres. Segundo Pinsky (2023, p. 491), ter filhos era entendido como uma “sagrada missão” e os casamentos como veículos de afirmação do poder masculino. Ou seja, “no seio da família de valores patriarcais, um nascimento fazia com que o pai perpetuasse seu nome, tivesse a quem transmitir propriedades e exercesse sua autoridade de ‘chefe’ com mais poder” (Pinsky, 2023, p. 491).

Esses fatores sustentaram as figuras de “boa mãe” e de “boa esposa”, predominando a representação da mulher enquanto “dona de casa ideal” e responsável por garantir que o espaço privado fosse agradável ao marido, na lógica de possibilitar aos homens o refúgio dos problemas públicos voltados ao trabalho, aos negócios e à política (Pinsky, 2023, p. 498). Nessas convenções sociais, o casamento era prioritário na vida das mulheres, sendo “comum que moças da classe média que estudavam ou trabalhavam deixassem de fazê-lo ao se casar” (Pinsky, 2023, p. 506).

Já entre 1960 e 1970, eclodiu a chamada “revolução sexual”, protagonizada pelo surgimento da pílula anticoncepcional em 1961 (Priore, 2021), representando uma verdadeira revolução dos costumes, produzindo ressonâncias nas relações de gênero.

Esse avanço científico possibilitou a escolha de querer ou não ser mãe, promovendo uma ruptura definitiva com os modelos de feminilidade impostos. Além disso, a descoberta da pílula anticoncepcional trouxe à discussão debates até então intocáveis, como o prazer sexual feminino, cedendo espaço à afirmação da libertação da sexualidade (Cavalcante, 2011, p. 138).

No campo profissional, a maior inserção feminina no mercado de trabalho, com empregos remunerados e mais qualificados, possibilitou a independência financeira das mulheres. Tem-se, ainda, o maior ingresso das mulheres nas universidades (Scott, 2023, p. 23). Em 1962, ano anterior à obra *Verão no Aquário*, foi publicado o Estatuto da Mulher Casada (Lei n.º 4.121/1962), consolidando novos direitos às mulheres, que então adquirem o *status* de “colaboradoras da família”. De acordo com Scott (2023, p. 23), “a partir daí passa a ser reconhecida sua ‘condição de companheira, consorte, colaboradora dos encargos da família’, cumprindo-lhe velar pela direção marital e moral desta”. A alteração legislativa

significou um enorme avanço no campo das relações domésticas, porque, até aquele momento, as mulheres ainda eram consideradas incapazes pelo Código Civil de 1916.

Logicamente, não obstante as transformações produtoras da dissolução dos modelos de família tradicional, as mentalidades não foram alteradas no mesmo ritmo. A crise do patriarcado enquanto ideologia dominante, responsável por alicerçar as configurações familiares, demandou tempo até conceder abertura para novas formas de existência feminina.

Analisando a fonte literária: representações sociais de gênero na obra “Verão no Aquário” (1963)

O romance *Verão no Aquário* (1963) inicia com um sonho de Raíza. O falecido pai, Giancarlo, aparece com o rosto transfigurado em uma rosa:

Ele veio vindo silenciosamente. Inclinou-se sobre minha cama. Seus dedos transparentes quase tocaram no meu ombro: “Raíza, Raíza!”. Tinha uma rosa em lugar do rosto, mas o hálito adocicado era de hortelã. Papai, você bebeu outra vez! tive vontade de dizer-lhe. Foi quando senti um perfume moribundo de rosas e lembrei-me então de que tinha morrido. Quis abraçá-lo, paizinho, que saudade!... (Telles, 1984, p. 9).

O trecho inicial da narrativa sinaliza ao leitor que Giancarlo era alcoólatra, pois Raíza exclama: “Papai, você bebeu outra vez!”. É também visível a posição singular que ele ocupa na vida da filha, pois a figura paterna está presente já no primeiro momento do monólogo da protagonista. A representação de Raíza sobre o pai é nostálgica e bela: a rosa simboliza a pureza e o amor. Giancarlo é visto como um homem sonhador, um “estrangeiro”, arrebatado por circunstâncias externas infelizes: “O estrangeiro. E ele não fora outra coisa em toda sua vida: um estrangeiro amedrontado, sem bagagem e sem ambição” (Telles, 1984, p. 36).

Diferentemente da descrição do pai, Raíza apresenta a mãe, Patrícia, como uma mulher silenciosa, equiparando-a a uma esfinge, o que já denota a percepção de grandiosidade que a protagonista possui sobre a figura materna. Porém, ao mesmo tempo, Raíza sente a mãe como algo distante e intocável:

Adiante ficava a saleta da minha mãe, aquela mãe silenciosa, sempre vestida de branco, uns vestidos tão leves que me faziam pensar na história da sereiazinha que se transformara em espuma. [...] Eu podia estender-me no chão e ali ficar desenhando nas folhas que ela me atirasse, pena não saber o que era esfinge para então desenhar uma e seria esse o retrato da minha mãe (Telles, 1984, p. 12).

Esses trechos destacam as substanciais diferenças das relações da protagonista com o pai e a mãe, pois ela os representa de forma antagônica.

Em algumas passagens do enredo, também fica clara a visão social das pessoas alheias ao núcleo familiar de Raíza, expressando que as figuras de Giancarlo e Patrícia não se alinhavam aos tradicionais papéis sociais de gênero da década de 1960:

É um farmacêutico fracassado, bebe demais, você não sabia? Está sempre escondido no sótão em companhia do irmão, um tipo meio louco que vive cortando coisas, a família inteira é esquisitíssima. Esquisitíssima! A mãe ainda é a única que me inspira confiança, diz que é escritora...” (Telles, 1984, pp. 12-13).

No trecho acima, a personagem Dona Leonora define a família de Raíza como “esquisitíssima”. Explicita que, aos olhos da sociedade, Giancarlo é um “farmacêutico fracassado”, “sempre escondido no sótão”, contrariando o ideal da figura masculina e paterna do homem que trabalha fora do lar e assume as decisões familiares. Patrícia, por outro lado, é descrita como uma mulher que “inspira confiança”, além de ser uma escritora.

Patrícia é uma personagem feminina que representa a ruptura dos papéis socialmente convencionados à mulher da época. Embora casada e mãe, Patrícia, como descreve Dona Leonora, é escritora, desempenhando uma atividade que era socialmente reconhecida apenas aos homens, ainda que, na década de 1960, as mulheres tenham se afirmado no âmbito literário. Patrícia, portanto, tem acesso à literatura e a expressões culturais, além de produzi-las. Em um dos diálogos de Raíza com sua tia, chamada “Tia Graciana”, é possível perceber que Patrícia subverteu as regras sociais ao casar-se contrariamente aos desejos paternos, justificando essa escolha sob o argumento de que “já estava na hora de mudar esse sistema”. Tia Graciana descreve esse episódio:

Quando se casou, por exemplo, já falei nisso, não? Nem sabíamos de nada quando veio anunciar que marcara o casamento para o próximo mês. Casamento com quem? perguntou minha mãe no maior susto, afinal sabíamos que ela se encontrava com Giancarlo mas como podíamos adivinhar que as coisas estavam nesse ponto? Papai quase teve um ataque. E mamãe começou a chorar, imagine, tudo assim tão inesperado, não usava uma filha anunciar o noivado desse jeito. Bem que papai quis consertar a situação pedindo a ela que esperasse um pouco até nos acostumarmos com a idéia, o moço é simpático, sem dúvida, Pat, mas é um estrangeiro. Você sabe perfeitamente que na nossa família as coisas são feitas num outro sistema, disse meu pai. Patrícia então examinou-o como costuma examinar essa cortina e respondeu que já estava na hora de mudar esse sistema (Telles, 1984, p. 36).

A protagonista Raíza possui a percepção de que a mãe casou com o pai apenas com o intuito de se emancipar da família: “— Casou-se com ele para se livrar da família, não

precisaria ter casado se fosse menos convencional, mas está claro que tinha que dar essa satisfação. Então casou-se” (Telles, 1984, p. 111).

Mais adiante na narrativa, Raíza explicita o afeto que possui com o sótão de sua casa, pois o cômodo corresponde ao espaço no qual, na infância, permanecia junto ao pai e ao seu tio Samuel:

Mas era no sótão que eu queria ficar, sentada ao lado do meu pai que para lá subia quando ficava cheirando a hortelã, ao lado do tio Samuel que se refugiava com a sua loucura entre os móveis imprestáveis e caixotes de livros nos quais os bichos cavavam em galerias. Era ali o meu lugar (Telles, 1984, p. 12).

As memórias sobre a infância são resgatadas pela protagonista em vários momentos da narrativa, demonstrando que, psicologicamente, sentia-se confortável no sótão, longe dos olhos da mãe e ao lado do pai e do Tio Samuel. Percebe-se, também, a insatisfação de Patrícia em relação ao marido, levando-a também a uma forma de isolamento por permanecer fechada em sua sala, envolvida com a produção de seus livros.

Constata-se, assim, a importância do espaço na construção dos personagens de Lygia Fagundes Telles, recurso utilizado para expressar as conflitantes relações íntimas (Früh, 2005). Para Ribeiro (2012), o espaço é um recurso simbólico nas narrativas de Lygia e contribui para a compreensão da identidade dos personagens. No caso da obra *Verão no Aquário*, diversas vivências de Raíza são descritas em ambientes privados, isto é, “a casa é mais do que um reduto familiar ou um espaço secundário que está ali para tecer um pano de fundo” (Ribeiro, 2012, p. 82).

Conjuntamente, o espelho é um objeto mencionado inúmeras vezes, especialmente o localizado no sótão da antiga casa da família. Raíza apresenta uma profunda relação com os espelhos, objetos simbólicos integrantes da memória afetiva da personagem, configurando o intercâmbio entre passado e presente. Pode-se pensar, metaforicamente, que, ao refletir sua própria imagem, o espelho leva a protagonista a representar a si mesma e a mergulhar no mundo interior dos conflitos da adolescência: “Eu teria que procurar minha imagem em outro lugar, lá em meio das manchas do espelho do sótão e que há anos me guardava intacta, como num retrato” (Telles, 1984, p. 26).

Assim, a rememoração do passado, seja por lembranças específicas ou por antigos objetos, é uma constante na narrativa, influenciando nas questões psicológicas do momento presente dos personagens, o que pode ser visto nos monólogos, nos diálogos e no próprio silêncio. Coelho (2002), ao comentar a obra *Verão no Aquário*, destaca o aspecto da abstração

do silêncio e das palavras no romance, recursos capazes de tornar o processo narrativo ainda mais envolvente. Nessa linha, afirma que “é dentro desse mecanismo que vão sendo reveladas suas dramáticas personagens, Marfa, André... criaturas marcadas pela agônica busca do sentido último da vida” (Coelho, 2002, p. 388).

Sobre os comportamentos de Tia Graciana, observa-se que reproduzem discursos patriarcais vigentes na década de 1960, como, por exemplo, quando a personagem comenta a preferência dos homens por “moças despreocupadas” e simpatizantes às tolices por eles ditas: “Ora, é lógico que os rapazes preferem a companhia de moças despreocupadas, que se riem quando eles dizem suas tolices [...]” (Telles, 1984, p. 34). Em outra passagem, no diálogo com Raíza, Tia Graciana destaca a importância da leitura do livro *As Meninas Exemplares*, entendendo-o fundamental para as jovens e queixando-se por não serem mais comuns: “— Que livros mimosos aqueles! Não sei por que não escrevem mais livros assim, as mocinhas precisam dessas leituras” (Telles, 1984, p. 161).

Posteriormente, há um divisor de águas na narrativa, inscrito no momento em que a protagonista mergulha nos dilemas íntimos e pessoais, ambicionando se desvencilhar da agitada vida de festas, vícios e problemáticos relacionamentos amorosos travados com homens. Inicia-se, então, o processo de reconstrução psicológica e empírica da personagem: “Quero viver no claro, quero participar, já não suporto essa apatia de bêbado crônico que nem sabe se amanheceu. O egoísmo de ficarmos à margem de tudo, olhando o próprio umbigo...” (Telles, 1984, p. 72). Além disso, Raíza passa a desejar uma colocação profissional como pianista, evidenciando a necessidade feminina de inserção nos espaços públicos.

Em outra passagem do romance, a protagonista descreve uma festa à fantasia, na qual esteve junto à sua prima Marfa, a Eduardo, “namorado” da prima, e a Fernando, homem com o qual Raíza possui um relacionamento amoroso. O evento foi repleto pelo consumo de álcool e drogas, realçando o comportamento característico da juventude da década de 1960, expressando que o fenômeno geracional é algo constante nas reflexões da personagem Raíza, que define sua geração como “esgarçada”:

— [...] Não acredito mais em mim nem nos outros e é horrível isso, tudo vai ficando tão sem sentido, tão estúpido... É como se eu estivesse representando a farsa da moça que resolve ser boazinha. Preferível entregarme simplesmente como todos os outros, os da minha geração, acrescentei sorrindo sem saber por que sorria. A geração esgarçada, não é a nossa? (Telles, 1984, p.184).

A juventude à qual Raíza pertence também está inserida nos acontecimentos que antecederam um dos mais complexos momentos históricos do Brasil, a Ditadura Militar de

1964. Nas palavras da personagem Marfa, fica evidente que as adolescentes estavam atentas ao tumultuado contexto político brasileiro:

[...] Mas se nem aqui, nessa pátria em perigo, desde que nasci ela está em perigo, e então? Fazer o quê? Tem lido os jornais? Já está engrossando por aí uma revolução para derrubar o presidente, coisa de militar, compreende? Me dá depressa a fórmula, impedir outra ditadura, hem? (Telles, 1984, p. 72).

Durante a festa à fantasia, apesar do clima de agitação esperado, Raíza indaga: “Mas então por que estávamos assim tristes? Ou essa tristeza era alegria?” (Telles, 1984, p. 82). Adiante, descreve o “misto” de suor e aflição que a envolvia: “O vestido colara-se ao meu corpo e agora já não me repugnava outros corpos também molhados que se encostavam ao meu: o suor nos irmanava, o suor e a aflição” (Telles, 1984, p. 85). Esse movimento da subjetividade de Raíza, que passa a questionar os comportamentos de sua geração, está ligado à autoanálise sobre si mesma, seus relacionamentos amorosos e suas dinâmicas familiares. Nesse escopo, situa-se a conflituosa interação da protagonista com Patrícia e com André, outro personagem masculino de bastante importância no romance, como será visto adiante.

Raíza se isola do universo exterior, fechando-se no seu “aquário” para viajar ao fundo de si e “para exorcizar seus males e, assim renovada, retornar à luz” (Früh, 2005, p. 71). Em *Verão no Aquário* (1963), os relacionamentos familiares e amorosos são assinalados pelo conflito, desejo e não realização (Früh, 2005), e, no que diz respeito aos casos amorosos de Raíza, focaliza os personagens de Fernando e André.

Nos diálogos de Raíza e Fernando, assim como nas reflexões íntimas da personagem, é possível perceber nítidos aspectos das relações de gênero da década de 1960. Fernando é um homem casado e mantém o vínculo matrimonial apenas por aparência, o que é perceptível quando diz à Raíza: “— [...] Quantas vezes precisarei dizer que não amo minha mulher, que sou infeliz com ela? Hem? (Telles, 1984, p. 57)”. Assim, apesar das mudanças da década de 1960, com a maior emancipação da mulher e o gradativo afastamento das figuras idealizadas de “mãe” e “esposa”, o casamento ainda era considerado uma instituição adequada (Pinsky, 2023). Isso possibilita compreender, na obra literária analisada, que o personagem Fernando, assim como a mãe de Raíza, mantinham o casamento apenas para preservar a adequação aos modelos tradicionais da época.

A infidelidade masculina era socialmente justificada e romantizada naquele período. No romance, a personagem Marfa, ao comentar seu relacionamento com Eduardo, homem também comprometido com outra mulher, diz: “Continuamos, compreende? Ele tem a noiva,

eu tenho Rodolfo. Já estou começando a acreditar que a traição é o sal do amor” (Telles, 1984, p. 132).

O relacionamento de Raíza e Fernando, por sua vez, insere-se em uma dinâmica predominantemente sexual e descompromissada. Ainda assim, a protagonista nutre sentimentos afetuosos em relação a Fernando, com a esperança de que o relacionamento assumisse sérios contornos perante a sociedade. Contudo, em determinada passagem do romance, na qual Raíza já está imersa no desejo de abandonar alguns comportamentos, ela manifesta a Fernando a intenção de romper o relacionamento. Fernando, em resposta, assinala o desinteresse em assumir publicamente a relação:

Quero que saiba, meu carneirinho, que não posso te oferecer nada mais do que te ofereço agora. Posso me separar da minha mulher e dos meus filhos para nos casarmos, quer se casar comigo? Hem?... Mas isso também não significa esse para sempre que você tem, o mau gosto de repetir. Já me casei umas quatro ou cinco vezes, esta seria a sexta ou sétima, nem sei!... [...] Você quer ser amada como as heroínas dos livros da sua mãe (Telles, 1984, p. 43).

No trecho acima, Fernando trata como “capricho” as reivindicações sentimentais de Raíza: “– Você quer ser amada como as heroínas dos livros da sua mãe.” A linguagem de Fernando também demonstra que se dirige à protagonista de maneira infantilizada, chamando-a pelo diminutivo “meu carneirinho”, expressando as relações de poder nessas interações. Raíza também concebe os homens como mais fortes e mais equilibrados, reproduzindo o discurso patriarcal do período: “Vocês homens são tão mais fortes do que nós, na maior desordem, mantêm um certo equilíbrio. Mas as mulheres do grupo, não percebe? As mulheres não têm medida, vão ao fundo e não voltam mais” (Telles, 1984, p. 135).

Raíza é uma moça muito jovem e adota comportamentos nos quais sobressaem suas mágoas e revoltas, gerando constantes e persistentes conflitos com as pessoas que a rodeiam. Isso conduz a personagem a temer demasiadamente a solidão, tornando-se presa às figuras masculinas (Cavalcante, 2011), o que é explanado em outro trecho da narrativa, quando a protagonista rememora uma antiga experiência romântica:

E eis que com dezesseis anos e oito meses apenas, pressenti que viriam outros equívocos: a busca, a conquista, a posse rápida e total na ânsia de enraizar o amor que de repente não é mais amor, é luxúria, luxúria que de repente não é mais luxúria, é farsa. Farsa que é medo, simplesmente medo da solidão, mais difícil de suportar do que o peso do corpo alheio a se abater sobre o meu (Telles, 1984, p. 49).

Pode-se entender que essas dinâmicas relacionais representam o processo feminino pela libertação e superação dos obstáculos impostos pelo patriarcado, ou, nas palavras de Cavalcante (2011, p. 95), “[...] o percurso das próprias mulheres na sociedade, que presas aos valores de um sistema patriarcal, precisaram de uma crise para poder construir-se como identidades individuais” (Cavalcante, 2011, p. 95).

Desse modo, Lygia Fagundes Telles constrói as relações de aparente submissão das personagens femininas às masculinas com o intuito de tecer uma crítica à própria história de sujeição da mulher. De acordo com Cavalcante (2011), nas obras de Lygia o comportamento de subordinação à figura masculina, nas tumultuadas interações entre homens e mulheres, é uma representação simbólica do árduo trajeto histórico da mulher, que busca a libertação e o reconhecimento enquanto sujeito.

No processo de abertura da sexualidade dos anos de 1960 e 1970, as personagens Raíza e Marfa experienciam a sexualidade livremente, refutando os paradigmas da mulher casta, virgem e destinada ao casamento. Contudo, ao mesmo tempo que as jovens vivem a sexualidade em uma formatação diferente das experimentadas por suas mães e avós, também deslocam seus pensamentos e desejos à contradição, ao idealizarem o amor romântico, o casamento e a plenitude da vida ao lado de um homem. Segundo Cavalcante (2011, p. 141), “evidentemente, essa mesma força de mudança, trazia em si um movimento em sentido inverso, de permanência de valores. Essas forças antagônicas digladiavam na sociedade.”

Ou seja, os jovens da época exerciam papéis contraditórios. Simultaneamente aos comportamentos considerados rebeldes, como o uso de drogas ilícitas e a vivência livre da sexualidade, reproduziam as práticas e os discursos convencionais da época. Essa reprodução discursiva estava relacionada aos modelos normatizadores de amor romântico e de constituição da família, que continuavam a ser alimentados pelos veículos de comunicação de massa.

É o que se percebe no trecho do diálogo entre as primas Raíza e Marfa, no qual esta anuncia, empolgada, que seu companheiro Eduardo lhe pediu em casamento. Marfa se relaciona amorosamente com Eduardo que, assim como Fernando, também possui compromisso com outra mulher. Ao receber a notícia, Raíza mostra-se surpresa:

— Casar?... e a noiva?

— Ora, a noiva! A noiva agora sou eu, essas coisas são muito elásticas. Você lembra como sofri quando ele anunciou que estava apaixonado? Parecia impossível essa reviravolta, eu achava que jamais ele se casaria com uma moça como eu, precisaria pertencer ao Exército da Salvação, acrescentou ela cravando o olhar em mim. Mas ele acha que tenho qualidades, compreende?

Ele acredita nessas qualidades e acredita tanto que estou na obrigação de acreditar também (Telles, 1984, p. 176).

Marfa interpreta o gesto de Eduardo como balizador do valor de sua existência, afetando a representação sobre si mesma, pois acreditava que ele jamais se casaria com uma moça “como ela”. Marfa realça que Eduardo, inclusive, achava que ela possuía qualidades.

Raíza também percebe o amor romântico, definido por ela enquanto “um amor verdadeiro”, como um princípio da salvação da existência: “— Sinto às vezes que eu poderia salvar-me se amasse, mas teria que ser um amor verdadeiro e que me tocassem assim como uma graça, não esse arremedo de amor” (Telles, 1984, p. 62).

Früh (2005, p. 96) complementa que, nesse conflito entre os valores tradicionais aprendidos na infância e o novo panorama social e cultural da década de 1960, há uma luta inconsciente. Em *Verão no Aquário*, a protagonista Raíza, por exemplo, exerce a culpa cristã pelo envolvimento com Fernando, homem casado, restando clara, ainda, a influência dos valores morais religiosos em sua perspectiva de mundo.

Como visto, os relacionamentos de Raíza com os homens são marcados pela conturbação e instabilidade, mas com o personagem André isso se torna ainda mais explícito, eis que a rivalidade da protagonista com a figura materna de Patrícia é acentuada.

André é um jovem seminarista situado nas indecisões entre a vida terrena e o caminho espiritual. Apesar da intenção de ser padre, depara-se com embates psicológicos motivados pela paixão e pelo ímpeto sexual, contrários às normatizações religiosas necessárias à formação eclesiástica. O personagem encontra na amizade de Patrícia, mulher mais velha, alento às problemáticas existenciais, e esse cenário de intimidade entre os personagens levanta dúvidas quanto a um possível relacionamento amoroso. Na obra, Lygia Fagundes Telles não confirma essa suposição.

Raíza se apaixona por André, tornando-se extremamente desconfiada quanto à possibilidade do envolvimento do jovem com Patrícia. A protagonista idealiza a figura masculina do seminarista, descrevendo-o como um ser perfeito e misterioso:

Contudo, eu o amava, se é que se podia chamar aquilo de amor. Seduzia-me seu sorriso. E o arquear meio ingênuo das sobrancelhas. E o olhar misteriosamente jovem, que só envelhecia quando ele se concentrava e pequeninas rugas abriam-se em leques profundos nos cantos dos seus olhos (Telles, 1984, p. 25).

Mas o que havia de melhor em mim voltava-se para André [...] (Telles, 1984, p. 25).

Durante uma discussão com André, Raíza declara expressamente seus sentimentos, deixando claro o ciúme da aproximação do seminarista com Patrícia, ironizando-a como “semideusa”:

Toquei-lhe de leve na mão. Senti os olhos úmidos.

— André, eu te amo.

Ele levantou-se com energia. Apertou o nó da gravata.

— Não, você não me ama, você cismou comigo, tudo não passa de um capricho, prosseguiu ele, pondo-se a andar de um lado para outro como um animal enjaulado. Eu não pretendia dizer-lhe o que vou dizer, mas você fica insistindo... Pois bem, talvez seja melhor esclarecermos de uma vez por todas: o seu interesse por mim existe exclusivamente porque você desconfia que sua mãe e eu...

— São amantes.

— Deixa eu terminar! Exclamou ele avançando. Fez um esforço para controlar-se: exatamente, é esse o seu juízo a nosso respeito e desse juízo nasceu essa idéia de amor. Mas você confunde amor com ciúme, tem ciúme dela e fica então a desafiá-la o tempo todo, atormentando-a de um modo incrível...

— Então a semideusa já andou fazendo suas queixas?

Ele me tomou pelos pulsos. E largou-os em seguida. Estava lívido.

— Nunca Patrícia fez a menor referência a isso, está me ouvindo? Jamais ela se queixou de alguém. Engano seu quando me chama de Atlas, o gigante é Patrícia a sustentar o peso desta casa nos ombros. Você não conhece sua mãe (Telles, 1984, p. 103).

Recorrentemente na narrativa, André enaltece a imagem de Patrícia, atribuindo-lhe adjetivos como “gigante” e dizendo que “ela o aceitou como é”: “Sou mesmo um tipo fora de moda, medieval até, como você já disse uma vez. Sou assim. Ela me aceitou assim como sou. Devo-lhe a vida” (Telles, 1984, p. 100). Patrícia representa uma espécie de figura materna para André, porque, sendo ela uma mulher mais velha e solitária, acolhe o jovem com suas conturbações e contradições, ao ponto de este afirmar que “deve a vida” à escritora.

A imagem de Patrícia expressa o padrão de feminilidade do cuidado, enquanto o seminarista é percebido, tanto por Patrícia quanto por Raíza, como um ser inseguro, perdido, solitário e “pobre por dentro”, como afirma Patrícia em um dos diálogos com a filha: “— Mas o André é pobre por dentro, Raíza. Você se engana nesse ponto, ele também não tem quase nada para enfeitar suas paredes. Mal se lembra dos pais, não teve namoradas, nem amigos, nada” (Telles, 1984, p. 169).

Para Manzolillo (2019, p. 142), o atrito entre Patrícia e Raíza é o principal mobilizador do enredo de *Verão no Aquário*. Dos acontecimentos da narrativa, pode-se extrair que o sentimento nutrido por Raíza em relação a André é um manifesto inconsciente de seu desejo de aproximação com a figura materna de Patrícia, ou seja, “conquistar André seria conquistar

indiretamente a intimidade de sua mãe e, ao mesmo tempo, superá-la” (Cavalcante, 2011, p. 91).

No penúltimo capítulo, André mergulha em uma profunda culpa pelo ato sexual com Raíza, tendo em vista a transgressão das normas cristãs ínsitas à obtenção do título de padre. Por fim, a morte de André representa o encerramento do ciclo de transformações da identidade de Raíza, isto é, a libertação, possibilitando à protagonista a reconciliação com a mãe: “– Enxuguei as lágrimas. E fechei a janela ao sentir o sopro frio do vento. O verão terminara” (Telles, 1984, p. 220).

Considerações finais

Na obra *Verão no Aquário*, Lygia Fagundes Telles construiu os personagens de forma crítica à história da sujeição da mulher. Em diversos trechos da narrativa são expressas as representações sociais de gênero nas relações vivenciadas pelos homens e mulheres da década de 1960. As novas formas de existência da mulher, com destaque para as conquistas advindas do movimento feminista, ensejaram a crise dos paradigmas da instituição da família patriarcal, que se deparou, a partir de então, com a dissolução de valores tradicionais e a modificação das representações de “dona de casa”, “boa mãe” e “boa esposa”.

A personagem Raíza, jovem imersa em conflitos existenciais, expressa os dilemas vivenciados pela juventude dos anos 1960, inserida em um contexto de acelerada industrialização, conflitos políticos e alteração dos padrões de valores da vida privada. Em *Verão no Aquário*, a configuração da família da protagonista representa a crise dos modelos normatizadores, pois Patrícia e Giancarlo, mãe e pai de Raíza, distanciam-se dos padrões tradicionais de gênero.

Os comportamentos da protagonista também representam o rompimento dos papéis de gênero socialmente convencionados, o que é perceptível no estilo de vida inicialmente vivenciado na narrativa, permeado pelas festas e pelo livre exercício da sexualidade. Nesse cenário, emerge a contradição interna da personagem entre a instauração dos novos modelos sociais, configurados pela abertura da sexualidade e da liberdade das mulheres, e aqueles tradicionalmente convencionados, principalmente os do casamento e do amor romântico. Durante toda a narrativa, Raíza, paradoxalmente, ainda busca as vivências tradicionais em relações amorosas problemáticas. Ela materializa essa expectativa na relação com o personagem Fernando e, especialmente, na figura do seminarista André, o que acaba por acentuar os conflitos com a figura materna de Patrícia.

A escritora Lygia Fagundes Telles, expoente da literatura de autoria feminina brasileira do século XX, construiu, na linguagem e nas representações presentes na obra *Verão no Aquário*, formas de resistência às desigualdades de gênero socialmente instituídas na década de 1960. Ao considerar as personagens sujeitos históricos dotados de percepção própria, a autora lançou luz à multiplicidade das subjetividades das mulheres, evidenciando o importante papel da literatura como forma de resistência.

Fonte

TELLES, Lygia Fagundes. **Verão no Aquário**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Referências

BRASIL. Lei n. 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1962.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. A disciplina do amor. Entrevistada: Lygia Fagundes Telles. **Cadernos de Literatura Brasileira**, n. 5, p. 27-43, 1998.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Mulheres e letras**: representações femininas em revistas e romances das décadas de 1960 e 1970. Natal: IFRN, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FRÜH, Nidia Moreira. **O Espaço** - O simbólico em *Verão no Aquário*. Dissertação de Mestrado – Centro de Artes e Letras, Universidade de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2005.

MANZOLILLO, Claudia. **Perfis femininos na ficção de Lygia Fagundes Telles**. Guaratinguetá, São Paulo: Penalux, 2019.

MESQUITA, Cláudia; SETEMY, Adriana. Juventude e rebeldia: notas sobre a geração brasileira de 1968. In: PRIORE, Mary del (org). **História dos jovens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2022, pp. 375-393.

MONTEIRO, Leonardo. **Lygia Fagundes Telles** – Literatura comentada. São Paulo: Abril, 1980.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2016.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PESAVENTO, Sandra. Com os Olhos de Clio ou a Literatura sob o Olhar da História a Partir do Conto *O alienista*, de Machado de Assis. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 16, n. 31 e 32, pp. 108-118, 1996.

- PESAVENTO, Sandra. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/Ufpel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.
- PINSKY, Carla Bassanezi. A Era dos Modelos Rígidos. *In*: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 469-512, 2023.
- _____. A Era dos Modelos Flexíveis. *In*: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 513-543, 2023.
- PRIORE, Mary del. **História do amor no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- RIBEIRO, Lucilene Canilha. **A formação intimista em Verão no Aquário, de Lygia Fagundes Telles**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2012.
- FRÜH, Nidia Moreira. **O Espaço - O simbólico em Verão no Aquário**. Dissertação de Mestrado – Centro de Artes e Letras, Universidade de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2005.
- SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: Contexto, p. 15-42, 2023.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995.
- SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.