

# ESPAÇOS DO EDUCAR

CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO DE HISTÓRIA

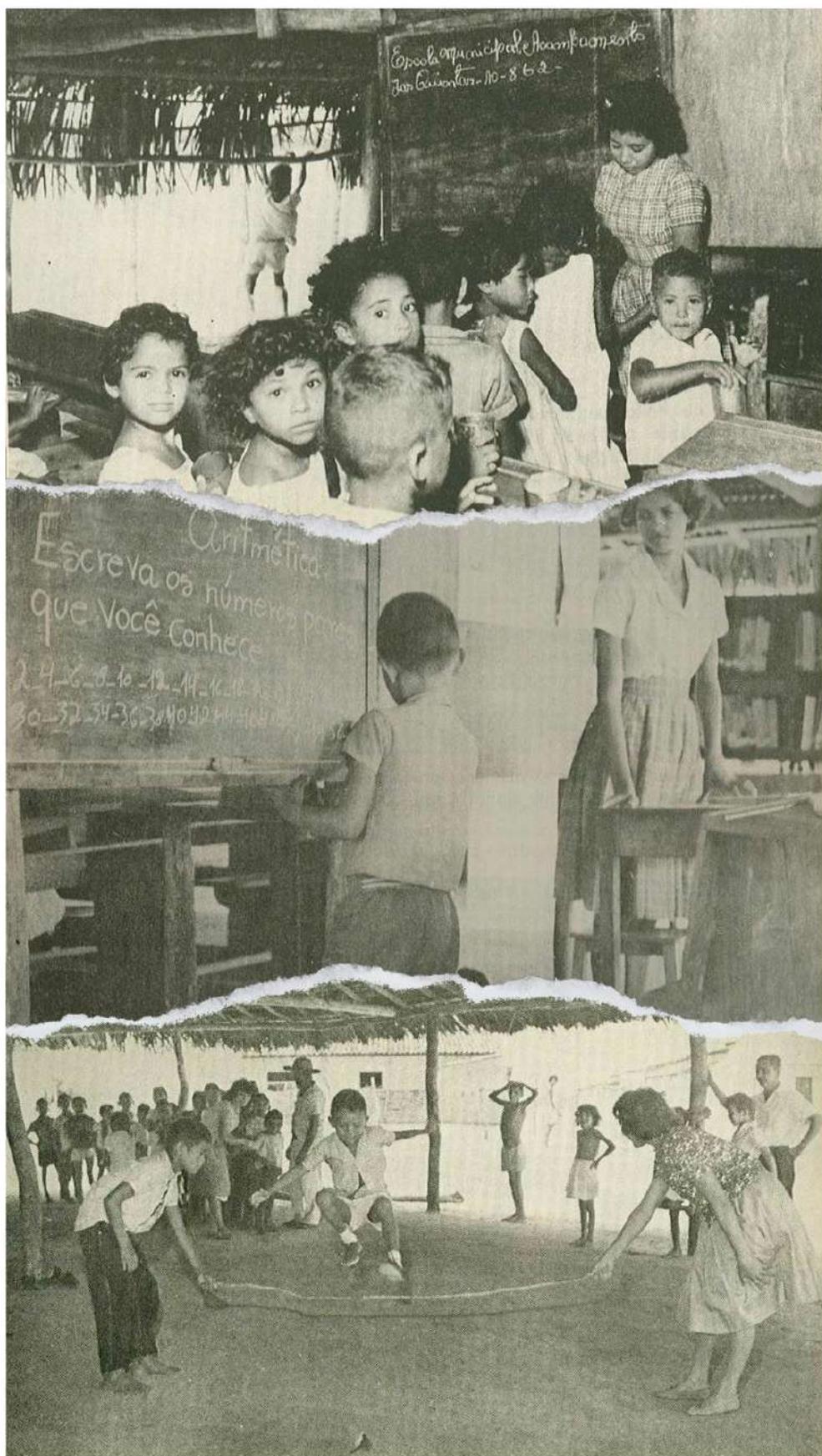


Foto: GÔES, Moacyr de. De Pe no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64). Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

## ESPACIALIDADES

Revista Eletrônica dos Discentes do Programa de Pós-Graduação em História e Espaços da UFRN –Espacialidades

2022, Volume 18.1 – ISSN: 1984-817X–DOI: 10.21680/1984-817X.2022v18n1

Dossiê: Espaços do Educar: conhecimento histórico e Ensino de História

Editora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabíula Sevilha (UFRN)

Editora gestora: Rannyelle Rocha Teixeira (UFRN)

Vice-editor gestor: Tyego Franklim da Silva (UFRN)

Secretário-geral: Giovanni Roberto Protásio Bentes Filho (UFRN)

Secretário de comunicações e redes sociais: Rafael Fiedoruk Quinzani (UFRN)

Editores de texto (normatização): Andressa Freitas dos Santos (UFRN)

Talita Alves da Cruz (UFRN)

Gerenciador do site: Tyego Franklim da Silva (UFRN)

Editores: Ana Lunara da Silva Moraes (UFRN)

Cid Moraes Silveira (UFRN)

Matheus Pinheiro da Silva Ramos (UFRN)

Francisco Leandro Duarte Pinheiro (UFRN)

Khalil Jobim (UFRN)

Imagem de capa: GOES, Moacyr de. De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964) – Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Nas imagens crianças do projeto de erradicação do analfabetismo “De pé no chão também se aprende a ler”, aplicado pelo educador Paulo Freire em Natal / Rio Grande do Norte, entre 1961 e 1964.

Composição de Giovanni Roberto Protásio Bentes Filho (UFRN)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor: Henio Ferreira de Miranda

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Maria das Graças Soares Rodrigues

Vice-Diretor: Josenildo Soares Bezerra

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenadora: Carmen Margarida de Oliveira Alveal

Vice-coordenadora: Márcia Severina Vasques

ESPACIALIDADES –REVISTA ELETRÔNICA DOS DISCENTES DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Editora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabíula Sevilha (UFRN)

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes –Sala 812.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte Av. Senador Salgado Filho, 3000 –  
Lagoa Nova –CEP 59078-970 -Natal/RN

Disponível/Disponible/Available:

Site: [periodicos.ufrn.br/espacialidades](http://periodicos.ufrn.br/espacialidades) | E-mail: [espacialidades@gmail.com](mailto:espacialidades@gmail.com)

NATAL (RN) – BRASIL/2022

## CONSELHO CIENTÍFICO

- Alarcon Agra do Ó (UFCG)  
Alessandro Dozena UFRN  
Amadja Henrique Borges (UFRN)  
Ana Cristina Meneses de Sousa (UESPI)  
Ana Maria Veiga (UFPB)  
Ana Rita Fonteles Duarte (UFC)  
André Souza Martinello - UDESC  
Andréa Lisly Gonçalves (UFOP)  
Angela Maria de Castro Gomes (UFF)  
Antônia Valtéria Melo Alvarenga (UESPI)  
Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho (UFC)  
Antonio Paulo de Moraes Rezende (UFPE)  
Beatriz Gallotti Mamigonian (UFSC)  
Bruno Uchoa Borgongino (UFPE)  
Candice Vidal e Souza (PUC-MG)  
Carmen Alveal (UFRN)  
Claudia Cristina Azeredo Atallah (UFF)  
Cristiano Luís Christillino (UEPB)  
Daiane Silveira Rossi - FIOCRUZ  
Durval M. de Albuquerque Júnior (UEPB)  
Edrisi de Araújo Fernandes (UnB)  
Edson Hely Silva (UFPE)  
Élio Cantalício Serpa (UFG)  
Érica Lopo de Araújo (UFPI)  
Fábio Augusto Morales Soares (UFSC)  
Fábio Leonardo Castelo Branco Brito (UFPI)  
Fabrina Magalhães Pinto (UFF)  
Fagno da Silva Soares (IFMA)  
Fátima Martins Lopes (UFRN)  
Flavia Galli Tatsch (UNIFESP)  
Francisco das C. F. Santiago Júnior (UFRN)  
Francisco Firmino Sales Neto (UFCG)  
Frederico de Castro Neves (UFC)  
Gabriela dos Reis Sampaio (UFBA)  
Gilmar Arruda (UEL)  
Haroldo Loguercio Carvalho (UFRN)  
Helder Alexandre M. de Macedo (UFRN)  
Helder do Nascimento Viana (UFRN)  
Henrique Alonso de Albuquerque (UFRN)  
Isabel Cristina Reis (UFRB)  
Ítalo Domingos Santirocchi UFMA  
Jardel de Carvalho Costa (UESPI)  
João Pacheco de Oliveira Filho (UFRJ)  
Jorn Seemann - Ball State University, in USA  
José Luis Ruiz-Peinado Alonso –Univ. Barcelona  
José Otávio Aguiar - (UFCG)  
Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)  
Juliana Gonçalves Melo (UFRN)  
Juliana Teixeira Souza (UFRN)  
Julio Cesar Mendonça Gralha (UFF)  
Júnia Ferreira Furtado (UFMG)  
Karen Álvaro Rueda – Univ. Barcelona  
Keila Auxiliadora Carvalho - UFVJM  
Leila Bianchi Aguiar (UFRJ)  
Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)  
Luiz de França C. Lima Filho (PUC-Rio)  
Luzia Margareth Rago (UNICAMP)  
Lyvia Vasconcelos Baptista (UFRN)  
Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)  
Manoela da Silva Pedroza (UFRJ)  
Márcia Maria Menendes Motta (UFF)  
Marcia Severina Vasques (UFRN)  
Márcio Ferreira Rodrigues Pereira (UFC)  
Márcio Roberto Voigt (UFSC)  
Margarida de Souza Neves (PUC-Rio)  
Margarida Maria de Oliveira Dias (UFRN)  
Maria Helena Rolim Capelato (USP)  
Maria Regina Celestino de Almeida (UFF)  
Marylu Alves de Oliveira (UFPI)  
Nauk Maria de Jesus (UFGD)  
Nayana R. Cordeiro Mariano (UFPB)  
Olívia Candeia Lima Rocha – UFPI  
Olivia Medeiros Neta (UFRN)  
Patrícia Maria Melo Sampaio (UFAM)  
Pedro Pio Fontineles Filho (UESPI)  
Rafael Ricarte da Silva - UFPI  
Raimundo Barroso Cordeiro Júnior (UFPB)  
Raimundo Nonato A. da Rocha (UFRN)  
Raimundo Pereira Alencar Arrais (UFRN)  
Regina Horta Duarte (UFMG)  
Renato Amado Peixoto (UFRN)  
Rodrigo dos Santos Rainha (UERJ)

Rodrigo Patto Sá Motta (UFMG)  
Rubenilson Brazão Teixeira (UFRN)  
Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto (UFRN)  
Solange Pereira da Rocha (UFPB)  
Sônia Maria de Meneses Silva (URCA)  
Susana Cesco (UFF)  
Susana Isabel M. Guerra Domingos (UFRN)

Tânia Maria T. Bessone da C. Ferreira (UERJ)  
Teresa Cribelli - University of Alabama  
Thiago Eustáquio da Mota (UPE)  
Tyrone Apollo Pontes Candido (UECE)  
Vânia Maria Losada Moreira (UFRRJ)  
Vitória F. Schettini de Andrade (UNIVERSO)

### **PARECERISTAS *AD HOC* DESTA EDIÇÃO**

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes (IFRN)  
Diego José Fernandes Freire (UFRN)  
Gabriela Fernandes de Siqueira (IFRN)  
João Fernando Barreto de Brito (UERN)  
Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)  
Rodrigo Wantuir Alves de Araújo (IFRN / SEMECCEL – Riachuelo-RN)  
Thiago do Nascimento Torres de Paula (FAPERN / SEEC-RN)



## ESPAÇOS DO EDUCAR: conhecimento histórico e Ensino de História

O mundo, desde meados de 2019 até o presente momento, tem passado por uma crise humanitária e de saúde sem precedentes causada pela pandemia relacionada ao coronavírus, SARS-CoV-2 (COVID-19). Essa doença altamente infecciosa e que ataca principalmente o sistema respiratório, ceifou milhões de vidas por todo o planeta. Em 2020, ano mais crítico da pandemia, pois ainda não contávamos com uma vacina específica, não era raro ouvir e ler notícias sobre pessoas, isoladas em suas casas, morrendo sem atendimento ou qualquer tipo de ajuda. Elas, simplesmente, sucumbiam.

O mundo não estava preparado para aquilo. Médicos não sabiam como proceder e procuravam conter os efeitos imediatos da doença. A ciência teve que trabalhar em ritmo muito mais acelerado para dar conta de uma vacina que pudesse controlar o avanço do inimigo invisível, mas de efeito visivelmente devastador. Além disso, a ciência ainda teve que gastar energia para combater outro inimigo, a ignorância e o oportunismo político de determinados grupos e governantes que insistiam e insistem, por razões ideológicas, em desobedecer às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o enfrentamento da COVID-19.

Um dos grandes exemplos disso foi e é o próprio governo brasileiro, que desde o início da pandemia vem negando seus efeitos e agindo, ao que parece, em favor do vírus. Os brasileiros, em vários momentos, puderam ouvir discursos, muitos deles proferidos pelo alto escalão do governo, minimizando a doença, contra o uso de máscaras, contra o isolamento social, a favor da imunidade de rebanho, estimulando, por sua vez, a contaminação generalizada; além disso, tiveram que ficar atentos à

disseminação de informações falsas, principalmente no que se referia ao uso de medicamentos sem comprovação científica e a vacina.<sup>1</sup>

Não precisou de muito tempo para que os efeitos dessa pandemia revelassem, de maneira exacerbada e em diferentes níveis, as desigualdades existentes no mundo. Os grupos socialmente mais vulneráveis e historicamente marginalizados – indígenas, negros e mulheres – foram também os mais atingidos pelos impactos provocados pela pandemia diretamente na economia, assim como pela inabilidade política e administrativa de certos governos. Prova disso é o recente estudo da professora e antropóloga Débora Diniz, publicado no *The Lancet Regional Health – Américas*, que evidencia como mulheres grávidas brasileiras enfrentaram barreiras e foram tratadas de maneira negligente durante a pandemia.<sup>2</sup>

A autora revela que, por falhas no atendimento médico, uma alta taxa de mortalidade por COVID-19 foi registrada entre gestantes. A situação se tornava mais grave por causa da discriminação racial e de gênero, além das condições de pobreza dessas mulheres, na sua grande maioria, negras. O alto índice de morte materna está relacionado à ineficiência dos sistemas de saúde e à incapacidade de gerenciamento da pandemia, conforme sugere o estudo realizado por Débora Diniz em parceria com outros pesquisadores.

A educação foi outro setor bastante afetado por esta incapacidade de gerenciamento da pandemia. As escolas, em resposta à pandemia, passaram longos períodos fechadas em nome da segurança sanitária de seus alunos e profissionais, inviabilizando o acesso e as relações sociais inerentes àquele ambiente. Uma das medidas adotadas para reparar os danos causados pelo fechamento das unidades escolares foi o ensino remoto. Entretanto, o que era uma solução acabou se transformando em mais uma evidência das desigualdades sociais neste país, como as

---

<sup>1</sup> CALIL, Gilberto Grassi. *A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021.

<sup>2</sup> DINIZ, Debora., et al. Maternal mortality and the lack of women-centered care in Brazil during COVID-19: Preliminary findings of a qualitative study. *The Lancet Regional Health – Américas*, volume 10, junho de 2022. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667193X22000564?via%3Dihub#section-cited-by>> acesso em 06/04/2022.

dificuldades de acesso de famílias à internet; a falta de estrutura e habilidade por parte da família do aluno em situação de ensino remoto; as diferenças entre as redes de ensino, umas com mais estrutura que outras, influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos e aumentando, consideravelmente, o índice de evasão escolar. Além disso, a pandemia, o confinamento e o distanciamento social influenciaram negativamente no bem-estar dos educandos e professores, aumentando, inclusive, os níveis de ansiedade e estresse.

A crise gerada pelo COVID-19 apenas potencializou a falta de capacidade do atual governo brasileiro em administrar os recursos públicos do país, principalmente no que diz respeito à gestão da educação, da saúde, da moradia e da segurança pública, como aponta um relatório da OCDE.<sup>3</sup> Este mesmo relatório apresenta dados relevantes sobre os índices educacionais e de desenvolvimento do país a partir dos anos 2000 e revela que entre os anos de 2003 e 2014, o crescimento econômico possibilitou uma elevação nos padrões de vida das pessoas, principalmente por causa de políticas públicas direcionadas às questões sociais, proporcionando com isso uma expansão no acesso à Educação Básica e retirando cerca de 29 milhões de brasileiros da pobreza.

Desde 2015, ainda com base no relatório das OCDE, o Brasil vem enfrentando dificuldades no setor econômico e a pandemia, iniciada em 2020, somente aprofundou ainda mais esse quadro de crise, levando o país a retroceder muito do desenvolvimento ocorrido nos anos 2000, isso em termos de mobilidade social e condições de igualdade. Um dos motivos usados para justificar esse retrocesso seria o aumento da corrupção em setores públicos fundamentais para o país, como saúde e educação.

A educação, um direito social garantido no Brasil pela Constituição Federal, tem sido vilipendiada há muito tempo, mas nos últimos anos ela tem passado por uma série de complicações, principalmente pelo enfraquecimento das leis anticorrupção do país e pela má administração do governo federal no que diz respeito aos recursos

---

<sup>3</sup> OECD (2021), *Education in Brazil: An International Perspective*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.

destinados ao sistema educacional, da Educação básica ao Ensino Superior. Exemplo disso foram e são os cortes nas verbas promovidos pela atual gestão na pasta da educação<sup>4</sup>, revelando a falta de compromisso para com uma educação pública, de qualidade e democrática.

Amanda Primo, diretora da UNE, ao analisar a relação do governo brasileiro com a Educação, apontou a fala do então ministro da pasta, Milton Ribeiro, em que ele havia declarado que o espaço universitário deveria ser para poucos. Tal declaração, conforme destacado por Amanda, e tantos outros analistas políticos e integrantes de movimentos estudantis, escancarava a verdadeira face do projeto educacional do atual governo: “um projeto de educação excludente, que não tem em seu horizonte programático a acessibilidade e a popularização do ensino superior”.<sup>5</sup>

Um projeto totalmente diferente daquele proposto por Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que defendia um ensino libertador, popular e democrático, no qual o indivíduo pudesse, partindo de sua experiência de vida, ler a realidade de forma crítica para assim transformá-la. O mesmo Paulo Freire, reconhecido internacionalmente pela sua filosofia e método de ensino, foi transformado em inimigo declarado da atual administração federal brasileira. Os ataques à Paulo Freire e aos seus métodos evidenciam o caráter autoritário e elitista do governo, deixando claro o seu medo de um povo consciente e esclarecido.

Diante desse cenário de crise política, econômica e social vivenciado pelo mundo e, sobretudo, pelo Brasil nos últimos anos, a Revista Espacialidades, por meio deste volume, sentiu a necessidade urgente de refletir sobre os caminhos da educação brasileira e buscou fazer isso através do dossiê temático *Espaços do Educar: conhecimento histórico e Ensino de História*. Os trabalhos reunidos neste dossiê temático buscam, por meio de diferentes abordagens e perspectivas, tratar da relação entre o espaço, esta

---

<sup>4</sup> SOUZA, Fábio Araújo de; MODENESI, André De Melo. Entre cortes e retrocessos: a combalida educação básica no governo Bolsonaro. *Carta Capital*. Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basica-no-governo-bolsonaro/> > acesso em 06/04/2022.

<sup>5</sup> PRIMO, Amanda. Bolsonaro e a falta de compromisso com a educação e com democratização do ensino. *Brasil de Fato*, Fortaleza, 9 de setembro de 2021. Disponível em < <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/09/artigo-bolsonaro-e-a-falta-de-compromisso-com-a-educacao-e-com-democratizacao-do-ensino> > acesso em 06/04/2022.

construção humana e produto das relações sociais, e o ensino de história, que se constitui enquanto uma ferramenta importante para o debate sobre as novas perspectivas historiográficas, assim como para os debates de natureza epistemológica, contribuindo com importantes reflexões para processo educativo, produção de materiais didáticos e projetos curriculares.<sup>6</sup>

A discussão espacial se fundamenta nas especificidades e nas experiências de cada sociedade, levando em consideração os diversos momentos históricos e as diferentes formas de cultura, de sociabilidades, de organização política e econômica. O espaço, contudo, não se restringe à sua dimensão material ou aos seus limites físicos, podendo ser percebido também nas suas dimensões simbólicas, nas mentalidades, no imaginário e nas sensibilidades. Nesse sentido, o ambiente escolar ganha dimensões que vão além das paredes das salas aula e dos muros da escola. Ele ganha uma sorte de sentidos que englobam, a partir das relações sociais ali desenvolvidas, os territórios e as territorialidades que surgem entre tensões, colaborações e conflitos.

É neste sentido que o espaço escolar se constitui como campo fértil para reflexões espaciais. Há espaços construídos, praticados, impostos, inventados, imaginados, além de uma série de outras possibilidades. O suporte para o estudo dessas espacialidades é diverso e engloba discussões sobre vários elementos, como a própria escola, o livro didático, a base curricular, as políticas públicas voltadas para a Educação, o ensino em espaços não formais, dentre outros.<sup>7</sup>

Os textos publicados no presente dossiê foram selecionados a partir do interesse da Revista Espacialidades em reunir trabalhos que dessem conta das várias óticas espaciais do ensino e da aprendizagem, desde questões relacionadas aos espaços ocupados pelas diversas metodologias e instrumentos pedagógicos, estudos dedicados a refletir sobre as territorialidades do Ensino de História e os vários espaços a partir

---

<sup>6</sup> BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. 32 (93), 2018.

<sup>7</sup> SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em História, 2017.

dos quais o conhecimento deste campo é produzido e divulgado; além de pesquisas que abordassem as mais diversas vertentes do ato de educar, como, por exemplo, a observação dos lugares de memória, dos espaços patrimoniais e museológicos, do ciberespaço, dentre outras possibilidades.

Assim, abrindo o dossiê temático temos o artigo *O lado verde da casa azul: o jardim de Frida Kahlo como espaço para o ensino de história* de Wesley Oliveira Kettle, doutor em história e professor na Faculdade de História, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Pará, e Victória Emi Murakami Vidigal, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural (PPGPatri) na Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir de uma experiência educacional realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, uma visita virtual ao Museu Frida Kahlo, também conhecido como *La Casa Azul*, os autores buscaram apresentar ao leitor uma análise sobre o jardim do Museu como um lugar para o ensino de história. O jardim, inaugurado em julho de 1958, quatro anos depois da morte de Frida Kahlo, pode ser entendido, segundo os articulistas, como um lugar de memória, assim como espaço patrimonial e museológico, se tornando um local privilegiado para a discussão do conceito de espaço, além de direcionar os alunos para a perspectiva ambiental da história.

Na sequência temos o texto Denisse Kátia Soares Omar, doutoranda em História da África e professora na Universidade Rovuma, Moçambique, intitulado *A importância da valorização da história local no ensino de história em Moçambique*. Autora realiza uma reflexão sobre História Local e sua importância para o ensino de história em Moçambique através de uma revisão bibliográfica. Pensar este processo, conforme destacado por Denisse, partiu do completo esmagamento da história local do povo moçambicano, principalmente no que diz respeito ao ensino, durante o período marcado pelos anos de Governo colonial. Moçambique sofreu com os efeitos da colonização portuguesa por cerca de 500 anos, tornando-se um país independente somente em 1975. O novo Governo, nas palavras da autora, “foi obrigado a reorganizar todo o currículo do sistema de educação”, a fim de que este refletisse o

novo momento político e social do país. Nesse sentido, a autora buscou apresentar aos leitores algumas estratégias para inserção da história local no Ensino Básico em Moçambique.

O artigo *Aprendizagem histórica na infância: imaginação e saber histórico no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (1988-2006)*, de Thábata Araújo de Alvarenga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresenta uma discussão sobre o espaço escolar a partir das narrativas produzidas pelas crianças que estavam em processo de alfabetização no Núcleo de Educação infantil (NEI-CAP-UFRN), escola de aplicação vinculada ao então Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1988 e 2006. De acordo com a autora, que se fundamenta, principalmente, nas categorias de imaginação histórica e aprendizagem histórica, a partir dos postulados teóricos produzidos, sobretudo, por Hayden White e Jörn Rüsen, a cultura escolar e os saberes históricos produzidos naquela escola acabaram influenciando no processo de formação e o pensamento daquelas crianças.

O texto *E nos dias de hoje, querem que volte esta época: o anticomunismo em narrativas de estudantes sobre ditadura militar*, de Andréa Mazurok Schactae e Dra. Christiane Marques Szesz, doutoras em História pela Universidade Federal do Paraná e pela Universidade de Brasília, respectivamente, traz uma análise das representações que estudantes de Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – Campus Telêmaco Borba, produziram a respeito das ditaduras instauradas na América Latina. Para a realização deste estudo, as autoras se fundamentaram nos conceitos de memória coletiva, representações sociais e consciência histórica, valendo-se das contribuições de Halbwachs, Jedlowski e Rüsen, respectivamente. O artigo destaca como, nas representações relativas aos golpes militares, ainda predominam resíduos de narrativas anticomunistas, mesmo entre adolescentes e jovens, especialmente devido à circulação de narrativas dessa natureza por meio das redes sociais.

Dando continuidade à sequência de textos que compõe o dossiê temático deste volume, apresentamos o artigo intitulado *Dimensões do ensinar história e suas*

*materialidades: um estudo em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba- MG, Brasil*, de Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Marcos Flávio Alves Leite, doutor e mestre em Educação, respectivamente. A partir de uma revisão bibliográfica, entrevistas e observação direta, os autores analisaram as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba, Minas Gerais. Para eles, ensinar História exige do profissional um posicionamento político e um olhar crítico sobre o presente e o passado para poder se pensar nas possibilidades do futuro. Dessa maneira, a História assume um papel importante na formação da consciência histórica e na construção de identidades, segundo os autores. É partindo destas considerações que Astrogildo Fernandes e Marcos Flávio se questionaram sobre a maneira como os professores de história do meio rural ensinavam história para seus alunos e como esse ensino se materializava nas práticas destes profissionais, onde chegaram à conclusão de que por meio do ensino de história é possível valorizar a luta e os sujeitos do campo.

*O lar como espaço de aprender em tempos de pandemia* é o artigo escrito por Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, no qual a autora discute como os espaços educativos escolares tiveram que ser ressignificados no lar durante o período marcado pela pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19). De acordo com a autora, o lar era o local considerado pelos sujeitos como o lugar da vida particular e privativa, percepção que se modificou com a pandemia. O lar passou a assumir um novo formato, mudando seu propósito, assumindo a configuração de local de ensino, bem como da vigilância e da visibilidade que antes cabia a escola. A autora fundamenta suas reflexões no pensamento de Michel Foucault, sobretudo nos conceitos de *Biopolítica* e *Biopoder*, para ajudar a pensar as duas modalidades de ensino emergencial, o modelo remoto e o híbrido, buscando com isso compreendê-las como dispositivos de segurança.

Júlia Maria de Araújo Lisboa, graduanda em História pela Universidade Federal de Pernambuco e membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE), é autora do artigo *Consciência histórica e livros didáticos do ensino fundamental: Uma ferramenta de combate ao racismo*. O texto apresentado escrito por Júlia

é fruto dos resultados que ela obteve enquanto bolsista de Iniciação Científica, condição que a possibilitou analisar os livros didáticos de História, em suas palavras, mais utilizados pela rede municipal de educação de Recife-PE. A autora apresenta aos leitores uma análise dos livros didáticos voltada para a questão racial, ou seja, examinado como os conteúdos relacionados à história da África e a personagens negros são abordados nestes livros. Júlia Maria se fundamenta, sobretudo, na concepção de Jörn Rüsen de *consciência histórica*, conceito basilar, segundo a autora, para a edificação de uma mentalidade antirracista nos estudantes que têm acesso àquele material. Além disso, a autora ainda dialoga com as teorias de Paulo Freire e com a visão de Abdias do Nascimento sobre o genocídio do negro brasileiro.

*Ler é poder: a criação das bibliotecas populares na cidade do Recife nas décadas de 1940-1960* é o texto de Rosana Maria dos Santos, doutoranda em história pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A autora analisou o processo de criação de bibliotecas populares na cidade do Recife entre as décadas de 1940 a 1960 e como isso contribuiu para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas às classes populares. Foi neste período, conforme apontado por Rosana, que os primeiros passos em direção ao processo de politização da cultura e da educação foram dados no Recife. A autora argumenta que as bibliotecas populares conseguiram levar à população mais carente de recursos econômicos e culturais o acesso à leitura, algo bem diferente do que acontecia até meados do século XIX, quando esta parcela da população era impedida de usufruir dos bens públicos de uso coletivo como as praças e os parques. Por fim, Rosana Maria chega à conclusão de que a apropriação literária proporcionada aos populares foi definida e controlada pelo Estado, através das elites intelectuais do Recife no período examinado por ela.

O artigo *As representações da elite são-joanense sobre o desenvolvimento da instrução escolar: um estudo de caso no Astro de Minas (1827-1839)*, escrito pelo mestrando em história do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei Vinicius Breneer Silveira, trata das representações da elite política e social da vila São João del-Rei sobre a instrução escolar no período de 1827 a 1839. Para alcançar este

objetivo, o autor usou como fonte privilegiada o periódico *Astro de Minas*, jornal que se pretendia ser um veículo formador da opinião pública sobre a educação a partir dos valores liberais. Neste sentido, o Vinícius Breneer buscou identificar uma certa produção de sentidos sobre a educação mineira a partir de um grupo específico, que se utilizava daquele jornal para noticiar e também doutrinar os indivíduos, fazendo isso através da propagação de uma determinada visão sobre a educação alinhada a uma ideia de progresso, tanto regional quanto nacional.

Escrito pelos historiadores Allyson Iquesac Santos de Brito e Eduardo Permínio Leite, o artigo intitulado *A importância da cultura material e histórica como método de ensino-aprendizagem em Caicó-RN* traz reflexões sobre a importância da Educação Patrimonial no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Os autores se basearam em uma experiência educacional, uma aula de campo, promovida por eles, enquanto professores do PIBID-História, aos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola localizada na cidade de Caicó-RN. Percorrendo pontos históricos da cidade, os professores tiveram a oportunidade de discutir com os alunos alguns conceitos, como o de memória, importantes para compreensão deles enquanto sujeitos históricos, críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Isto se insere naquilo que Francielle Alves Difante, mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, discutiu em seu artigo – *Considerações sobre Educação Histórica e Ensino de História* – sobre a perspectiva da Educação Histórica.

De acordo com autora, mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, a perspectiva da Educação Histórica é uma corrente teórica e prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A autora buscou apresentar reflexões sobre a relação entre aquela perspectiva e o Ensino de História, se baseando nas ideias de Jörn Rüsen e Peter Lee no tocante à noção de consciência histórica, que Francielle entende como fundamental do processo de construção do conhecimento, da identidade e formação histórica do sujeito.

Na sequência temos o artigo *Processos trabalhistas, memórias e história: preservação e utilização de documentos da Justiça do Trabalho no ensino de História*, da historiadora Patrícia Moraes, mestranda em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, reflete sobre a importância da preservação de documentos produzidos pela Justiça do Trabalho no Brasil e os seus usos para fins didáticos. Sua principal contribuição consiste justamente na proposição de abordagens didáticas dos processos trabalhistas, abordando exemplos concretos com base nas experiências do Laboratório de História e Memória da Universidade Federal de Pernambuco e Tribunal Regional do Trabalho 6ª Região (LAHM-UFPE/TRT6). Às professoras e professores que buscam sugestões de atividades de História voltadas para o Ensino Básico que possibilitem o manejo de fontes em articulação com o ensino, este artigo oferece cintilações bastante interessantes.

O texto *Aprender na cidade: entre o dédalo e o labirinto*, produzido por Carina Martins Costa, doutora em História Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas, e por Thaísa de Queiroz Muniz, mestre em História pelo Prof-História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, traz uma reflexão sobre o aprendizado da História na cidade a partir das metáforas do dédalo e do labirinto, inspiradas na reflexão do etnógrafo Tim Ingold, e dos conceitos de imaginação e aprendizagem histórica. Além disso, as autoras dialogam com uma pedagogia do pedestre, esta capaz de mobilizar afetos e sensibilidades na relação do indivíduo com sua cidade. Nesse sentido, elas buscam demonstrar a necessidade do *flanar*, de modo que tal exercício deve começar nas escolas.

O artigo *Dilemas de Clio: o ensino de História na contemporaneidade* é fruto de uma revisão bibliográfica realizada por Iraíldes Pereira e Silva, mestranda pelo Prof. História da Universidade Estadual do Piauí. A autora tratou de alguns desafios enfrentados pelo Ensino de História na contemporaneidade, em meio a uma sociedade marcada pelo negacionismo histórico e o advento do movimento “escola sem partido”, de modo que seus questionamentos contribuem para o conjunto de reflexões acerca do papel do profissional da história nos seus espaços de atuação, seja na sala de aula do Ensino Básico ou nas universidades.

As historiadoras Nathália Pereira Cabral, Tainá Agostinho Cardoso e o historiador Égar Preis Junior, a partir de suas experiências e vivências no Centro de Memória e Documentação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (CEDOC/UNESC) no ano de 2017, produziram o seguinte trabalho: *Centros de memória e a educação em espaços não formais: experiências teóricas e metodológicas nos laboratórios do CEDOC/UNESC*. O objetivo do grupo foi analisar a função social do espaço em sua comunidade local e regional, a cidade de Criciúma, localizada no sul de Santa Catarina. A pesquisa revelou que o espaço do CEDOC tanto atua como local de salvaguardar a memória e a história local e regional, quanto tem a função de difundir e apresentar à comunidade a trajetória da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do curso de História, proporcionando um rico diálogo e estreitando os laços entre a universidade e a comunidade local.

Eduardo Pugliesi, doutorando em Educação na Universidade Federal da Paraíba, é o autor do artigo *O imaginário social cristalizado na história pelas imagens visuais*. Neste trabalho, Pugliesi buscou evidenciar, a partir da análise de imagens presentes na obra *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, a importância que o ensino de história do Brasil tem na construção imagética dos grandes acontecimentos e seus respectivos “heróis” para a configuração da memória nacional. De acordo com autor, as imagens visuais não são e nunca serão neutras, de modo que elas conseguem expressar um conjunto de concepções de seu tempo e tem uma finalidade específica de representar determinada realidade, de explicitar os anseios e desejos dos grupos dominantes ao serem usadas para ilustrar, auxiliar, dar ênfase e contar uma determinada história aos estudantes, por exemplo. O autor se ancorou no pensamento de Michael Foucault para analisar este conjunto de imagens, realizando uma espécie de Análise Arqueológica do Discurso.

Abrindo a seção livre temos o artigo *Reassentamentos em Moçambique: a produção de novos territórios e de novas identidades* de Isidoro Jacob Valia, mestre em Sociologia, escrito em parceria com Elmer Agostinho Carlos de Matos, doutor em Geografia e professor na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Os autores, observando as implicações dos processos de reassentamento nas comunidades atingidas pelos

megaprojetos de mineração em Moçambique, discutiram, a partir de uma revisão bibliográfica, como os conceitos de território e identidade se relacionam. De acordo com os articulistas, foi possível constatar que tanto as identidades como os territórios são processos passíveis de mudanças, são dinâmicos, de modo que os processos de reassentamento, que implicam, por sua vez, a desterritorialização e a reterritorialização, são a materialização dessas metamorfoses.

Na sequência temos o texto *Revolução pelo morar: transformação social e cultural por meio dos projetos habitacionais soviéticos* de Lucas Martinez Knabben, graduando do curso de História da Universidade Federal de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa Cidade, Arquitetura e Patrimônio em Perspectiva Histórica (CAPPH). O autor analisou, por meio de uma revisão bibliográfica sobre a questão habitacional na União Soviética, como a arquitetura construtivista soviética foi atuante tanto para a resolução de seus problemas habitacionais quanto para nortear a mudança social em seu país a partir de uma política pública desenvolvida pelas lideranças revolucionárias, pois, conforme apontou Lucas, a arquitetura moderna tinha o objetivo de gerar novos espaços e novas técnicas, adequando o mundo a novas maneiras de morar.

*A presença do cinema e a construção de espaços de sociabilidade em Cajazeiras-PB (1950-1980)* é o título do trabalho escrito por José Antônio da Silva Neto, Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e Viviane Gomes de Ceballos, doutora em História e professora no curso de licenciatura em História do Centro de Formação de Professores da UFCG. Os autores, fazendo uso da História Oral, analisaram os espaços de sociabilidade no território urbano da cidade de Cajazeira, na Paraíba, principalmente a partir do cinema, ou melhor, do caráter social da frequência deste espaço, das relações sociais existentes através das experiências que o deslocamento pelas ruas da cidade promovia entre os moradores. Nas palavras dos autores, ao lado do entretenimento, da diversão que os filmes poderiam legar ao seu público, o prazer de se deslocar por entre as ruas da cidade ao lado de alguém querido era o complemento ideal da experiência de ir ao cinema.

O artigo intitulado *Quando ecoou os motores e os aparelhos modernos: dilemas, conflitos e tensões da modernidade em Aldeias Altas-MA (1960-1980)* é de autoria dos historiadores

Ellyson Eduardo dos Santos Roque e Marcus Pierre de Carvalho Baptista e trata do processo de modernização inerente à cidade Aldeias Altas, localizada no estado do Maranhão. Para dar suporte à investigação, os autores analisaram jornais locais do período e entrevistas articulando tais fontes com um aporte teórico sobre os conceitos de modernidade e modernização que inclui, dentre outros, Marshall Berman e Nicolau Sevcenko. Conforme apontado pelos autores, no caso de Aldeias Altas, foi possível perceber as tensões, conflitos e dilemas provocados pela modernidade por meio dos problemas ocorridos em decorrência da presença do automóvel a partir dos anos 1960, bem como modificações no cotidiano dos sujeitos com a instalação do telefone, correios e da televisão em praça pública nos anos 1980.

Fechando a seção livre temos o artigo de Mariana Silva Rodrigues, graduanda do curso de História da Universidade Federal do Maranhão, intitulado *Uma análise das cosmovisões africanas de Kiriku e a feiticeira: o espaço fílmico, representações não-eurocêntricas e suas discussões*. A autora analisou o curta metragem franco-belga Kiriku e a feiticeira tendo em vista as cosmovisões africanas que estão presentes nele. De acordo com Mariana, o filme em análise apresenta desde os aspectos simbólicos até as vestimentas, de modo que a representação do sujeito africano se diferencia das produções normalmente consumidas. A autora destaca ainda que a relevância do filme ultrapassa o seu caráter de entretenimento, permeando, por sua vez, relações intrínsecas que ajudam na compreensão da história cotidiana de expressões africanas. Por fim, a articulista concluiu que as cosmogonias que fazem parte do desenvolvimento da narrativa não se confundem com as tradições europeizadas exatamente em função da pluralidade que as cosmogonias apresentam a partir da inclusão de produções cinematográficas que reconhecem a particularidade do sujeito africano.

Por fim, o dossiê temático *Espaços do Educar: conhecimento histórico e Ensino de História* apresenta ainda três entrevistas inéditas, analisando e discutindo o Ensino de História por múltiplos vieses. Na primeira delas, intitulada *Narrativas históricas em disputa: o Ensino de História em tempos de crise*, a Equipe Editorial da Revista Espacialidades entrevistou por escrito a professora Dr<sup>a</sup> Cristina Meneguello, da UNICAMP. A professora Meneguello coordena a aplicação da Olimpíada Nacional

de História do Brasil desde 2009 e apresenta o olhar de quem desenvolve ações no sentido da dinamização do ensino de História, analisando questões atuais da prática docente e da construção do saber histórico, tais como o uso de narrativas sobre o passado, discursos negacionistas e redes sociais.

A segunda entrevista, realizada pelo professor Dr. Bruno Balbino Aires da Costa, intitulada *Entrevista realizada por escrito com a prof<sup>a</sup> Dr<sup>o</sup> Denise Mattos Monteiro*, percorre o caminho da formação do profissional de História, mas dando ênfase à trajetória de formação acadêmica da professora, sua atuação na militância política e sua dedicação ao ensino da História Local no Ensino Superior. A professora Dr<sup>a</sup> Denise Monteiro atuou no Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde – além de ministrar disciplinas como História Econômica do Brasil, História do Rio Grande do Norte e História do Brasil Colônia – desenvolveu o projeto “Formação do acervo bibliográfico: história e historiografia regional/RN”, cujo material coletado foi uma importante contribuição para a formação de professoras e professores de História no estado.

Por fim, Jandson Bernardo Soares e Matheus Oliveira da Silva entrevistaram o professor Dr. Itamar Freitas Freitas (Universidade Federal de Sergipe), tendo os campos do ensino de história como norteadores. Intitulada *O(s) capo(s) do ensino de História, histórico, perspectivas e desafios*, a entrevista desenvolve um rico balanço a respeito do campo do ensino de História, desde os principais aportes teóricos e metodológicos, às dificuldades e perspectivas para o desenvolvimento do campo.

A Equipe Editorial deseja que este volume – sobretudo seu Dossiê temático – seja de grande contribuição não apenas para a área de História e Espaços, mas também para o campo do Ensino de História. Aqui estão artigos e entrevistas de excelência, que agregam grandes discussões sobre como a educação, o ensino de História e a formação dos espaços dialogam, geram atritos e constroem novas formas de se interpretar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Nosso propósito maior é promover não apenas a divulgação do conhecimento, mas, também, fomentar discussões que contribuam com abordagens democráticas e éticas sobre o

conhecimento histórico e como ele é usado e apropriado por sujeitos, instituições e o Estado.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura,

Profa. Dra. Fabíula Sevilha  
**Editora Responsável da Revista Espacialidades.**

Ana Lunara da Silva Morais  
Andressa Freitas dos Santos  
Francisco Leandro Duarte Pinheiro  
Giovanni Roberto Protásio Bentes Filho  
Khalil Jobim  
Matheus Pinheiro da Silva Ramos  
Rafael Fiedoruk Quinzani  
Rannyelle Rocha Teixeira  
Talita Alves da Cruz  
Tyego Franklim da Silva  
**Equipe Editorial da Revista Espacialidades**

## O LADO VERDE DA CASA AZUL:

o jardim de Frida Kahlo como espaço para o ensino de história

Wesley Oliveira Kettle<sup>1</sup>  
Victória Emi Murakami Vidigal<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 04/09/2021.  
Artigo aceito em: 30/11/2021.

### RESUMO:

Este artigo apresenta uma análise sobre o jardim do *Museo Frida Kahlo*, localizado na Cidade do México, como espaço para o ensino de história. Demonstraremos os aspectos que nos garantem considerar o jardim de Frida como um lugar de memória e um patrimônio histórico ambiental. Apresentaremos os resultados de uma experiência educacional de visita virtual ao referido Museu com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa atividade nos permitiu discutir o conceito de espaço e direcionar os alunos para a perspectiva ambiental da história, encontrando no jardim um local privilegiado para esse tipo de abordagem inovadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço patrimonial; Ensino de história; Jardim Frida Kahlo.

THE GREEN SIDE OF BLUE HOUSE:  
the garden of Frida Kahlo as a space for teaching history

### ABSTRACT:

This paper presents an analysis of the Frida Kahlo Museum garden, located in Mexico City, as a space for teaching history. We will demonstrate the aspects that ensures us to consider Frida's garden as a place of memory and an environmental historical heritage. We present the results of an educational experience of a virtual visit to the aforementioned Museum with students from the 7th year of Elementary School. This

---

<sup>1</sup> Doutor em História, Professor na Faculdade de História, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9421187953739248>. E-mail [wesleykettle@ufpa.br](mailto:wesleykettle@ufpa.br). Coordenador do Grupo de Pesquisa História e Natureza (GRHIN).

<sup>2</sup> Graduada em História (UFPA), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural (PPGPatri) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa História e Natureza (CNPq/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0739431411703313>. E-mail: [victoria.murakamii@gmail.com](mailto:victoria.murakamii@gmail.com).

activity advices us on the concept of space and directs students to the environmental perspective of history, finding in the garden a privileged place for this type of innovative approach.

**KEYWORDS:** Education in heritage; History teaching; Frida Kahlo garden.

## 1. Introdução

Inaugurado em julho de 1958, *La Casa Azul*, como é também denominado o *Museo Frida Kahlo*, está localizado na rua Londres 247, Coyoacán, zona central e boêmia da Cidade do México. Nesse bairro os moradores e turistas podem visitar uma série de atrações como a Igreja de São João Batista, o Museu de Leon Trotsky e outros espaços públicos de entretenimento como parques e jardins que caracterizam essa zona como aprazível e arborizada. O *Jardín Centenario*, por exemplo, conta com a *Fuente de los coyotes* que está relacionada com o nome do bairro, Coyoacán (ou Coyohuacán) que na língua asteca Náhuatl significa “lugar de quem tem coiotes” (DUBERNARD, 1992, p 17).

Em inicial observação dos espaços que compõem Coyoacán podemos perceber importantes relações entre elementos da natureza, como os coiotes (*Canis latrans*), e a história do povo asteca. Esse tipo de relação entre o espaço, a natureza e o passado mexicano também está presente no interior do Museu Frida Kahlo. Apesar de não ser o objetivo deste artigo, pensar na conexão entre o espaço museológico e o seu entorno amplia nossa compreensão não apenas a respeito da dinâmica urbana do centro histórico mexicano, como também sobre o caráter público de um espaço originalmente particular.

*La Casa Azul* ocupa um lugar de destaque dentre as atrações turísticas do México. As milhares de pessoas que a visitam são em maioria estrangeiros. Esse reconhecimento é explicado pelo fato de ali ter nascido, residido por várias temporadas e morrido uma das mais importantes artistas latino-americanas: Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (1907-1954). Suas obras de arte, retratos e autorretratos, estão expostas nos mais prestigiados museus do mundo e apresentam como característica referências à história mexicana, artefatos arqueológicos,

inspiração nos elementos da natureza e de maneira marcante e corajosa revelam seus questionamentos de ordem social e política.

Passaram-se 4 anos após a morte de Frida Kahlo para que o espaço particular da residência fosse transformado na forma de espaço museal capaz de apresentar ao público o máximo de características familiares da residência. O poeta e museógrafo mexicano Carlos Pellicer (1887 – 1977) fez elogios a fachada e interior do prédio situado na esquina da rua Ignacio Allende destacando sua vibrante cor azul que anunciaria certa paz e tranquilidade celestial, ao mesmo tempo testemunharia fortes emoções até que a morte chegasse pacificamente. A vida da ilustre moradora foi marcada por esses momentos tão distintos, exibidos com sucesso não apenas na parte interna da casa como também no jardim.

É verdade que o interior da casa composto pela sala, quartos, cozinha, demais cômodos e um conjunto muito rico de objetos, esculturas e obras de arte da família podem ser reconhecidos pelos visitantes (e até pela própria administração do local) como o ambiente principal do Museu, entretanto, o presente artigo pretende deslocar o olhar do leitor em direção ao jardim do Museu Frida Kahlo analisando como lugar de memória, espaço patrimonial, museológico e seu potencial para ensinar história a partir da experiência de visita virtual oferecida por *La Casa Azul*, na qual guiamos estudantes da educação básica.

## **2. Frida Kahlo e o jardim**

O endereço de La Casa Azul é o mesmo do local onde nasceu em 06 de julho de 1907 Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, filha de Guillermo Kahlo e Matilde Calderón y González. O casal gerou outros sete filhos que também viveram na residência em Coyoacán. Seu pai era um imigrante alemão que aprendeu a trabalhar com fotografia após ter conhecido Matilde, sua mãe, mestiça e católica, natural da capital mexicana. O interior da residência exhibe objetos que registram o envolvimento entre a artista e seus familiares, especialmente seu pai que se tornou sua primeira influência artística por causa do trabalho como fotógrafo e pela sua experiência com a pintura de forma despretensiosa (KETTENMANN, 2000).

Aos seis anos de idade Frida foi acometida de poliomielite (paralisia infantil) e aos dezoito anos de idade sofreu um grave acidente. Um trem colidiu violentamente com o bonde no qual ela viajava, obrigando-a a permanecer durante 3 meses em uma cama sem se mover. Durante sua recuperação, a artista iniciou sua produção de autorretratos e encontrou nela própria a inspiração para suas criações (KAHLO, 2018). Esses problemas pelos quais Frida passou deixaram marcas não apenas em seu corpo, mas também em seu modo de perceber o mundo, a si mesma e sua arte (LEVINZON, 2009).

Diego Rivera já se apresentava no México como um pintor de sucesso quando procurou Frida em Coyoacán para conversar sobre seus desenhos. Casaram-se em agosto de 1929, ela ainda com 22 anos de idade e Diego 21 anos mais velho, já experimentado em outros casamentos e pai de três filhos desses relacionamentos. Apesar das diferenças e oposição por parte de amigos e familiares, o casal comungava de ideais comunistas, em defesa da cultura regional mexicana e da paixão pela arte (GRIMBERG, 2006).

Frida e Diego alteraram profundamente a decoração da residência em Coyacán incorporando um estilo vibrante muito particular do casal. Essas mudanças promoveram a valorização da arte popular mexicana e da história dos povos indígenas que habitam a região muito antes da invasão espanhola no início do século XVI. Em 1937, a família recebeu como hóspedes León Trotsky e sua esposa Natalia Sedova. Foi nesse momento em que o terreno vizinho, de 1040 m<sup>2</sup> foi comprado e deu lugar a um dos espaços mais significativos da vida de Frida, que é o Jardim. Esse espaço foi bastante aproveitado por Trotsky durante o tempo de reclusão e ameaças de Stálin, no entanto, foi parte muito utilizada pela artista para a composição de suas obras de arte (SOTO, 2008).

Ao longo dos períodos em que Frida Kahlo viveu em sua residência em Coyoacán, a construção do Jardim acontecia com o objetivo de formar uma coleção de plantas distribuídas em todo o terreno. Com o tempo, estava formado um espaço aprazível para descansar embaixo de árvores com copas largas que propiciavam

descanso e inspiração para suas obras de arte. Palmeiras, plantas rasteiras, e muitas flores formavam um conjunto de espécies vegetais variadas. A diversidade encontrada no jardim estava em sintonia com as ideias de Frida como pintora. Como elementos naturais, podemos também citar as rochas e tanques de água como forma de simular pequenas lagoas onde os cães de estimação poderiam saciar a sede e os patos se alegravam a nadar.

Vasos de terracota tradicionais decoram o espaço com plantas do deserto como os cactos de tubo, muito característicos da flora mexicana. Essas espécies parecem dialogar com as ideias de Frida e Diego sobre a valorização da cultura local. Esse aspecto nos permite refletir sobre como a constituição dos espaços pelos humanos revelam também suas visões de mundo e muitas vezes seus posicionamentos políticos. Aos mais atentos, o jardim de Frida apresenta um poderoso discurso político ao mesmo tempo em que é a demonstração delicada da vida particular da família.

Em quase todos os cômodos a família poderia apreciar o jardim como em quadros através de grandes janelas que mantém a casa bastante iluminada durante o dia. A vista do atelier, onde o casal criava suas obras de arte, é privilegiada para observação de todo o conjunto de plantas que adornam o ambiente externo. Dessa maneira podemos afirmar que os espaços internos estão interconectados com o jardim. Nossa compreensão sobre a produção artística de Frida Kahlo é ampliada quando consideramos a área onde estão as plantas tão importante quanto as demais. Daniel Glass recomenda não tratarmos esse ambiente apenas como uma entidade em si mesma, mas, ao contrário, como uma extensão das criações de Frida (2011, p. 239). Para além desse olhar, propomos que o jardim seja percebido como a própria obra da artista.

As lembranças de Frida Kahlo em sua infância, apesar dos apuros, nos conta de uma menina que colecionava plantas no solo e em vasos suspensos. Ela cresceu apreciando o voo da borboleta, do beija-flor, das mariposas e papagaios que visitavam suas flores, plantas e árvores. A pintura, como espaço de arte e criação é ocupado de

maneira contundente por esses elementos da natureza. As folhagens verdes ao fundo de suas obras são registros inequívocos da importância do jardim para a construção de uma das mais importantes coleções de arte da América Latina.

Um dos pontos centrais do jardim é a pirâmide mesoamericana construída sob a orientação de seu esposo em 1941 como forma de marcar a valorização da história indígena do México e sustentar em sua estrutura objetos arqueológicos que remetem ao período anterior à invasão espanhola. Peças semelhantes estão espalhadas por todo o terreno, entrecruzando natureza, história e memória na constituição do jardim. Cada um desses aspectos revela significados muito particulares do casal, discursos políticos potentes em diálogo com sentimentos íntimos que não deixam os visitantes esquecerem que ali estão lembranças muito particulares da família.

Aqui já podemos identificar o jardim do Museu Frida Kahlo como espaço privilegiado para ensinar história. Isso se dá não apenas pelos artefatos arqueológicos que nos remetem à história dos povos indígenas, mas também à própria discussão de 'Lugar de Memória'. Esse conceito é bastante explorado pelo historiador francês Pierre Nora e contribui com nossa intenção de explorar com os estudantes o tema da produção de significados de espaços como o jardim de Frida. Segundo o referido autor, não há memória espontânea ou naturalmente constituída; os "lugares de memória" são criações humanas intencionais que sobrevivem quando estão sendo estimuladas. São apoderados pela história enquanto sofrem processos de transformação, petrificação e deformação até que sejam reconhecidos como lugares de memória (NORA, 1993, p. 13).

Nesse sentido, podemos reconhecer o jardim do Museu Frida Kahlo como um "lugar de memória", espaço físico (material) que se apresenta como suporte para a construção de uma memória coletiva (imaterial). O espaço é, portanto, elemento central da preservação e veiculação da memória sobre a vida da pintora, sua família e principalmente suas obras de arte. Além do discurso de valorização da cultura indígena mexicana, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a relação entre história e memória e a formação do que conhecemos como patrimônio.

No jardim os estudantes também têm a oportunidade de serem guiados a uma reflexão sobre os problemas oriundos de certa obrigação em patrimonializar os lugares de memória. Essa crítica é desenvolvida por François Hartog quando lamenta que um conjunto de técnicas de memorização formam o conjunto de fotografias, legendas, vídeos e outros suportes informativos ao público que simulam o passado (HARTOG, 2006). Acompanhando essa advertência, podemos pensar o jardim de Frida como um espaço fragmentado, constituído por diferentes intenções e estratégias comunicativas capazes de recriar o passado. A patrimonialização do jardim enfraquece sensivelmente as particularidades entre a artista e suas plantas e animais, ao mesmo tempo em que potencializa sua relação com o mundo natural em exposição ao grande público.

O ambiente externo de *La Casa Azul* nos apresenta possibilidades para ensinar história a partir da natureza: grandes árvores, pequenas plantas, aves e fontes de água. A relação destes elementos com a história dos povos indígenas mexicanos pode ampliar a compreensão sobre esse passado enquanto contribui para voltar o olhar dos alunos para os temas ambientais. Além disso, debater a composição cênica do jardim de Frida e seu significado como lugar de memória nos permite refletir sobre a complexidade do espaço patrimonializado, a museografia e a importância de considerarmos não apenas os discursos em dimensão imaterial, mas sobretudo a concretude dos elementos que compõem o jardim, agora como uma seção do museu.

### **3. O jardim como espaço patrimonial**

A ampliação do conceito de Patrimônio, na década de 70, tornou possível o debate e a criação de novas categorias como patrimônio natural, arqueológico e paleontológico. Logo, abrangendo novos objetos patrimoniais que precisam de um olhar mais específico para a conservação. São elas também paisagens, conjuntos arbóreos, sítios, parques ambientais e jardins históricos. Segundo Inês Andrade (2008, p. 139), em 1967, na Itália, foram reunidos em uma Assembleia Geral, no qual a Federação Internacional de Arquitetos e Paisagistas (IFLA), preocupou-se em discutir

novas metodologias a partir de jardins com interesse histórico, logo, catalogando-os ao redor do mundo. O objetivo principal era:

Montar inventários de jardins existentes no mundo, pesquisar os meios de proteção, conservação, restauração e manutenção desses espaços, analisar e registrar as regras de composição da arquitetura e dos elementos vegetais, bem como o entorno imediato dos jardins históricos e impedir a destruição desses espaços considerados valiosos (ANDRADE, 2008, p. 139)

“O jardim de interesse histórico é aquele que produzido no passado, seja este recente ou não, desperta algo no presente” (ANDRADE, 2008, p. 143), portanto, é possível considerarmos como um documento histórico e cultural, importante para todos aqueles que se interessam pelos estudos do passado, capazes de serem lidos pelos historiadores. Nesse caso, o jardim de Frida, ambiente transformado, repleto de elementos naturais e arqueológicos, pode ser considerado um patrimônio histórico e natural. Em seu lar, são mesclados em um único espaço elementos de vida pessoal, da sociedade mexicana, do passado e do presente.

Pensando sobre os espaços urbanos e todos os problemas resultantes do afastamento de ambientes naturais, “o jardim histórico destaca-se, entre as demais categorias do patrimônio cultural, por apresentar laços em comum com o patrimônio natural e por sua estreita ligação com a qualidade de vida na cidade” (ANDRADE, 2008, p. 138). Mesmo que o museu de Frida não seja tombado ou desconhecido por alguns, em seu interior apresenta memórias de uma sociedade. A visita ao museu não é apenas para mostrar os objetos que fizeram parte da vida de Kahlo, mas também, apresentar elementos de um discurso sobre a cultura Mesoamericana; é intencional o modo como cada artefato foi colocado para a criação do espaço patrimonial. Portanto, ao visitar esse museu, encontramos memórias individuais da artista, mas também símbolos das memórias e da identidade dos povos indígenas.

A natureza requer sensibilidade para analisá-la, assim como Kahlo era uma artista considerada sensível e criativa, sua Casa, como um lugar de memória, transmite esse sentimento em meio às conturbações da cidade. Por ser uma mulher conhecida no Ocidente por sua história, é um grande símbolo feminista mexicano, propagando grande curiosidade a turistas e estrangeiros que passam a

visitar *La Casa Azul*. O jardim do museu passa a ser uma referência da cultura mexicana a partir de seus elementos, da memória construída e conservada da pintora.

O debate ambiental, que se fortaleceu a partir de 1970, traz uma preocupação com a preservação e a conservação da natureza, também ligada a centros urbanos, pois o crescimento populacional e das cidades vem continuamente ameaçando áreas naturais, sendo cada vez mais importante o fortalecimento da ideia de patrimônio natural (SCIFONI, 2006).

A História Ambiental nos possibilita dialogar com diferentes campos do conhecimento, obter um debate interdisciplinar, a partir do patrimônio. No jardim de Frida é possível perceber diversas simbologias, não apenas da natureza, como plantas, mas também resquícios da cultura mexicana a partir da cultura material.

O conceito de “espaço” está ligado a estruturas totalmente modificadas pelos seres humanos; para Milton Santos (BOAS, 2017) o espaço trabalha a funcionalidade, e uma paisagem aborda aspectos morfológicos. Nesse contexto, a perspectiva de Milton Santos nos ajuda a trabalhar questões intencionais a partir das necessidades e símbolos que criam para ele. Um espaço patrimonial, portanto, trabalha a preservação e valorização da memória de uma sociedade ou de um grupo a partir de elementos construídos e valorizados por um grupo ou comunidade.

Segundo Daniel Glass, o jardim de Frida, inicialmente foi um lugar de muita sensibilidade e sentimentos quando foi criado, trazendo dor, esperança, amor e morte (2011, p. 239). O uso da natureza em uma casa, principalmente em seu exterior, pode expressar muitas coisas sobre quem habita a mesma, dessa forma, por que não falar da história de Frida a partir “da porta da sua casa”; mesmo coberta por muros, seu jardim traz características que também preservam sua identidade, conservando suas memórias a partir da natureza em cores exuberantes.

Vale ressaltar que, “o próprio pátio central pertence a uma longa e rica tradição mexicana de jardins cultivados e espaços ao ar livre, que, Gina Hyams acredita, remontar ao período colonial e mesoamericano do país” (GLASS, 2008, p. 240, nossa

tradução)<sup>3</sup>. Logo, a estrutura da Casa Azul é totalmente planejada e adequada para todos os objetos colocados durante os períodos em que Frida esteve ali.

“O jardim é uma extensão de sua obra artística e uma continuação da pessoa pública que ela apresentou ao mundo exterior. A arte de Kahlo criou a aparência do jardim e deu-lhe um significado” (GLASS, 2008, p. 247, tradução nossa)<sup>4</sup>. Viver em seu jardim era como viver em suas pinturas. Frida preocupava-se em transparecer seus sentimentos e seu posicionamento político-social se faz presente na composição do jardim.

Daniel Glass afirma (2008, p. 247) que para além das obras de arte, a construção dos objetos dentro da casa de Kahlo não são coincidência; eram realmente postos como uma forma de ressaltar sua cultura de forma sócio-política, criando uma consciência nacional a partir de seu lar. Nesse contexto, é possível afirmar que o jardim de *La Casa Azul* tem o potencial de patrimônio ambiental, mesmo que não seja tombado, em seu interior encontramos plantas nativas, objetos e estruturas vinculadas não apenas à memória **familiar**, mas também do povo mexicano.

Como um patrimônio ambiental, o Jardim de Frida pode ser apresentado aos visitantes considerando interesses políticos e econômicos. “Todo ambiente é historicamente produzido, sob condições historicamente determinadas” (ANDRADE, 2008, P. 140); isso nos ajuda a pensar sobre a composição do Jardim, não de forma negativa, muito pelo contrário, mas a partir de elementos da natureza e de artefatos arqueológicos, é provável que o ambiente foi pensado e transformado como estratégia de valorização da cultura mexicana própria da ideologia defendida pelo casal Rivera e Kahlo.

Todos esses objetos podem representar uma memória da sociedade mexicana, com destaque para o período pré-colonial. Os elementos presentes no jardim são

---

<sup>3</sup> No original: “The central courtyard itself belongs to a long and rich Mexican tradition of cultivated gardens and open-air living spaces, which, Gina Hyams believes, stretches right back to the country's colonial and Mesoamerican.”

<sup>4</sup> No original: “The garden is an extension of her artistic oeuvre and a continuation of the public persona she presented to the outside world. Kahlo's art created the look of the garden and gave it meaning.”

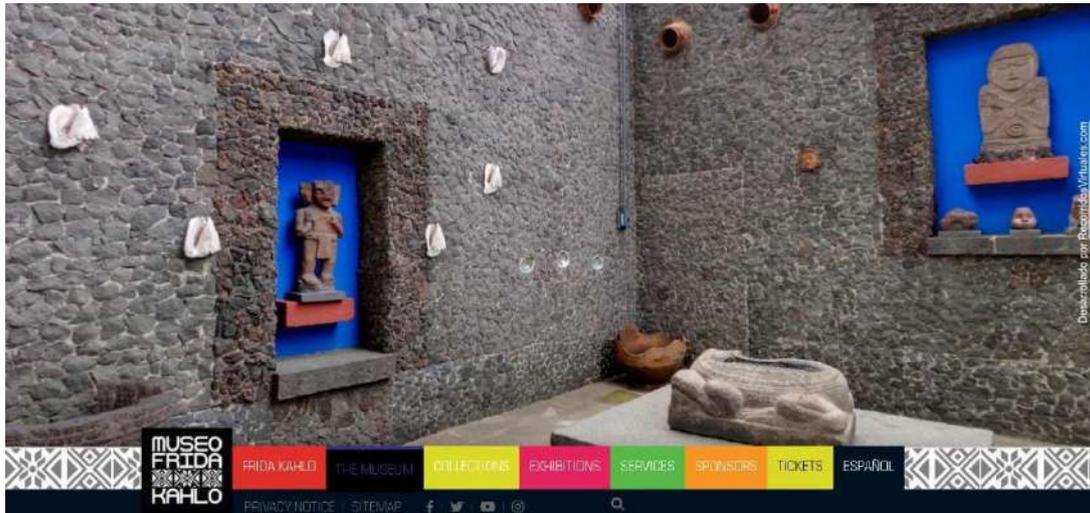
importantes tanto para a compreensão da vida particular da família quanto do discurso público pretendido pela artista. “A permanência destes símbolos que são testemunho histórico-cultural escolhidos de maneira consciente, seguindo um juízo cultural, na paisagem dá sentido à memória construída em nosso presente” (ANDRADE, 2008, p. 143).

Figura 1: Pirâmide mesoamericana no centro do jardim do Museo Frida Kahlo



Fonte: <https://www.museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/visita-virtual/>

Figura 2: Objetos arqueológicos no jardim do Museo Frida Kahlo



Fonte: <https://www.museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/visita-virtual/>

Nas imagens acima (Figuras 1 e 2), retiradas do website desenvolvidos pelo Museo de Frida Kahlo (<https://www.museofridakahlo.org.mx/en/the-blue-house/>), na seção *tour virtual* de *La Casa Azul*, é perceptível os elementos já citados. O espaço exalta cores vibrantes e objetos arqueológicos por todo o ambiente. De modo geral, o conceito de patrimônio aborda a herança, seja através de artifícios materiais e imateriais, no qual são repassados de geração em geração, e que preservam uma história e uma cultura. Nesse contexto, os conjuntos do museu trazem, em um túnel do tempo, no presente, símbolos de uma cultura dos povos indígenas a partir da casa de Kahlo.

Por questões da pandemia do covid-19, a educação brasileira passou por alguns momentos de adaptação. O ensino híbrido, onde as atividades escolares estavam sendo realizadas de forma presencial e virtual, nos levaram a utilizar ferramentas como o *tour virtual* oferecido pelo Museo Frida Kahlo. Para criar novas metodologias, integrando os alunos durante as aulas, foi pensado em apresentar aos estudantes a visita a *La Casa Azul* junto com o conteúdo ministrado na aula de História sobre “A colonização espanhola na América”.

#### 4. O jardim como espaço para ensinar história

Discutir o tema “Meio Ambiente” nas aulas de História permite ampliar nossa compreensão sobre o passado, incluindo nela personagens e questões pouco observadas. Compreender a relação entre seres humanos e outros elementos da natureza coloca em destaque problemas resultados do processo civilizatório, da modernidade e do progresso. Questiona-se interpretações da história que ignoram as florestas, oceanos, rios e jardins como espaços cheios de vida resiliente diante dos ataques organizados pelos exploradores capitalistas. Infelizmente, “a manipulação da natureza pelo homem tem uma longa história, com variação em intensidade e brutalidade” (BITTENCOURT, 2003, 42).

O tema ambiental não deveria ser debatido apenas pelas disciplinas do campo das ciências naturais. As componentes curriculares das áreas das ciências humanas podem contribuir de maneira decisiva para que os estudantes tenham acesso a discussões que revelam a dimensão política dessa temática. A História Ambiental possibilita um debate interdisciplinar, no qual “as relações entre as esferas locais e globais e a articulação entre o meio ambiente e o patrimônio cultural” (BITTENCOURT, 2003, 52) são possíveis.

A experiência educacional, a partir do *tour virtual* pelo Museu da Frida Kahlo, aconteceu nas aulas com uma turma de Ensino Fundamental II, do 7º ano. O objetivo foi abordar os aspectos da cultura mexicana com destaque para o jardim. Discutimos aspectos do presente e do passado a partir dos elementos locais, sem deixar de lado as questões biográficas da artista reveladas nesse espaço. O conteúdo ministrado durante a aula de História foi “A colonização espanhola na América”. Posteriormente, foi apresentado um questionário aos alunos perguntando suas impressões sobre a experiência de visita virtual ao Museu. Toda a atividade durou 9 aulas de 45 minutos cada.

O museu virtual é essencialmente um museu sem fronteiras, capaz de criar um diálogo virtual com o visitante, dando-lhe uma visão dinâmica, multidisciplinar e um contacto interativo com a colecção e com o espaço expositivo (MUCHACHO, 2005, p. 582).

O jardim de Frida apresenta essas características apontadas por Rute Muchacho (2005). Um “espaço expositivo” capaz de oferecer aos visitantes (nesse

caso os alunos) “uma visão dinâmica, multidisciplinar” que os aproxima de conhecimento atualizado e significativo. Esses tipos de experiências virtuais “funcionam como recursos para a documentação e difusão da própria cultura [ou de outras culturas] para além das comunidades locais que a geraram” (PRIMO, 2013, 26). Levar um jovem para um espaço diferente da sua realidade, desvendando juntos questões do passado, promove o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade.

A turma está participando das aulas no modelo de ensino híbrido, quando são mesclados períodos on-line e períodos presenciais. Vale ressaltar que toda a atividade foi desenvolvida em sala de aula, contando com alguns estudantes participando em casa, mas conseguiram acompanhar e interagir. A escola disponibilizou internet, computador e projetor para que pudesse acontecer a visita virtual.

Pelo fato de o jardim ser composto de cores vibrantes e com muitas informações, é importante que o professor selecione os caminhos a percorrer e conheça muito bem o espaço. Como preparação da atividade, tivemos o cuidado em perguntar quem dos estudantes possuía algumas dificuldades em distinguir as cores. Um dos alunos apresentava daltonismo; segundo ele, a cor que tinha dificuldade em visualizar seria o cinza. Para a aula se tornar inclusiva, indicamos os objetos com a referida cor.

Como primeiro passo da visita, perguntamos às crianças se conheciam Frida Kahlo, suas obras de arte ou fotos. Em seguida conversamos sobre questões relacionadas à vida pessoal e a carreira da artista, como forma de considerar todas as informações que a turma já conhecia sobre o assunto. Posteriormente, foram mostradas fotografias da pintora, falado sobre sua vida, simbolismos pós morte e no tempo presente. Alguns alunos contaram lembrar de Frida por terem assistido o filme “Viva: a vida é uma festa” (2017), do estúdio Pixar, onde ela faz uma breve aparição.

Seguindo a atividade, apresentamos brevemente o *website* de *La Casa Azul*, mostrando algumas exposições online, como “Os Vestidos de Frida Kahlo” e o “Altar dos Mortos”. Uma forma de fazê-los conhecer um pouco sobre a cultura mexicana, a

partir de vestimentas, símbolos e de uma das festividades mais importantes do México, a celebração do Dia dos Mortos<sup>5</sup>.

O *tour virtual* está disponível em formato 3D para que os visitantes possam percorrer por todo o espaço do museu simulando uma participação presencial. As coleções e exposições, no *website*, são possíveis de conhecer de modo mais completo por meio de fotografias. Ambas foram apresentadas aos alunos.

As TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) são um instrumento precioso no processo de comunicação entre o museu e o seu público. A sua utilização como complemento de uma exposição vem facilitar a transmissão da mensagem pretendida e captar a atenção do visitante, possibilitando uma nova visão do objeto museológico. (MUCHACHO, 2005, p. 580)

O tour virtual oferecido pelo Museo Frida Kahlo conseguiu captar a atenção dos alunos e possibilitou uma perspectiva diferente para a leitura do espaço museológico em conexão com o estudo do conteúdo escolar, como sugere o excerto acima destacado. O uso da internet e do museu virtual em sala de aula é muito vantajoso, principalmente quando o professor e a turma conseguem utilizar as ferramentas para a aprendizagem escolar. Aproxima o público de um espaço fisicamente distante, muitas vezes desconhecido por muitos (RAYWARD; TWIDALE, 1999), como nesse caso em que estudantes do Estado do Pará puderam visitar virtualmente o México. Trabalhar um conteúdo tradicional como a colonização espanhola da América a partir do jardim de Frida é inovador, atrativo e capaz de fomentar a curiosidade da turma sobre a construção histórica de um espaço.

Ao debatermos com os alunos sobre o período colonial na América Latina, somos inclinados a privilegiar a visão do que a historiografia nomeou de conquistadores. Tratar desse assunto a partir do jardim de Frida nos possibilitou apresentar em primeiro plano não apenas o protagonismo dos povos indígenas mexicanos (observando os artefatos arqueológicos ali presentes), mas também

---

<sup>5</sup> Sobre isso ver: BOTELHO, Daira Martins; DARCIE, Marina; GOBBI, Maria Cristina. Día de los Muertos no México: Uma análise folkcomunicação. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 17, n. 38, p. 200-216, 2019.

reconhecemos as plantas como patrimônios vivos da vida da pintora e também da história do México.

Tabela 1: Valores quantitativos do questionário

	Quantidade
Alunos que participaram da atividade	30
Alunos que responderam ao questionário	25
Alunos já conheciam a Frida Kahlo	5
Alunos não conheciam a Frida Kahlo	20
Perguntas no questionário	4

Julgamos ser importante considerar a quantidade de alunos que se interessaram e que conheceram, a partir dessa experiência virtual, um novo espaço museal e uma nova referência cultural feminina. A partir da vida de Frida Kahlo, de seu lar, juntamente com o conteúdo ministrado, é possível abordar diferentes temas nessa atividade. Mesmo a maioria dos alunos não conhecendo a pintora, como mostra a Tabela 1, todos puderam apreciar essa nova experiência e se surpreender. A tecnologia do ciberespaço nos permitiu diminuir distâncias para levar os alunos a novos museus,

desfrutando também de atividades não-formais, mesmo dentro de sala de aula, tudo a partir do uso da internet dentro do espaço escolar.

Tabela 2: Perguntas do Questionário sobre o *Tour Virtual* no Museu da Casa Azul

Perguntas do Questionário
Você já conhecia a Frida Kahlo? O que você achou de visitar virtualmente o seu Museu?
O que você entende sobre o conceito de “espaço”?
A Partir do jardim da Frida, espaço dentro do Museu da Casa Azul, você consegue perceber nele marcas sobre a cultura Mexicana? Justifique sua resposta.
Como podemos descobrir ou falar sobre a cultura mexicana a partir da vida de Frida?

Antes de aplicar o questionário, foram discutidos o conceito de memória, patrimônio e espaço. Vale ressaltar que, durante o *tour virtual*, apresentamos questões como “memória de quem e para quem no espaço”, como poderíamos falar não apenas de Frida, mas sobre a sociedade mexicana a partir dos elementos do museu. Sempre relacionando com o conteúdo “Colonização espanhola na América” e o espaço do jardim.

Tabela 3: Algumas respostas sobre o conceito de “espaço”

Algumas respostas sobre o conceito de “espaço”	
Aluno A	“Espaço tem várias interpretações, como o espaço fora do planeta, ‘espaço gerado’ por emoções, políticos e direitos. Pra mim espaço pode ser qualquer coisa”

Aluno B	“É um lugar onde pode ser privado pra você ou para outra pessoa, ou apenas um local vazio ou cheio”
Aluno C	“Um espaço criado pelo homem”
Aluno D	“A Frida lutava por espaço, espaço na sociedade, espaço na política, espaço para as mulheres”
Aluno E	“Eu acredito que espaço é um lugar onde você descansa e cria lembranças onde você se estabeleceu”
Aluno F	“Pra mim, espaço é onde temos uma socialização com outras pessoas e também um pouco de lazer”

Selecionamos algumas respostas sobre o conceito de “espaço” para compor a Tabela 3. Nossa intenção é perceber como os alunos entendem esse conceito a partir de seu cotidiano e também em relação à visita ao jardim de Frida. É desafiador como docentes analisarmos as respostas das crianças os considerando como agentes sociais em formação. Podemos perceber respostas relacionadas com a percepção de mundo, cotidiano de cada estudante, conhecimentos sobre jardins públicos ou privados que já visitaram e até mesmo sobre a própria Frida Kahlo. Nesse sentido, Lana Cavalcanti (2005) nos mostra que a compreensão sobre conceitos de ordem geográfica está intimamente relacionada a “sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar” (2005, p. 198).

Os alunos que participaram da atividade possuem entre 11 e 13 anos. Nessa idade, podemos perceber que há uma curiosidade e uma mente crítica em formação (MACHADO, 2006). A partir das respostas da Tabela 3, podemos perceber que cada discente tem uma noção diferente sobre o conceito. As respostas são bem diversificadas. Desde questões de perspectivas pessoais de lazer a conquistas de

espaços sociais e até mesmo do movimento feminista, no qual incluem a própria imagem de Frida.

A visita virtual percorreu todo o museu, contudo, demos maior atenção para o jardim de *La Casa Azul*. Essa escolha se deu pelo fato de termos como objetivo voltar o olhar dos alunos para o potencial histórico da natureza e questionar o ensino antropocêntrico. O esforço para pensarmos o jardim como espaço culturalmente construído e seu significado político fez parte dessa intenção de escolher a perspectiva ambiental da história. O diálogo entre a História Ambiental, o patrimônio ambiental e o museu virtual, traz-nos a possibilidade de desenvolver um Ensino de História dinâmico e multifacetado. Esse trabalho arrojado e inovador enriqueceu as aulas, trouxe novos debates e ampliou o horizonte dos participantes sobre o passado da Mesoamérica, além de aguçar a percepção sobre a dimensão política de espaços como o jardim.

De modo geral, a atividade com o museu virtual foi positiva. Todos os alunos que responderam ao questionário mencionaram que gostaram da dinâmica, avaliando a didática como inovadora e divertida. Os estudantes reconheceram o jardim de Frida como um espaço para o aprendizado do conteúdo escolar. Assim, essa nova perspectiva de abordagem com crianças entre 11 a 13 anos é importantíssima para considerarmos não apenas as ideias abstratas, mas principalmente discutir a formação dos espaços em sua concretude. Diversificamos a metodologia de estudo para além do conteúdo escolar, tornando-a significativa para a vida pessoal dos jovens enquanto cidadãos críticos.

## **5. Considerações finais**

A proposta da História Ambiental não é recente, contudo, “o meio ambiente e a natureza podem ser vistos como importantes para o desenvolvimento dos processos históricos”. Ao utilizarmos em favor do ensino de História, temos a possibilidade de perceber as mudanças e as transformações humanas no espaço e no tempo. O debate ambiental é necessário em todas as disciplinas, por trazer discussões inter e multidisciplinares (VIDIGAL; CORDOVIL; KETTLE, 2016, p. 976 - 977).

Abordar a dimensão política da relação entre Sociedade e Natureza nas aulas de História é algo urgente, pois está no centro da compreensão mais ampla e completa dos processos históricos. Trabalhar essa temática em uma escola é essencial para a formação sólida e consciente de toda comunidade escolar. Esse é um espaço privilegiado, de troca de conhecimentos e formação crítica dos discentes enquanto cidadãos.

O Jardim de Frida, mesmo que acessado por meio virtual, oferece possibilidades de debate interdisciplinar. Ao percorrer esse ciberespaço, não estamos falando apenas do passado da família Kahlo, mas também do presente mexicano e do futuro da existência humana no planeta. Os elementos ambientais e culturais se entrelaçam, construindo um espaço onde diferentes memórias, sentidos e temporalidades se sobrepõem criando um discurso patrimonial complexo e com grande potencial para ser explorado por diferentes áreas do conhecimento.

A realização do *tour virtual* pelo jardim de Frida demonstrou o potencial desse patrimônio para o ensino de história, conseguindo integrar os alunos, mesmo que em um ciberespaço, e tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e eficiente. Além de trabalhar o conteúdo escolar, a atividade também possibilitou que os participantes pudessem conhecer uma nova cultura, um espaço museológico rico em história e diversos em saberes - com destaque para os povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inês El-Jaick. Construção e desconstrução do conceito de jardim histórico. **Risco-Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**, n. 8, 2008 p. 138-144.

BARTALINI, Vladimir. Áreas verdes e espaço livres urbanos. **Paisagem e ambiente**, n. 1-2, 1986, p. 49-56.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 66 [Acessado 2 Setembro 2021], pp. 185-207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>>.

DUBERNARD, Luis EVERAERT. **Coyoacán a vuelapluma**. México. Banco del Atlántico. 1992.

GLASS, Daniel. ONCE UPON A TIME IN MEXICO: FRIDA KAHLO'S GARDEN AT LA CASA AZUL, COYOACÁN. **Garden History**, 2011, p. 239-248.

GRIMBERG, Salomon. **Frida Kahlo**. North Dighton: World Publications Group, 2006.

KAHLO, Frida. **El Diario de Frida Kahlo**: Nueva Mirada. Cidade do México: La Vaca Independiente, 2018.

KETTENMANN, Andrea. **Frida Kahlo, 1907-1954: pain and passion**. Cologne. Taschen, 2000.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 49-60, jun. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2009000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2009000200006&lng=pt&nrm=iso). acessos em 27 ago. 2021.

MACHADO, Elvira Maria. Mudança em História - concepções dos alunos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2006.

MUCHACHO, Rute. O Museu Virtual: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico. **Biblioteca online de ciências da comunicação**. 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/muchachorute-museu-virtual-novas-tecnologiasreinvencao-espaco-museologico>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

PRIMO, Judite. Museus, hibridação cultural e novas territorialidades. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 46, n. 2, 2013.

RAYWARD, W. Boyd; TWIDALE, Michael B. From docent to cyberdocent: education and guidance in the virtual museum. **Archives and Museum Informatics**, v. 13, n. 1, p. 23-53, 1999.

SCIFONI, Simone. Os diferentes significados do patrimônio natural. **Diálogos**, v. 10, n. 3, 2006, p. 55-78.

SOTO, Hilda Trujillo. "Tesoros de la Casa Azul", una experiencia museográfica en el Museo Frida Kahlo (México DF). Museos. es: **Revista de la Subdirección General de Museos Estatales**, n. 4, 2008, p. 222-229.

## A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MOÇAMBIQUE

Denisse Kátia Soares Omar<sup>1</sup>

Recebido em: 18/08/2021

Aprovado em: 22/11/2021

### Resumo

O presente artigo tem como objectivo fazer uma reflexão sobre a importância da história local para o ensino de história em Moçambique. Neste âmbito, a história local é aquela que permite investigar uma região ou lugares, onde os alunos estão inseridos. E nos tempos actuais ela é vista como uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. É neste contexto que no primeiro momento deste artigo apresento a percepção da história local. Num segundo momento analisa-se a importância da valorização da história local para o ensino de história. E por fim apresentam-se as estratégias de inserção da história local no ensino em Moçambique. Neste sentido, para realização deste artigo levou-se em consideração uma análise bibliográfica buscando-se perceber o tópico a partir dos materiais e documentos existentes.

**Palavras-chave:** História local; ensino de história; Moçambique.

### The importance of valuing local history in the teaching of history in Mozambique

### Abstract

This article aims to reflect on the importance of local history for the teaching of history in Mozambique. In this context, local history is one that allows us to investigate a region or places where students are located. And nowadays it is seen as an indispensable tool in the teaching and learning process. It is in this context that, in the first moment of this article, I present the perception of local history. In a second moment, the importance of valuing local history for the teaching of history is analyzed. And finally, the strategies for inserting local history in teaching in

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Rovuma, Moçambique. Doutoranda em História de África Contemporânea. E-mail: [denissekatiaomar@gmail.com](mailto:denissekatiaomar@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8526-8748>

Mozambique are presented. In this sense, to carry out this article, a bibliographic analysis was taken into account, seeking to understand the topic from the materials and documents existing in Archives, focusing mainly on the documentation that gave more impetus and clarity to the research.

**Keywords:** Local history; history teaching; Mozambique.

## **Introdução**

O presente artigo tem como objectivo fazer uma reflexão sobre a importância da valorização da história local no ensino de História em Moçambique. Moçambique, é um país que tem a sua história marcada por um processo de colonização efectuada por Portugal durante cerca de 500 anos. Durante todos esses anos o Governo colonial procurou de todas as formas esmagar a história local do povo moçambicano especialmente no ensino partindo do princípio que este povo precisava passar por um processo de civilização e criar uma nova história aliada a uma nova identidade. Para tal fez-se valer da política de missão civilizacional que visava transformar os “indígenas”/moçambicanos em europeus de pele negra.

No entanto, Moçambique chega a independência, em Junho de 1975, e o novo Governo independente sob gestão da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), foi obrigado a reorganizar todo o currículo do sistema de educação, pois o novo currículo escolar deveria espelhar a nova realidade social e política do país, neste âmbito visava formar o “Homem Novo” para a nova sociedade que acabava de se implantar. Nesta sequência, a primeira tarefa do novo governo, foi eliminar do sistema educativo todos os objectivos e conteúdos que faziam referência ao sistema colonial. Nesse sentido, a disciplina de história foi a que mais sofreu profundas transformações, porque o currículo colonial desta disciplina ignorava quase na sua totalidade a história de Moçambique e, quando tratada aparecia conectada à história do “império colonial português”. A partir desta ideia, percebe-se que a abordagem colonialista deturpava e invertia os processos da história moçambicana. E das poucas abordagens feitas a história do povo moçambicano, esta aparecia relacionada a chegada dos portugueses, ao fenómeno da penetração e a dominação colonial. Nesta ordem de ideias, a disciplina de história, assim como muitos textos de

leituras propostos para a disciplina da língua portuguesa e a religião constituíam a base ideológica de sustentação do sistema colonial.

É nesta sequência que na primeira parte deste artigo apresento a percepção da história local por vários autores. Na segunda parte procura-se debruçar sobre a importância da história local para o ensino de história em Moçambique. E finalmente apresentam-se as estratégias para inserção da história local no Ensino Básico em Moçambique.

Para realização deste artigo levou-se em consideração uma análise bibliográfica feita a partir dos materiais e documentos existentes nas bibliotecas, o que permitiu aprofundar o assunto estudado ao mesmo tempo que permitiu fazer uma descrição mais clara dos fatos. Portanto, centrou-se principalmente nas referências que mais deram ímpeto e clareza à pesquisa.

### **1.A Percepção sobre a História Local**

A história como disciplina procura buscar no passado elementos para compreender o presente e a história local é aquela que procura explicar a história a partir de um contexto geográfico e muitas vezes incorpora aspectos culturais e sociais da história de um determinado povo. Nesta senda, numa linguagem comum a história local pode também ser entendida como uma categoria de estudos históricos que contribui para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e económico na forma estrutural de bairros, localidades e cidades. Nesta óptica Goubert (1988, p.70) salienta que a história Local é aquela que diz respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital, estão além do âmbito local), ou uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum. De acordo com Figueira e Miranda (2012, p. 115), “história local refere-se ao conhecimento histórico da perspectiva local enquanto objeto de conhecimento e como espaço de referência para o conhecimento”.

Para Vendrascolo e Gandra apud Bossi (1994, p.30) referem que a história local significa optar por temáticas ligadas ao espaço e ao quotidiano das comunidades específicas que por certo, ficariam sem atenção nas abordagens genéricas. O estudo dos temas locais opera, assim, em escala de observação específica, com possibilidade de experiências próximas aos documentos, bibliotecas e testemunhos de pessoas que viveram factos históricos num passado recente e que são fontes vivas do quotidiano vivenciado por essas comunidades”.

Para Bittencourt (2011, p.50), a História local geralmente se liga a história do cotidiano “[...] ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram desse entrecruzamento de histórias”. Ainda para este autor a história local no ensino da história não significa apenas estudar a História de uma cidade ou bairro em que o aluno vive ela vai muito além.

Nesta ordem, pode-se dizer que a história local na sua essência se conecta à história do dia-à-dia ao tornar os indivíduos como participantes de uma história aparentemente privada de relevância e estabelece relações entre os grupos sociais de diferentes condições que participaram de forma directa ou indirecta de histórias, tanto no presente quanto no passado. Pode-se também salientar que a história local se constitui pela valorização de histórias particulares e de diversidades. Ela é também vista como o ponto de partida para a formação de uma identidade local/regional.

## **2. A importância da valorização da História local no ensino de História em Moçambique**

A história local torna-se importante no processo de ensino de história a partir do momento em que passou a ser incluída nos programas curriculares, isto com intuito de colocar os alunos desde as classes iniciais em contacto com seu dia-a-dia na sala de aulas. Portanto, a história local auxilia os alunos na percepção sobre o seu passado e a serem mais interactivos no processo de ensino e aprendizagem colocando-os como atores principais no processo de construção histórica a partir do

conhecimento que os próprios adquirem nas suas vivências e que muitas vezes esse conhecimento fica fora da educação formal.

Como salienta Buczenko (2013, p.4) o estudo da história local é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Nesta senda Brasil (1998, p.20) refere que para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz à histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

Na perspectiva de Neves (1997, p.7), “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”. Enquanto isso, Proença (1990, p.50) argumenta que nos tempos que correm o uso da história local visa tirar proveito das novas metodologias e cujos temas poderão ter um impacto didático positivo e motivador para os alunos.

Para Giroux e Simon (1994, p.60), as abordagens ligadas a história local apresentam um ganho pedagógico para os alunos ao tornar *disponíveis narrativas, lendas e memórias que foram excluídas ou silenciadas nas interpretações dominantes da história*. Para Constantino (2004, p.174) a importância da história local reside no facto de que ela permite conhecer a realidade do processo histórico local e regional e, ao mesmo tempo torna-se indispensável à identidade do grupo humano. Além de que, satisfaz a necessidade de entender o que está próximo de nós e muitas vezes está directamente relacionado a nossa vida social, económica e cultural.

*No caso de Moçambique, o uso da história local durante o processo de ensino torna-se cada vez mais frequente e relevante nos tempos que correm, pois muitas crianças antes de ingressarem para a escola formal passam por um processo de ensino tradicional, ou seja, ensino administrado no meio familiar/comunitário.*

*Neste sentido, o ensino tradicional, era/é feito de acordo com o sistema tribal, do clã familiar para que a criança pudesse dotar-se de uma identidade que lhe permitisse*

não apenas conviver no meio, mas também contribuir para o seu próprio meio (CIPIRI, 1996, p.50). Ainda para este autor, o currículo do ensino tradicional era composto de elementos falatórios, como o caso de contos e cantos, anedotas, adivinhas, histórias, lendas e mitos e por outro lado por elementos práticos que dependiam do tipo de trabalho que a tribo e o clã se identificavam tal como pesca, caça, tapeçaria, artesanato, olaria entre outras actividades. Portanto, ao conjugar estes ensinamentos do meio familiar com os elementos formais do sistema de educação, o ensino de história torna-se atractivo aos alunos, enriquecendo assim o seu nível de aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que é relevante no ensino de história o uso de história local pois, fornece estratégias teórico-metodológicas para o avanço do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula que valorizam a história de vida de seus alunos. Ou seja, a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. O papel do ensino de história na configuração identitária dos alunos, é de fundamental importância razão pela qual deve-se considerar nos currículos o estudo da história local.

Entretanto, em Moçambique a valorização da história local no ensino ganha espaço a partir da década de 1990 com a introdução da nova Constituição da República e com a implementação da lei n.º 6/92 do sistema de educação. Até este período não se tomou em consideração a valorização dos saberes locais, pois segundo Gómes (1995, p.60), o ensino implantado, após a independência, não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não a propor, discutir, dialogar os valores, as diferentes concepções políticas, económicas e culturais. Ou seja, o sistema de ensino, neste período, não conseguiu fazer um alinhamento com o novo quadro político, pois este distanciava-se das questões culturais, dando espaço a valores culturais externos, ou seja, logo após a independência não houve uma atenção especial para as especificidades culturais que caracterizam o país. O Governo pautou por combater as tradições, pensando que

estaria a modernizar a escola, mas, como consequência, esta postura retirou muitas crianças do sistema.

Para Mazula (1995), nas suas análises sobre educação, conclui que das relações entre educação e a cultura, tanto no período colonial como no período pós colonial, os sistemas educativos estavam assentes em bases teóricas e interesses diferentes, apresentavam o fenómeno da cultura local como explicação para o insucesso. Enquanto o sistema colonial baseava-se em teorias racistas e discriminatórias como o da carência cultural, o sistema proposto no Moçambique independente procurou, sob o signo de negação, romper com essas práticas. Esta iniciativa levada a cabo pela FRELIMO, iniciou nas “zonas libertadas” e depois massificada no país independente através do projecto da formação do “homem novo”.

Segundo Ngoenha (2000, p.70), a educação devia-se inscrever nas realidades culturais, pois a dimensão cultural do facto educativo tem o seu substrato nas normas e nos valores instituídos pela sociedade: todo o projecto de educação depende do projecto da sociedade em que esta inserido. Neste sentido, o autor salienta que as normas e os valores da sociedade moçambicana, actualmente, são híbridas, porque apoiam-se num duplo registo - “tradição africana” e “modernidade ocidental”, parcialmente, imbricados um no outro. Ou seja, os valores da sociedade moçambicana tendem a ocidentalizar-se e a educação formal não escapa a essa tendência. Para Ngoenha, era necessário interrogar o potencial de experiências (línguas nativas), em termos de “re-africanização” que os projectos poderiam comportar.

De acordo com o exposto por estes estudiosos moçambicanos a colocação da história local no ensino de história é importante porque permite que os alunos tenham contacto com a história do seu local de origem, ou seja, com a região que é uma referência no processo de construção de sua identidade. Moçambique é um país dividido em regiões norte, centro e sul e cada uma destas apresenta características próprias e são entendidas por meio de uma série de elementos que as compõem.

Neste contexto o local deve ser visto como o espaço de atuação do indivíduo, pois, o ensino de história local cria a oportunidade de se fazer uma a reflexão

permanente acerca das ações e reacções dos indivíduos que habitam numa determinada região como sujeitos históricos. Neste âmbito, a história local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas também como uma técnica ou estratégia pedagógica que auxilia em termos metodológicos a perceber os conteúdos a partir da realidade local dos alunos. Ela deve ser escrita a partir das novas fontes: os hábitos e costumes dos povos, da memória dos mais velhos, das mutações que ocorreram desde o período pré-colonial, colonial até às independências dos povos africanos.

Actualmente, o estudo da história local constitui o ponto de partida da aprendizagem histórica, principalmente quando auxiliada pela história oral que permite fazer abordagens de cenários mais antigos e próximos em que se inserem as relações sociais e culturais entre os professores, os alunos e o meio familiar. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. Portanto, a história local procurar identificar as dinâmicas e transformações do espaço/lugar e articular aos processos das relações externas.

Portanto, percebe-se que a partir da integração dos conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos no processo de ensino-aprendizagem contribui para melhoria da relação professor-aluno articulando uma troca de informação significativa, onde os alunos, na condição de sujeitos activos e portadores de saberes estabelecem com o professor uma dinâmica de aprofundamento e de entendimento mútuo (IOKOI, 2001, p.4).

### **3.Estrategias para inserção da história local no Ensino Básico em Moçambique**

Com vista a suprir a falta de relevância do ensino, o Ministério de Educação começou em 2002, a introduzir o Novo Currículo para o Ensino Básico, visando torná-lo mais apropriado à realidade económica, cultural e social de Moçambique. Este novo currículo visava reformular o introduzido em 1983 pela lei n.º4/83, de 23 de Março, e revogar a que foi reformulada em 1992 pela lei n.º6/92, de 6 de Maio.

Nesta óptica das várias inovações feitas neste currículo o que nos chamou atenção foi a introdução do currículo local. Segundo MINED<sup>2</sup> (2003, p.40), o currículo foi dividido em duas partes, uma contendo os conteúdos definidos a nível central constituindo 80% e os restantes 20% ficaram ao critério local, sendo definidos pelas comunidades com base nas suas necessidades. Segundo Castiano (2005, p.186), considera-se como parte da comunidade todos os intervenientes na educação dos alunos nomeadamente professores, alunos, líderes comunitários, pais/encarregados de educação, representantes das diferentes instituições (saúde, cultura, agricultura, ambiente, policia entre outras), representantes das diferentes confissões religiosas e organizações comunitárias. A ideia com o currículo local, era de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola desde a base.

Sob esta égide, o Currículo Local tem como principal objectivo formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais, com vista a combater a vulnerabilidade. O local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente, compreende o espaço em que se situa a escola comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que esta inserida (INDE, 2003, p.60). Foram ainda introduzidas questões transversais como os direitos humanos, a saúde sexual e reprodutiva, HIV e SIDA, género e habilidades para a vida.

Em Moçambique vários estudiosos preocupam-se com a questão da falta de conteúdos curriculares que fazem referência a história local ou aos saberes locais que normalmente estão ligados a cultura do dia-a-dia dos alunos. Um exemplo claro desta preocupação é o estudo de Basílio (2006, p.77), no qual discute a questão de Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico com finalidade de resgatar esses saberes para a escola. Na sua discussão, o autor aborda a institucionalização do currículo local que abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas de ensino, cuja finalidade é reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local como forma de resgatar os saberes locais para a escola. Esta

---

<sup>2</sup> MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Governo de Moçambique).

tese sustenta que as escolas devem resgatar a cultura autóctone e o seu valor intrínseco. A inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar a aprendizagem e contextualizar as condições socioculturais locais. Com a introdução do currículo local, cria-se um espaço de convivência dos saberes locais e universais e lança-se um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis pela produção e sistematização do conhecimento.

A necessidade de melhorar o processo de aprendizagem na escola e enraizar o aluno na sua respectiva cultura é que levou a transformação do Currículo do Ensino Básico em Moçambique. A partir da reforma curricular, a presente pesquisa, centra-se nas percepções sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais relevantes nas escolas.

Para Basílio (2006, p.79), a cultura deve ser um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos contextos locais e regionais, pois a cultura é fruto da construção humana. A cultura nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais. A escola, ao socializar o conhecimento, difunde a cultura. Assim, a cultura deve ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola.

Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local, pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

O estudo de Bonnet (2002, p.90), cujas análises cingem-se a província de Nampula, faz uma reflexão sobre a relevância do *ethos* e do currículo da educação autóctone tradicional (como experiência cultural acumulada no processo do ensino-aprendizagem autóctone), e procura a partir deste cenário fazer uma abordagem sobre a construção do currículo do Ensino Básico, propondo soluções complementares e alternativas que ajudem a estancar a violência cultural, o desprezo pela cultura autóctone tradicional que caracteriza a escola oficial moçambicana, como resultado da imposição de currículos irrelevantes para a vida real das crianças. Este autor salienta que os conteúdos, métodos e meios de ensino adoptados nos currículos vigentes nada têm a ver com as matrizes culturais do país, da realidade sociocultural em que essas

crianças vivem, o que contribui para a fragilização da participação zonal e, conseqüentemente, concorre também para a exclusão. O autor acredita que a participação local nos currículos seria a contribuição das comunidades para a melhor inserção sociocultural da escola oficial. Busca exemplos de pais e comunidades que participam na (re) construção das escolas nas regiões rurais, zonas periféricas das urbes e mesmo nas cidades, e sugere que estes também poderiam ser solicitados para apoiar a escola na identificação de aspectos da cultura local para o enriquecimento do processo do ensino-aprendizagem como danças, canções, histórias locais, aspectos da educação tradicional relevantes para o enriquecimento e melhoria do currículo oficial, tornando-o mais próximo da realidade.

Na sua pesquisa, Bonnet (2002, p.92) faz uma análise sobre o currículo escolar da população macua e enfatizar a fraca participação das raparigas na educação formal e alia esta situação a alguns factores ligados ao próprio currículo escolar que, muitas vezes, não incluía as questões ligadas à cultura, o que traz conseqüências como reprovações, desistências. Em suma, a educação tradicional, a idade avançada (provocada pelo tardio ingresso na escola justificada pela passagem pelos Ritos de Iniciação feminina) e alguns tabus estereotipados comprometem a educação formal das raparigas<sup>3</sup> na província de Nampula.

Na óptica de Zumbire (2020, p.294), a pertinência da história local nos currículos reside pelo facto de esta constituir um dos elementos fundamentais para a reivindicação e o resgate da cultura, história e identidade locais dos povos cujas suas manifestações culturais e históricas são marginalizadas.

### **Considerações finais**

Com este artigo considera-se que é importante valorizar a história local no processo de ensino de história, pois, contribui para a formação de sujeitos

---

<sup>3</sup> Rapariga no contexto Moçambicano refere-se a um indivíduo de sexo feminino; designa ainda menina, mulher nova.

conhecedores de sua própria história que se tornam capazes de reconhecer e valorizar as suas origens, sua história passada.

Considera-se também que o ensino da história a partir da história local transporta consigo evidências indispensáveis para o desenvolvimento e aproveitamento pedagógico dos alunos. Considera-se ainda que a inclusão da história local no ensino constitui uma agregação de valores, visto que hoje em dia vivemos num mundo globalizado onde a circulação das massas, Mídias e transporte de mercadorias é mais flexível e o contato entre os vários continentes constitui uma realidade, o que interfere nos hábitos e costumes dos próprios alunos e seus familiares.

Portanto, o processo de aprendizagem do ensino de história com base no recurso a história local facilita, também, a percepção dos alunos, em relação ao cotidiano familiar, bem como de histórias suas que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico formal.

## REFERÊNCIAS

- BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, apresentada PUC. São Paulo, PUC, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa, Europa-América, 1997.
- BONNET, João Alberto de Sá. **Ethos Local e Currículo Oficial: Educação Autóctone Tradicional Macua e Ensino Básico em Moçambique**. Tese de Doutoramento em Educação/ Currículo apresentada a PUC, São Paulo, 2002.
- BOSSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia de Letras.1994

**BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCZENKO, Gerson Luiz. “História local e identidade: o ensino de história nos anos iniciais”. In: **Revista do XXVII Simpósio Nacional de História de Conhecimento Histórico e Dialogo social**, Natal, RN, Julho de 2013, pp.1-17

CONSTANTINO, Núncio Santoro. “O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local”. São Leopoldo, **Revista UniSinos** n.º10, 2004.

FIGUEIRA, C. R.; MIRANDA, L. L. **Educação Patrimonial no ensino de História dos anos finais do Ensino Fundamental:** conceitos e práticas. São Paulo: Edições SM, 2012.

GIROUX, Henry & SIMOM, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica:** A Vida Cotidiana Como Base Para O Conhecimento Curricular. In: MOREIRA, Antônio F. B. e Silva, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMES, Miguel B. “Democracia, Cidadania e Escola”. In: MAZULA, Brazão (Org.). **Eleições, Democracia e Desenvolvimento.** Maputo: Impresa, 1995, pp.343-372.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática.** Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

IOKOI, Zilda Marcia Gricoli. **História local do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos do Município de Diadema:** guia do usuário. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2001.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985.** Porto: Afrontamento, 1995.

MINED. **Plano Estratégico da Educação (1999-2003).** Maputo: MINED, 1998.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação.** Maputo: Livraria Universitária da UEM, 2000.

NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social.** Saeculum – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História.** Lisboa: Horizonte, 1990.

ZUMBIRE, Oscar Modesto Castiano. “O ensino da história local no ensino básico e a formação da identidade cultural em Mucupia (Moçambique) ”. In: **Revista de Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, ano 4, vol. IV, n.º 2, Jul-Dez, 2020, pp.292-305.

## APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA INFÂNCIA: imaginação e saber histórico no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (1988-2006)

Thábata Araújo de Alvarenga<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 14/07/2021.

Artigo aceito em: 12/10/2021.

### RESUMO:

Este artigo tem por objetivo compreender a aprendizagem histórica na infância, no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN), escola de aplicação vinculada ao então Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1988 e 2006. Nesse trabalho, para analisarmos as narrativas produzidas pelas crianças que estavam em processo de alfabetização e frequentavam o último ano da educação infantil (Turma 5) no NEI, utilizamo-nos das categorias de imaginação histórica e aprendizagem histórica, a partir dos postulados teóricos produzidos, sobretudo, por Hayden White e Jörn Rüsen. A análise qualitativa das narrativas, demonstra como a cultura escolar e os saberes históricos produzidos no NEI, influenciavam o pensamento das crianças que lá estudavam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem histórica; Imaginação histórica; Espaço escolar; Infância; Núcleo de Educação Infantil.

### CHILDHOOD HISTORICAL LEARNING:

imagination and historical knowledge in the school space of the Núcleo de  
Educação Infantil (1988-2006)

### ABSTRACT:

This article aims to understand the historical learning in childhood, in Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN)' school space, an application school linked to the then Department of Education of the Federal University of Rio Grande do Norte, between the years of 1988 and 2006. In this work, to analyze the narratives produced by children who were in the literacy process and attended the last year of early childhood education (Class 5) at NEI, we used the categories of historical imagination

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/CCHLA/UFRN.; <http://lattes.cnpq.br/4507041280158421>; <https://orcid.org/0000-0001-6616-3417>; [thabata.alvarenga@gmail.com](mailto:thabata.alvarenga@gmail.com). Trabalho realizado sob financiamento da Capes, parte integrante de nossa tese de doutoramento, orientada pelo Professor Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

and historical learning, based on the theoretical postulates produced, above all, by Hayden White and Jörn Rüsen. The qualitative analysis of the narratives demonstrates how school culture and historical knowledge produced at NEI influenced the thinking of children who studied there.

**KEYWORDS:** Historical learning; Historical imagination; School space; Childhood; Núcleo de Educação Infantil.

## 1. Introdução

Pois não é que é fácil pular corda! Eu ficava olhando as outras crianças e pensava que tinham nascido sabendo tudo: nadar, pular corda, escrever, ler, dançar... Descobri que a gente aprende as coisas depois que nasce. Aprendo estudando e brincando<sup>2</sup>.

Gabriela (6 anos e 6 meses), aluna da turma 5/1992 do NEI.

Este artigo constitui parte de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo investigar a cultura e o espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN)<sup>3</sup>, escola de aplicação vinculada ao então Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1979 e 2006. Nesse trabalho, compreendemos o espaço como construção social, visto que o ser humano, ao se apropriar do espaço físico, transforma-o em território e, ao habitá-lo, transforma-o em lugar. Assim, considerando o espaço como construto social, o espaço escolar, nos dizeres de Viñao Frago (1995) nada mais é que uma das modalidades de conversão desse espaço físico em território e lugar, transformando-o em signo, símbolo e traço das relações de quem o habita.

O espaço diz e comunica, portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o uso que o ser humano dele faz. Uma utilização prática que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico que diz respeito não só ao eu social, às relações interpessoais – distâncias, território pessoal,

---

<sup>2</sup> *Nascer sabendo*, texto escrito por Gabriela, encontra-se na seguinte obra: (LACÔRTE, 1992, p. 8).

<sup>3</sup> A partir desse ponto faremos referência ao Núcleo de Educação Infantil – NEI-CAP-UFRN, apenas como NEI.

comunicação, contatos, conflitos ... – mas também à liturgia e aos ritos sociais, ao simbolismo das disposições dos corpos – localização, postura

– e dos objetos, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).

Assim, o espaço escolar pode ser compreendido como parte do projeto educativo, uma vez que os sistemas de ensino materializam na própria dimensão espacial da atividade educativa um conjunto de valores, fragmentado em funções produtivas, simbólicas e disciplinares. Para Escolano (2001, p. 7),

o espaço-escola não é apenas um "continente" em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Muito mais do que simples reduto da educação institucionalizada onde normas, regimentos e currículo determinam a ação dos atores na prática educativa, o espaço escolar carrega consigo um repertório de valores que igualmente educam. Ademais, qualquer mudança que ocorra na disposição espacial de uma instituição escolar provoca impactos em seu caráter cultural e educacional.

No espaço escolar do NEI, o processo lúdico que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e a busca pelo conhecimento sem perder a dimensão da infância eram, e ainda hoje são, preceitos caros à prática pedagógica adotada pela instituição, escola de educação infantil criada no ano de 1979 no âmbito da UFRN, destinada, inicialmente, aos filhos dos seus servidores (professores, alunos, técnicos administrativos) e voltada para a educação de crianças na faixa etária compreendida entre os 2 e 7 anos de idade. Tal questão relativa ao processo lúdico que envolve a aprendizagem na infância está presente nos registros escritos deixados tanto pelas professoras, quanto pelas crianças daquela instituição. Nesse trabalho, a partir da

análise das narrativas escritas pelas crianças da turma 5, que estavam em processo de alfabetização, procuraremos demonstrar como a cultura escolar e os saberes produzidos no NEI em relação à aprendizagem histórica, influenciavam o pensamento de tais crianças.

A escola, desde os primórdios de sua instituição, ao complementar o trabalho da família na educação dos seus filhos, despontou como um espaço indispensável para integrar os indivíduos ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano (CUNHA, 2000, p. 449). Desde o século XIX, quando o ensino mútuo da leitura e da escrita foi instituído, as capacidades de ler e escrever passaram a ser compreendidas como fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado e, dessa forma, tanto a escolarização da escrita quanto da leitura repousaram num movimento em que as práticas escolares passaram a sofrer larga influência das práticas culturais e sociais historicamente constituídas (VIDAL, 2000, p.499, 504). As atividades associadas de ler e escrever, que garantiam ao sujeito o estatuto de alfabetizado, passaram a ser consideradas práticas da racionalidade, afirmando a exclusão “do mundo mágico das vozes e da tradição” do espaço escolar. (CEARTEAU, 2008, p. 224). Assim, compreendemos a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social que tem lugar em contextos de usos determinados. Viñao Frago (1993, p. 39-40) menciona que a habilidade de ler e escrever responde a uma funcionalidade que tanto pode ser externa quanto interna ao indivíduo. Assim, a funcionalidade externa,

costuma ser consequência de uma pressão ideológica-proselitista ou de uma ação de controle social efetuada habitualmente com o apoio eclesástico e ou público (estatal ou local) e traduz-se em disposições, informes, campanhas, programas de ação, etc. e toda uma literatura de apoio sobre as excelências da alfabetização e da escola (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 39).

Já a funcionalidade interna é efeito de uma “necessidade auto gerada e sentida como própria” por aqueles que fazem uso da leitura e da escrita e/ou da escola (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 40). Embora, ao longo da vida, a funcionalidade ou disfuncionalidade da escrita seja algo sentido subjetivamente por cada indivíduo ou grupo social, determinando o uso ou o desuso que se faz dela, em nosso meio alfabetizado, a primazia – cultural, educacional, social – é sempre concedida à linguagem escrita e, entre seus produtos está o livro, que tornam as palavras “objetos visíveis e tangíveis, coisas” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84). A criança aprende a ler e escrever porque, ao se inserir na escola, está cercada de uma cultura ancorada na escrita e que dela faz uso para estruturar as representações sobre as relações sociais, as sensibilidades, os valores, enfim, sobre a cultura mais ampla que circula no meio social. No entanto, acrescenta Viñao Frago (1983, p.84), “O ser humano é por natureza um ser que fala. Onde há seres humanos pode haver ou não escrita, mas sempre há linguagem. O oral é o primeiro”. Assim, devemos sempre considerar as interações e influências mútuas entre o oral e o escrito, afinal,

toda mudança nos modos de comunicação ou sistemas de processamento, armazenamento e transmissão do saber e informação produz modificações nas estruturas e processos sociais e cognitivos, nos modos de expressão e pensamento (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84).

Nesse artigo, tomaremos como nossas principais fontes de pesquisa o produto das atividades que visavam garantir às crianças a capacidade de ler e escrever, mas que, no entanto, não descartavam a oralidade, considerada como elemento fundamental à capacidade de comunicação e expressão das crianças nas escolas de educação infantil. Nesse trabalho, analisaremos os livros produzidos pelas turmas em processo de alfabetização, turma 5, publicados pelo NEI a partir do ano de 1988, fruto do trabalho coletivo realizado entre professoras e crianças que frequentavam o último ano da educação infantil na instituição. Nosso escopo documental abarca os

anos finais da década de 1980, iniciando-se no ano de 1988, quando foi publicado o primeiro livro, estendendo-se até o ano de 2006, marco final de nossa pesquisa.

Analisamos um montante de 45 livros existentes para consulta pública na Biblioteca Setorial do NEI. Os textos produzidos marcam o processo de letramento e alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos e guardam a memória dos principais temas de pesquisa estudados ao longo do ano, as experiências e vivências de sala-de-aula que marcaram sua infância, bem como histórias de faz de conta, fruto da criação e imaginação das crianças. Menciona Vânia Lacôrte (1992), professora da turma 5 do NEI, que os registros escritos e as ilustrações das crianças são instrumentos por meio dos quais elas conseguem extravasar seu pensamento e suas ideias, bem como seus sentimentos, suas emoções, seus desejos, sua ansiedade e seus conflitos, o que nem sempre era conseguido pela mediação da fala. Assim, o livro da turma 5 apresentava-se, pois, como uma síntese das falas das crianças sobre o conhecimento que foram construindo ao longo do ano a partir dos temas de pesquisa estudados e sobre as experiências que vivenciaram no espaço escolar. Como o último ano da educação infantil coroava o processo de alfabetização, as descobertas e redescobertas foram acompanhadas pelo aprender a ler e escrever (MEDEIROS; LOPES, 1988). Afinal, “ler e escrever é a possibilidade concreta para que possamos abraçar o mundo”, afirma Cynthia Medeiros (1991, n. p.).

Ademais, o NEI adota uma prática pedagógica fundamentada em temas de pesquisa. Trata-se, pois, de questionamentos significativos que envolvem as diversas turmas de crianças, desde a turma 1 (crianças de 2 anos) até a turma 5 (crianças de 6 e 7 anos), em busca de descobertas. Veremos que tais descobertas se tornam, em boa medida, parte da visão de mundo das crianças que lançam mão do conhecimento apreendido no estudo das temáticas de pesquisa para criar histórias de faz de conta. Dessa forma, a ficção infantil se nutre das descobertas que as crianças realizam no processo de aprendizagem. A análise de nossas fontes demonstra que, em relação aos estudos históricos, existe uma farta recorrência de narrativas acerca da história da

cidade de Natal, compreendida como um aspecto da história do Brasil, mais precisamente, dos estudos que envolvem a colonização, a conquista territorial do espaço, a fundação da cidade de Natal e os índios potiguares. Destacam-se, também, os estudos sobre o homem “primitivo”, justificado em torno da compreensão do surgimento do sistema de escrita; os estudos sobre o período medieval, que abrigam castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, em função da curiosidade em torno do universo social dos contos de fada; e, por fim, os estudos sobre a mitologia grega, que surgem explicitamente a cada intervalo de quatro anos, ancorados no interesse das crianças pelos jogos olímpicos.

Dentre os temas elencados acima chama-nos bastante atenção os estudos acerca da história da cidade de Natal, numa abordagem de perspectiva histórica. Acreditamos que tal escolha deva-se, sobretudo, à intenção de se estudar história a partir de problemas espacialmente próximos à realidade dos alunos. Diante da impossibilidade de empreender, com as crianças, uma proximidade temporal em relação ao tema estudado, as professoras buscam uma proximidade espacial. Assim, as crianças têm a oportunidade de compartilhar do mesmo chão com os conquistadores da terra, os colonos e os indígenas potiguares, embora separados pelo tempo. Buscaremos, nas páginas seguintes, analisar qualitativamente as narrativas de faz de conta criadas pelas crianças dos NEI, procurando mostrar a forma pela qual o conhecimento apreendido em sala de aula, a partir do trabalho pedagógico que tem como eixo condutor os temas de pesquisa, nutre a imaginação das crianças, alimentando suas histórias de ficção.

## **2. Imaginação e aprendizagem histórica na infância: uma viagem por outros tempos e outros espaços**

Hayden White (1992, p.18, grifos do autor) defende que o trabalho histórico nada mais é que “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa

que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-os.*” A partir de tal postulado, compreendemos que nenhum historiador oferece ao seu leitor o passado, mas uma narrativa, um texto, uma interpretação, uma representação, que é “um artefato verbal que pretende ser um modelo de estrutura e processos há muito decorridos e, portanto, não sujeitos a controles experimentais e observacionais” (WHITE, 1994, p. 98). As narrativas dos historiadores são consideradas pelo autor “ficções verbais, cujos conteúdos são tão inventados quanto descobertos, e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p. 98). Essa aproximação entre história e literatura proposta por White traz à tona a fusão permanente existente entre “história e mito”, entre “fato e ficção” (REIS, 2010, p. 64), levando-nos a considerar que a história, como qualquer outra forma de conhecimento, possui elementos de imaginação e de ficção. Para Hayden White, o historiador produz “construções poéticas”, já que é a linguagem quem confere sentido ao texto. Assim, a história é, para o autor, uma representação narrativa do passado, porque os documentos históricos utilizados pelo historiador no processo de escrita da história também são representações desse mesmo passado e não o passado em si.

Todo nosso esforço com vistas a compreender a consciência histórica das crianças como uma “construção imaginativa” do passado vem do fato de que nossos pequenos autores também fazem uso da imaginação histórica na construção de suas narrativas, mesclando realidade e imaginação, fato e ficção. A partir do trabalho mediado pelas professoras de reconstituição de determinados fatos históricos em sala de aula por meio das pesquisas realizadas pelas crianças, a ficção entrelaçou-se à história na construção de narrativas que tinham como pano de fundo eventos de caráter histórico.

Uma temática de pesquisa que aparece com certa recorrência entre as histórias de faz de conta é o estudo do “homem primitivo”. Tal estudo resulta de uma

abordagem que tem por objetivo historicizar o processo de aquisição da escrita pelos homens em diferentes tempos e espaços. Assim, a viagem das crianças das turmas da alfabetização começa na pré-história, com os ditos “homens primitivos” e continua pela Mesopotâmia, entre os Sumérios e os Fenícios, avança para o Egito, Grécia e Roma antigos, até chegar aos povos árabes. Ao iniciar essa trajetória, as crianças reconstróem a história dos nossos primeiros ancestrais. Danilo cria a história da:

tribo Negra das Américas [que] foi caçar lebre e de repente achou um lobo, matou e comeu. Num outro dia quando a tribo saiu para caçar, os lobos se esconderam, eles caçaram lebres e nunca mais conseguiram pegar lobo. As lebres morreram todas e a tribo ficou sem comida. Daí aprenderam a pescar, a plantar e jogar flecha nos pássaros, para conseguir alimentos (RIBEIRO, 2000, p. 54).

A narrativa demonstra que “a tribo negra das Américas” repetia a história de nossos primeiros ancestrais que, de caçadores e coletores, se tornaram também agricultores com o devir do tempo. O texto coletivo produzido pela turma de Danilo mostra como as crianças sintetizaram o conhecimento a respeito do tema. No decurso da evolução,

Os homens foram se desenvolvendo e passaram a caçar e a pescar, tornando-se assim, diferentes dos animais, porque começaram a construir suas ferramentas. No trabalho, os primitivos foram desenvolvendo as mãos, o cérebro e a fala, organizando-se para criar animais, plantar, construir casas, barcos e utensílios” (RIBEIRO, 2000, p. 8).

Se a cronologia dos eventos históricos não aparece tão claramente no texto produzido pelo pequeno autor, não lhe escapa as informações mais gerais acerca da evolução humana em tempos remotos. Situada no mesmo tempo histórico de Danilo,

Janine nos conta a história de Verônica, “menina primitiva”, “menina das cavernas”. Em sua história, Janine refere-se à divisão social do trabalho em tempos remotos: enquanto o seu irmão saía para caçar, Verônica permanecia na aldeia, acendendo “a fogueira com as lenhas das árvores e as folhas secas do chão” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 49-50). Tal narrativa é referendada por Pedro, que escreve sobre a caça em meio a “um bando de homem primitivos”. Segundo o pequeno autor, os homens:

Pegaram as suas armas e foram para a floresta. Quando chegaram lá procuraram, procuraram uma rena. Enquanto isso as mulheres ficaram pegando frutas para comer com a rena e outras ficaram fazendo a fogueira para assar a rena. Os homens acharam uma rena depois de tanto procurar. Eles mataram e levaram para a caverna para assar na fogueira que as mulheres fizeram. As outras mulheres que estavam pegando as frutas também voltaram para a caverna. Eles assaram a rena e comeram as frutas e depois todos foram descansar dentro da caverna (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 68).

Observamos que os textos transcritos acima demonstram a aprendizagem e a consciência histórica das crianças em torno da questão que envolve a divisão social do trabalho e dos papéis sociais destinados aos membros da comunidade em tempos remotos: eram os homens que se embrenhavam na floresta em busca da caça, enquanto as mulheres, no espaço mais restrito da aldeia, se dedicavam à coleta e ao preparo dos alimentos para a comunidade. Assim, as narrativas das crianças transcritas acima, nos permitem compreender como se dava a aprendizagem da História nas turmas de educação infantil do NEI, as relações estabelecidas entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica das crianças.

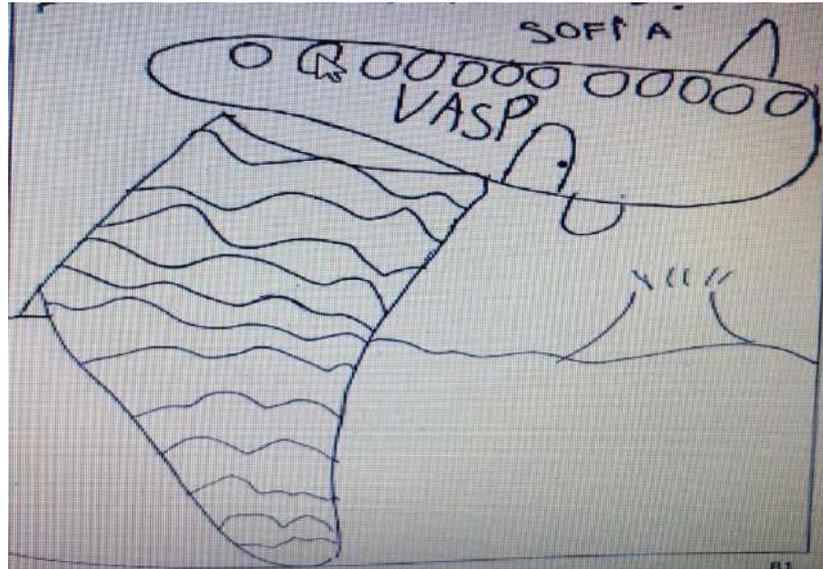
Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 53), são as situações genéricas e elementares da vida prática e cotidiana dos indivíduos, suas experiências, suas interpretações do tempo, considerados como processos fundamentais e característicos tanto do

pensamento histórico, quanto da vida humana, que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Considerada de tal forma, a consciência histórica é, então, fruto de uma conexão bastante íntima existente entre pensamento e vida, e um produto da vida prática concreta. Menciona o autor que “a consciência histórica precisa ser analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 56-57, grifos do autor). Tomando tal pressuposto teórico como ponto de partida, nós nos perguntamos como as crianças percebem a relação passado, presente e futuro e como elas percebem a passagem do tempo? Como elas compreendem o passado? Sofia intitula *Passado* sua história acerca da evolução humana.

Era uma vez, muitos homens da caverna que matavam os animais para sobreviver. Um dia uma das mulheres da caverna chamada Kely teve um filho chamado Guilherme e os dois viviam se divertindo. Guilherme foi crescendo e a cidade evoluiu, então Kely e o seu filho foram morar num belo apartamento, chamado Condomínio das Praias. Quando Guilherme completou 18 anos, um vulcão entrou em erupção, então Guilherme e a mãe fugiram até o aeroporto, onde pegaram um avião para uma cidade onde não existia vulcão e viveram felizes para sempre (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 80-81).

Observamos que, na percepção da menina, a evolução humana acompanha o crescimento de uma criança que passa da infância à juventude num intervalo de 18 anos. Nesse instante do tempo, nessa fração de segundos, se considerarmos o tempo da evolução humana, os personagens de Sofia passam do tempo das cavernas ao tempo dos belos apartamentos em condomínios na praia e de viagens em aviões da Vasp que cruzavam os céus do Brasil, conforme nos mostra a Figura 1.

**Figura 1:** Avião da Vasp



Fonte: (PIMENTEL, SOUZA, JORDÃO, 2002, p. 80-81)

Observando a ilustração de Sofia, sabemos que a criança se situa no tempo presente, tempo marcado pelas inovações científicas e tecnológicas, das quais o avião da extinta VASP é exemplo. Mas a consciência histórica da menina é formada pela percepção de que as cidades, assim como os homens, evoluíram no decorrer do tempo. Se no passado os homens habitavam as cavernas e “matavam os animais para sobreviver”, no presente o tempo é marcado pela verticalização das cidades, onde imperam prédios de apartamentos em condomínios fechados e pelas inovações técnicas que trazem mais facilidade à vida humana. Tais histórias nos permitiram compreender como as crianças se apropriaram do conteúdo curricular em suas histórias de faz de conta estudando a temática denominada *No tempo dos homens primitivos*, bem como se deu o processo de aprendizagem histórica e a construção de uma consciência histórica entre esse grupo de crianças, que mesclava, em suas narrativas, aprendizagens escolares e experiências cotidianas na formação de uma consciência histórica.

Um salto no tempo e as crianças passaram aos *tempos do Castelo*, onde residem grande parte das princesas, bruxas e fadas que fazem parte da literatura clássica

infantil. Histórias encantadas, de príncipes e princesas, reis e rainhas, bruxas e fadas, magos e feiticeiras são recorrentes na produção literária das crianças do NEI.

Observamos que foi a partir do ano de 2001 que o contexto histórico no qual se situa tal literatura foi trabalhado de forma sistemática pelas professoras como temática de pesquisa. Nesse ano também foi a primeira vez que encontramos uma história de faz de conta, situando-se historicamente na Idade Média. Dessa forma, ao reescrever a história do Príncipe Sapo, assim se refere Haniel àquele tempo: “Era uma vez na idade média um príncipe que era um sapo (...)” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 47). No texto coletivo sobre o conhecimento sistematizado acerca desse período da história ocidental as crianças escreveram: “Houve um tempo, chamado por nós de Idade Média, em que as pessoas viviam como nos contos de fada” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 10). Surge nas narrativas, por meio da aprendizagem histórica, a consciência acerca da periodização clássica da história.

Se até então as experiências infantis ensinaram às crianças acerca da existência de castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, a partir do estudo realizado no espaço escolar elas tomam conhecimento dos mosteiros e seus monges, como podemos constatar a partir da narrativa de Amanda, que prefere a história monástica à história fantástica e assim escreve. “Era uma vez uma igreja que ficava no mosteiro. Lá moravam os monges. Só eles sabiam ler, escrever e desenhar (...)”. O estudo sobre o medieval alargou o conhecimento das crianças acerca desse período histórico, permitindo-lhes compreender que, naquele período, havia castelos e mosteiros, reis e rainhas, príncipes e princesas, monges e camponeses. Além disso, a partir da aprendizagem acerca das formas como se estabeleciam as relações sociais naquele espaço/tempo, as crianças compreenderam também que “uns viviam felizes e outros nem tanto” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p.10).

Em um momento em que estão aprendendo a ler e escrever, o estudo sobre a história da escrita se estende também à Idade Média e essas crianças começam a

entender que houve um tempo em que apenas os monges dominavam as letras. Esse tempo abstrato, tão distante e tão mal perceptível às crianças, ganha um maior sentido nas páginas dos contos de fadas. As histórias dos irmãos Grimm e de Andersen remetem às crianças a um tempo passado, às vezes mal dimensionado e distante, que elas agora procuram entender por meio da periodização clássica que, tradicionalmente, fundamenta os estudos históricos. “Era uma vez, na idade média...”, sentencia a criança. E assim, a vida cotidiana na infância, bem como o conhecimento formal produzido pela humanidade que faz parte do currículo escolar, se encontram no processo de ensino-aprendizagem da História, fomentando a construção de uma consciência histórica pelas crianças do NEI.

Outra temática que aflora a imaginação das crianças e aparece a cada quatro anos é a das olimpíadas. Embalados na origem grega dos jogos olímpicos, as crianças aproveitam também para estudar a mitologia grega e reescrever alguns mitos. Assim, *O Rebanho de Hipérion*, *O destino de Pan*, *A aventura de Pan* e *O Gigante [Polífemo]* são alguns dos mitos gregos recontados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI. No entanto, no centro dos interesses infantis, estão os jogos olímpicos que, nascidos na Grécia Antiga, despertam os desejos de muitas crianças que sonham, hoje, em se tornar atletas olímpicos. A história de Gabriel nos fala um pouco disso:

Era uma vez um menino chamado Júnior que morava em Campina Grande. O sonho de Júnior era participar de uma Olimpíada. Ele era muito bom em corrida de obstáculos. Um dia ele foi chamado pelo técnico japonês que estava procurando um atleta bom para competir no Japão. Ele foi, mas na primeira largada ele caiu e ficou triste porque todo mundo ria dele. Ele resistiu e ficou treinando com o treinador. Na segunda vez, tam... tam... tam... Júnior ganhou medalha de ouro. Foi tanta emoção quando ele subiu no pódio, ele ganhou flores e chorou de felicidade e emoção. Júnior voltou para Campina Grande e se tornou um grande atleta e realizou o seu sonho (SILVA, 2000, p. 41-42).

Na história do menino, o atleta do interior da Paraíba venceu as dificuldades, seus próprios medos e conquistou o ouro olímpico, realizando seu sonho de criança. Para além do sonho, as crianças da turma de Gabriel aprenderam que, naquele ano

em que se situavam (ano 2000), os jogos olímpicos foram sediados em Sidney na Austrália, mas que, historicamente, “as olimpíadas surgiram em Atenas, na Grécia, para homenagear os deuses do Olimpo”. No entanto, aprenderam também que os jogos, tal qual elas conheciam no tempo presente, surgiram na “era moderna”, pelas mãos do Barão de Colbertin, como forma de “celebrar a amizade e a confraternização entre as nações” (SILVA, 2000, p. 13). A análise das narrativas nos mostra que, a partir de temáticas históricas, as crianças viajaram por espaços e tempos diferentes, formando-se nessas crianças uma nova consciência acerca de uma temporalidade e de fenômenos que são históricos. Assim, para além do tempo presente no qual se situavam, a aprendizagem histórica lhes permitiu conhecer a pré-história, a antiguidade, o medievo e a época moderna, bem como aspectos dos grupos sociais que viveram nesses diferentes espaços e tempos.

A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Segundo Piaget, para a criança, “compreender o tempo significa libertar-se do presente” (apud LE GOFF, 2003, p. 13) Assim, visitar o “campo de experiência” e alcançar o “horizonte de expectativa” (KOSELECK, 2006), aventurar-se no tempo faz parte dos sonhos e dos desejos de grande parte das crianças. No entanto, Pedro Henrique sabe que essa aventura só é possível por meio da ciência. E o menino que escreve a história também a protagoniza, tornando-se “um cientista muito famoso chamado Pedro Henrique”, que “inventou uma máquina do tempo muito valiosa” e,

convidou os colegas Diogo, Artur, Gabriela, Jorge, Ana Laura e Isaque [que eram seus colegas da turma 5 do NEI no ano de 2005] para fazer uma viagem científica de volta ao passado e a máquina transportou eles para a era dos dinossauros. Quando chegaram lá viram um enorme herbívoro que se aproximou e disse:

– Porque vocês estão aqui?

E as crianças disseram:

– Nós só viemos conhecer essa época.

E o herbívoro falou:

– Eu posso ser amigos de vocês? Vão precisar ter muito cuidado porque aqui tem dinossauros rex e eles podem comer vocês.

Eles conheceram muitas espécies de dinossauros e viveram grandes aventuras. Depois viajaram de volta, para casa levando o amigo herbívoro

para terra e nunca mais se separaram (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 83-84).

A aventura no tempo, embora improvável nos moldes imaginados pelo menino, vem nos mostrar que o pequeno cientista sabe que a “era dos dinossauros” pertence a uma época passada, bastante distinta do tempo presente em que ele vivia. Naquele período existiram diferentes tipos de dinossauros e Pedro Henrique os distingue entre herbívoros, com quem faz amizade, e carnívoros, a quem serve de alimento. Dessa forma, o passado mostra também ao menino que muitas mudanças se processaram ao longo do tempo.

Outra narrativa que nos dá também a dimensão do que é o tempo para as crianças foi escrita por Lucas, sobre uma batalha envolvendo super-heróis na casa do mal. Finda a primeira fase da luta, narra o pequeno autor, “Séculos, anos e meses se passaram – 30401000. [...] Eles se armaram lutaram e lutaram. Demorou para terminar a luta” (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 45). Séculos, anos e meses, fazem parte de um tempo social, demarcado pelo calendário, submetido aos ritmos do universo e, portanto, altamente dependente do progresso das ciências e das técnicas. Segundo Le Goff (2003, p.478) “a conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem.” A criança inverte os sistemas de medida do tempo, apresentando-o do maior para o menor: “séculos, anos e meses” e apresenta uma contagem de tempo em números. “30401000”, que, se de um lado, nos dá a dimensão da antiguidade do tempo, também nos faz supor que o tempo passado, para a criança, é mais abstração que concretude.

Relato fascinante sobre o tempo é o escrito por Bruno, denominado *O relógio mágico*, que aqui transcrevemos na íntegra:

Era uma vez um velho comerciante de uma loja de coisas usadas. Um dia chegou um menino na loja. O nome dele era Paulo e ele disse:  
– Eu quero uma mesa de música.  
O comerciante respondeu que tinha coisa melhor e colocou um relógio antigo para ele em cima da mesa. Olhou para o menino e falou:

– Você não quer levar esse relógio? É um relógio mágico. Com ele você pode controlar o tempo.

Paulo aceitou e correu para sua casa. Sua mãe apareceu e começou a brigar porque ele chegou muito tarde.

Paulo acelerou o tempo e sua mãe falou tudo muito rápido. Então ele saiu acelerando o tempo para tudo que gostaria que acontecesse logo.

Primeiro acelerou o tempo do seu aniversário e ganhou muitos presentes. Depois acelerou o tempo e fez chegar logo o dia de Natal e recebeu muitos presentes de papai Noel.

Quando passou em frente do espelho percebeu que estava adulto. Paulo saiu correndo procurando seus pais mas só encontrou sua prima que já estava moça. Ela perguntou por seus pais e ela disse:

– Seus pais já morreram.

Paulo chorou muito e teve medo de morrer. Começou a gritar por seus [pais] mas não tinha! O tempo só acelerava mas não podia voltar atrás.

De repente lembrou-se do relógio e do velho comerciante. Correu até lá para devolvê-lo mas quando chegou lá encontrou a loja fechada e uma placa dizendo: Aluga-se.

Paulo teve uma ideia. Alugou a loja e ficou rezando que aparecesse alguém que pudesse comprar o relógio mágico porque sabia que ele não poderia ser jogado fora nem dado a alguém teria que ser vendido.

De repente uma linda menina entrou querendo comprar uma boneca antiga.

Paulo estava tremendo. Será que teria coragem de enganar aquela menininha? (SOUZA, 2003, p. 53-54)

A primeira noção de tempo na narrativa de Bruno aparece na “loja de coisas usadas”, que supomos, seja uma loja de antiguidades em função do que nela se procura e se encontra. Uma loja de antiguidades nos remete ao passado. O antiquário é aquele que manifesta interesse pelos vestígios do passado. De acordo com a primeira edição do *Dictionnaire de l'Académie française*, a palavra antiquário designa aquele que é “sabedor do conhecimento dos antigos e que tem curiosidade por eles” (CHOAY, 2014, p. 66).

Segundo Renato Ortiz (1992, p. 12), a curiosidade pela coleta das práticas e narrativas do passado se intensificou em inícios do século XVIII, originando um novo tipo de intelectual, o antiquário, que inicialmente realizava um trabalho solitário, mas que, no decurso do tempo, passou a se agrupar em clubes onde seus trabalhos eram apresentados e discutidos, a exemplo da “Sociedade dos Antiquários”, fundada na Inglaterra, em 1718. Ao antiquário pode-se atribuir duas características básicas,

destacando-se primeiramente, o seu afã colecionador, próprio do seu traço de curiosidade e, em segundo lugar, até o advento do romantismo, o desinteresse pelas práticas populares, fato que, de certa forma constituía o espírito de uma época (ORTIZ, 1992, p.14-15). Ademais, menciona Ortiz (1992, p. 12), o antiquário “parece não saber muito bem como lidar com o tempo” e esse dado aparece na narrativa do nosso pequeno autor, uma vez que o objeto oferecido ao menino pelo antiquário é um relógio, “coisa melhor” que a mesa de música procurada pela criança. Desejaria o antiquário livrar-se do tempo que ele não dominava?

Assim, o segundo indicativo do tempo na narrativa de Bruno nos chega por meio do “relógio antigo”. O que é o relógio senão um instrumento para medir o tempo? O sistema horário define um tempo simultaneamente coletivo e individual, suscetível de uma mecanização cada vez mais avançada, mas também de uma manipulação subjetiva muito sutil (LE GOFF, 2003, p. 478). Talvez por isso, o relógio antigo, que é oferecido ao personagem, seja também um “relógio mágico”, com o qual o garoto possa, sutilmente, controlar o tempo. Ora, qual a vantagem, na infância, de se controlar o tempo? O que pretende o menino controlando o tempo? Pretende acelerar o tempo. Assim, acelera o momento do encontro com a mãe que o repreende, por não ter controlado naturalmente o seu tempo de ficar na rua, chegando tarde em casa.

O menino percebe que a aceleração do tempo é uma saída para alcançar seus desejos mais imediatos e, assim, a criança escolhe as festas da infância, o aniversário, o Natal, que “pertencem a um tempo cíclico, mais tradicional, mas também permeável às mudanças da história” (LE GOFF, 2003, p. 510). Tais festas, inscritas no calendário, datadas, são marcos, são “pontas de *iceberg*”, “sinais inequívocos sempre iguais a si mesmos”, são “pontos de luz” que ajudam a criança a “vislumbrar no opaco

dos tempos os vultos dos personagens e as órbitas desenhadas por suas ações” (BOSI, 1992, p. 19). No entanto, será que a criança compreendeu que ao acelerar o tempo ela se projetava no futuro? “Horizonte de expectativa”, tal qual denominou-o Koselleck (2006), quais surpresas o tempo futuro lhe reservava? O que lhe preparava o futuro? Nada mais do que a vida adulta, a morte dos pais e a consciência da finitude da vida. Diante do espelho, o menino se percebe adulto; diante da prima moça, recebe a notícia dilacerante: “seus pais já morreram”; diante de si, chora a finitude da vida e uma existência na qual aflora a consciência da irreversibilidade do tempo, de que o tempo é soberano, é “tempo rei”: “o tempo só acelerava, mas não podia voltar atrás”.

Logo, o momento passado, o momento-anterior, já passou e, matematicamente, não volta mais.

Entramos assim a falar do tempo histórico numa linguagem de irreversibilidade. Pertencem a essa concepção de tempo as ideias – só na aparência contrastantes de passamento de cada instante e de prossecução. Cada minuto da história dura até apagar-se, isto é, esvai-se mas para ser substituído por outro, e assim sucessivamente. Está presente o modelo do tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes e depois (BOSI, 1992, p. 20).

Numa tentativa desesperada de reverter o tempo, o homem que um dia foi menino e que se sentiu enganado pelo tempo, volta à loja e ao velho comerciante, mas percebe que o tempo é implacável e atinge a todos. Diante de uma placa “Aluga-se”, o personagem percebe que a loja não existe mais, nem ao menos o comerciante. Mas o homem que um dia foi menino e sentiu-se enganado pelo tempo, vendo sua infância roubada, aluga a loja e na impossibilidade de reverter o

tempo, quer torná-lo cíclico, repetindo a história: “Mas a história não se repete: eis uma das máximas gratas à visada teleológica do tempo” (BOSI, 1992, p. 21). “Paulo estava tremendo”, afirma nosso pequeno autor. Teria ele aprendido a lição da história?

Consideramos essa uma das narrativas mais surpreendentes com a qual nos deparamos nos escritos das crianças do NEI. Bruno é uma criança nascida em 1997, tem seis anos quando escreve o texto que transcrevemos acima e domina,

surpreendentemente, as noções de tempo histórico: passado, presente, futuro, tempo linear, tempo cronológico, tempo cíclico e o tempo do relógio estão presentes em sua narrativa. Compreende a aceleração do tempo, a sua irreversibilidade e a finitude da vida em função do devir da história. Não temos dúvida de que Bruno, no trabalho conjunto de prática da escrita que realizou com sua professora, adquiriu uma larga compreensão acerca do tempo, tornando-se, assim, uma criança que se libertou do presente.

### 3. Conclusão

Quando as temáticas de pesquisa influenciam a imaginação e a fantasia das crianças, encontramos, então, uma série de escritos ficcionais sobre as descobertas de sala de aula. A partir da análise das narrativas escritas pelas crianças da turma 5 do NEI observamos que o conhecimento histórico apreendido em sala de aula, a partir do trabalho pedagógico que tem como eixo condutor os temas de pesquisa, nutriu a imaginação das crianças, alimentando suas histórias de ficção. Compreendemos, assim como Hayden White (2011, p. 482), que as narrativas infantis, assim como as demais, são, há um só tempo, “um modo de discurso, uma maneira de falar e o produto produzido pela adoção desse modo de discurso”. Nesse sentido, para determinar o caráter de veracidade de um acontecimento, precisamos demarcar não as fronteiras existentes entre o falso e o verdadeiro, que é próprio à ordem do discurso, mas estabelecer a distinção entre o real e o imaginário, pertencentes tanto à ordem dos acontecimentos quanto à ordem do discurso (WHITE, 2011, p. 482). Dessa forma é possível que as crianças produzam um discurso imaginário sobre acontecimentos reais, que podem não ser menos “verdadeiros” simplesmente porque são imaginários”.

A dimensão fictícia e imaginária de todos os relatos de acontecimentos narrados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI não implica que eles não tenham acontecido. Antes, significa “que qualquer tentativa de descrever os acontecimentos (mesmo enquanto estão ocorrendo) deve levar em conta diferentes formas de imaginação”. (KRAMER, 2006, p. 136-137). Tais questões, consideradas

aqui em relação às narrativas infantis, colocam-se também frente ao “retorno da narrativa” no âmbito historiográfico, que levaram Georges Duby a nos advertir acerca da consciência que precisa ter o historiador de que em seu trabalho de reconstituição de um acontecimento histórico ele só pode atingir uma parte da realidade e que o restante é forçosamente preenchido com a imaginação (DUBY, 1984, p. 42). Constatamos, pois, que o espaço imaginado na infância aponta para a importância do simbólico e da imaginação histórica das crianças na construção de uma historiografia contemporânea.

Ademais, diante do exposto, acreditamos que estudar as práticas pedagógicas e os saberes construídos no NEI, escola de perspectiva educacional construtivista e vygotskyana, nos ajuda a compreender o caráter renovador da cultura escolar que se estabeleceu naquela instituição, a partir do último quartel do século XX. Nesse sentido o NEI se constituiu, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, como um sistema educativo capaz de investir em intervenções pedagógicas que valorizavam a capacidade criativa da criança, nela reconhecendo um ser culturalmente formado, que se desenvolve por meio das experiências e das interações que estabelece com a realidade sócio-histórica criada por ela e pelos adultos com quem convive. Assim, tomando como pressuposto os princípios estabelecidos pela teoria histórico-cultural, que tem em Lev Vygotsky (1896-1934) seu principal expoente, o espaço escolar do NEI forjou-se com vistas a provocar nas crianças a criação, desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade e sua consciência histórica.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In. NOVAES, Adauto. (Org.) **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.19-32.

CAPISTRANO, Naire Jane; BENTO, Sarah E. Serêjo (Orgs.). **Uma viagem mágica ao mundo das histórias**. Turma 5 B - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Arte de Fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cintya Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 447-468.

DINIZ, Andréa M.; OLIVEIRA, Sayonara Miranda A. de; COSTA, Simone Rodrigues de Lima (Orgs.). **Gira, Gira: viajando no universo do saber**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.

DUBY, Georges. A história – um divertimento, um meio de evasão um meio de formação. In. LADURIE, E. Le Roy *et alli*. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1984.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 2001.

KOSELLECH, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p.305-327.

KRAMER, Lloyd S.. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick La Capra. In.: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 131-173.

LACÔRTE, Vânia Pascoal. (Org.). **Histórias encantadas**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, 541p.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (Orgs.). **Coração das palavras**: o livro da natureza da gente. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1988.

\_\_\_\_\_. **O livro da turma maluquinha**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1991.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

PIMENTEL, Norma Borges; SOUZA, Maria Marlene Brandão de; JORDÃO, Marília Gabriela de Medeiros (Orgs.). **Contando e recontando**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, Raimunda Porfírio (Org.). **Nossas histórias: um mundo de construção**. 5 A - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. v. 1. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SILVA, Anilza Santos Cordeiro da (Org.). **Uma viagem ao mundo dos deuses**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.

SOUSA, Rutilene Santos de. (Org.) **Tempo de conhecer e ser feliz**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2003.

VICTOR Analice Cordeiro dos Santos; CAVALCANTI, Ângela Maria; FARIAS, Djanira Barbosa de (Orgs.). **Mundo dos sonhos e contos**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000b, p. 497-517.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez 1995, n.0, p.63-82.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica no século XIX**. Lisboa: Estampa, 1992.

\_\_\_\_\_. **Trópicos do discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura**. São Paulo: Editora da USP, 1994.

\_\_\_\_\_. A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea. In.: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (Orgs.). **Nova História em perspectiva**. v. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

## “E NOS DIAS DE HOJE, QUEREM QUE VOLTE ESTÁ ÉPOCA”:

o anticomunismo em narrativas de estudantes sobre  
Ditadura Militar

Andréa Mazurok Schactae<sup>1</sup>

Christiane Marques Szesz<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 15/07/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

### RESUMO:

O artigo objetiva analisar narrativas de estudantes do ensino médio sobre Ditaduras Militares na América Latina, tendo como recorte, a ideia do anticomunismo. Para análise são utilizados os conceitos de representações sociais, memória e consciência histórica, articulados com uma apresentação breve do discurso anticomunista, no Brasil do século XX, e a retomada desse discurso no século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ditadura militar; Anticomunismo; Ensino de história; Representações

“AND IN TODAY, THEY WANT YOU TO COME BACK THIS TIME”:

anticommunism in student narratives about Military Dictatorship

### ABSTRACT:

The article aims to analyze narratives of high school students about Military Dictatorships in Latin America, having as a cut, the idea of anticomunism. For analysis we use the concepts of social representations, memory and historical consciousness, articulated with a brief presentation of anti-communist discourse in twentieth century Brazil and the resumption of this discourse in the 21st century.

---

1 Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e do Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3270514343737403>, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2597-4472> e e-mail [aschactae@gmail.com](mailto:aschactae@gmail.com). Grupos de pesquisa: Cultura, Identidades e Gênero, IFPR; Núcleo de Estudos de Gênero, UFPR.

2 Doutorado em História pela Universidade de Brasília, Professora Adjunto do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora do Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/7105546058329753>, e endereço de e-mail [cszesz@uepg.br](mailto:cszesz@uepg.br). Grupo de pesquisa: História Intelectual, História dos Intelectuais e Historiografia, UFPR;

**KEYWORDS:** Military dictatorship; Anticommunism; History teaching; Representations

## 1. Introdução

No ano de 2018, o tema Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) esteve presente em diversos debates e postagem nas redes sociais, continuando no início do ano de 2019, principalmente com o aceno do Governo em defesa das comemorações do Golpe de 1964 (MAZUI, 2019). Para Rafael Goldzweig (2019), no contexto atual se constituem estratégias para de relativização do Golpe de 1964 e mesmo que os grupos sejam minorias eles conseguem o impacto significativo nas redes sociais. A constatação da influência das redes sociais na divulgação de percepções sobre o passado, demonstrada no texto é um indicativo importante para voltar o olhar para perceber como os jovens olham para o passado, tendo em vista a proximidade dos jovens com esses espaços virtuais<sup>3</sup>.

O golpe civil-militar<sup>4</sup> de 1964 e o estabelecimento de uma ditadura militar, que terminou em 1985, apresentam-se em diferentes construções de memória, entre as quais as produções acadêmicas. Ao realizar uma reflexão sobre história e memória do golpe, Marcos Napolitano (2011) destaca que,

convivendo com a memória hegemônica sobre o golpe e o regime militar, há também uma perspectiva histórica bem estabelecida, construída pela literatura acadêmica. Esta perspectiva histórica, entretanto, é mais fruto das reflexões feitas por sociólogos e cientistas políticos, do que dos trabalhos propriamente historiográficos, feitos por historiadores de ofício. Entre os temas ligados ao estudo do regime militar, apenas o tema da resistência, sobretudo a guerrilha de esquerda (e seus desdobramentos) e da censura constitui um campo bem pesquisado e mapeado pelos historiadores (NAPOLITANIO, 2011, p. 210).

Para identificar como as memórias sobre as ditaduras são percebidas pelas

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pela AMDOCS, em dez países, indica que os jovens brasileiros são os que mais consomem redes sociais (SALES, 2016).

<sup>4</sup> Utilizamos o termo Golpe Civil-Militar, defendido pelo historiador Carlos Fico (2013). Sobre o debate ver o texto de Damian B. Melo (2012).

comunidades de leitores na escola, foram realizadas, no final ano de 2018, duas atividades didáticas com a temática: Ditaduras na América Latina. A primeira atividade teve como objetivo identificar o conhecimento dos estudantes sobre as ditaduras, desta forma antes de abordar a temática os estudantes foram orientados a produzirem um texto com o tema: Ditaduras Militares na América Latina.

Vale destacar, que a atividade prática, em sala de aula, foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – Campus Telêmaco Borba, em algumas turmas do Ensino Médio Técnico Integrado. Para análise das narrativas dos estudantes sobre a Ditadura Militar no Brasil, foram articulados os conceitos de memória coletiva, representações sociais e consciência histórica a partir de Halbwachs (2006), Jedlowski (2003) e Rüsen (2001), respectivamente.

Sendo assim, esse artigo é resultado de uma experiência didática, realizada nas aulas de história e teve como foco identificar a consciência histórica de estudantes nas suas narrativas sobre a Ditadura Militar. Como recorte foram selecionados estudantes de ensino médio integrado, do IFPR - Campus de Telêmaco Borba. Vale destacar que, essa atividade é parte de um projeto em andamento<sup>5</sup>. Em novembro de 2018 foram produzidos 69 textos pelos estudantes. Para construir uma análise os textos foram digitados, separados por turma e sexo, bem como foi utilizada a ferramenta MAXQDA, versão 2018, para seleção de palavras que formadoras de um núcleo das representações presentes nas narrativas.

Para problematizar as narrativas o objetivo do artigo é perceber como as representações da Ditadura Militar Brasileira estão vinculadas a ideia de impedir o estabelecimento do comunismo no Brasil. Para isso o texto está dividido em duas partes, a primeira uma reflexão teórica sobre conceitos memória e consciência história e representações da Ditadura Militar. E na segunda parte é apresentada a forma como

---

<sup>5</sup> Projeto: Ensino de história representações e memória: a história da ditadura militar Argentina nos relatos autobiográficos *Mi nombre es Victoria* e o “*Quien te crees que sos*” e as apropriações e representações construídas pelos estudantes do ensino médio escolar.

a atividade didática foi desenvolvida e a análise das narrativas dos estudantes, com foco nas narrativas que relacionam o Golpe Civil Militar com o comunismo.

## **2. Memória, representações e Ditadura Militar**

Voltando o olhar para a trajetória do Brasil Republicano, observamos que o autoritarismo e os governos ditatoriais constituem a ordem republicana brasileira, iniciando-se com a Primeira República (CARVALHO, 2003; FERREIRA, PINTO, 2017), passando pela Ditadura Vargas (ABREU, 2010; SOUZA, 2004) e se resignificado com a Ditadura Militar. Ao longo do século XX se estabeleceu na memória dos brasileiros que o autoritarismo é melhor regime de governo que a democracia. Fato que é percebido nas pesquisas realizadas por um instituto chileno, no final do século XX início do século XXI. Segundo dados levantados em 2002 apenas 37% dos brasileiros preferiam a democracia como sistema de governo no Brasil (NOBREGA, 2010, p. 78).

Portanto, o conceito de memória coletiva, construído por Maurice Halbwachs, na primeira metade do século XX, é fundamental para compreender a memória construída sobre a Ditadura Militar, pois conforme destaca Jean Duvignaud (HALBWACHS, 2006), no prefácio do livro de Maurice Halbwachs, o estudo da memória é necessário para compreender os contextos sociais da memória.

Sendo assim, Halbwachs (2006) se propõe resgatar o tema da memória para o campo das interações sociais, ao observar que determinadas lembranças são rememoradas, por exemplo no seio de famílias, ou em um espaço de trabalho. As lembranças da infância na família e com os amigos, e os grupos de trabalho mostram que essas recordações são essencialmente memórias de grupo e que a memória individual só existe na medida em que esse indivíduo é um integrante de um grupo (HALBWACHS, 2006).

Porém, como os indivíduos não pertencem apenas a um grupo e se inserem em várias outras relações sociais, as diferenças individuais de cada memória expressam o resultado da trajetória de cada um ao longo de sua vida. A memória individual não deixa de existir, mas está inserida em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes. Essas interações permitem que haja uma transposição da memória da perspectiva pessoal para uma memória coletiva. A memória individual revela, na verdade, a complexa relação das interações sociais vividas por cada um de nós (ARAUJO; SANTOS, 2007).

Assim, a grande contribuição de Halbwachs (2006), portanto, é mostrar que a memória individual não está distanciada das memórias coletivas. O indivíduo isoladamente que não tem o poder sobre o processo de resgate do passado. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Ainda que alguém possa acreditar que sua memória é pessoal, na medida que pode resgatar acontecimentos nos quais viveu, ela é coletiva, pois o indivíduo, é o resultado das interações sociais (HALBWACHS, 2006).

Para Beatriz Sarlo (2007), o conceito de dever de memória surgiu na França no início da década de 1950. Este conceito surgiu na França a partir das reuniões de deportados franceses na Segunda Guerra que pretendiam honrar a memória de franceses assassinados. Na década de 1970, em função de uma tentativa de dar um novo significado do discurso memorial ligado ao holocausto de judeus que viviam na França, ele se transformou. A ideia de memória surge assim associada a ideia de justiça. O conceito de dever de memória pode ser usado para resgatar relatos de pessoas que foram mortas e torturadas nas Ditaduras Militares que se instauraram na Argentina. Na ditadura militar Argentina “lembrar foi uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado” (SARLO, 2007, p. 45).

Para implementarmos nossa proposta de pesquisa recorreremos as discussões do

teórico alemão Jörn Rüsen (2001) sobre a historiografia e o ensino da história. Estes debates constituem uma reflexão importante para o campo de pesquisa ensino de história. Mais especificamente porque sua contribuição está centrada numa articulação entre Didática da História, a Teoria da História e a Historiografia.

Para Rüsen (2001) a Didática da História não se resume às relações escolares, mas a experiência de ensinar história se insere numa grande teoria do aprendizado histórico. Ele parte da concepção de que a história é construída a partir de uma experiência vivida cotidianamente. Ao agir no mundo cada ser humano recorre às experiências vividas e dá sentido ao tempo. Portanto, defende que embora haja um distanciamento metodológico entre a história ciência e aquela experiência de construção da história inerente à vida prática de todo ser humano, mas a essência é a mesma. Sendo assim, para Rüsen (2001) o conhecimento histórico científico é resultado do relacionamento das pessoas com as representações que elas constroem sobre si e suas experiências de pertencimento no tempo.

Para elaborar uma teoria geral do aprendizado histórico, Rüsen (2001) propõe a noção de consciência histórica. Para ele a consciência histórica é uma forma de perceber o passado para compreender o presente, é resultante da experiência e da percepção do tempo presente. Portanto, as narrativas dos estudantes resultam da consciência histórica desses jovens, que re-significam memórias para compreender o presente.

Portanto, a consciência histórica desses jovens, presentes nas suas narrativas, permite identificar representações sociais da Ditadura Militar. E o conceito de representações sociais é tomado de Jedlowski (2003), que conceitua a memória coletiva como “o conjunto de representações sociais que têm a ver com o passado produzido por cada grupo, institucionalizado, guardado e transmitido pela interação de seus membros” (LEDLOWSKI, 2003, p. 221). Sendo assim, as narrativas sobre o passado são construídas socialmente e o passado de cada pessoa se modifica a partir das necessidades do presente (LEDLOWSKI, 2003, p. 221), pois as representações

do passado podem servir para legitimar interesses de grupos dominantes (LEDLOWSKI, 2003, p. 222).

No século XX e no início do século XXI, as mídias desenvolvem um papel fundamental na construção das memórias coletivas/representações do passado. Essas representações compartilhadas pelas mídias e pelos grupos sociais se constituem em uma memória pública. A memória pública, constituída nas redes midiáticas, orienta a construção de representações do passado, reproduzindo, construindo debates e silêncios. A memória pública, portanto, está exposta a influência da esfera política, do mercado e de grupos organizados, para com o objetivo de “colonizar” a memória pública (LEDLOWSKI, 2003, p. 231).

Apropriando-se de Ledlowiski (2003) e Rüsen (2001), podemos analisar as narrativas dos estudantes sobre a ditadura como representações do passado influenciadas pelas representações construídas na esfera pública as quais produzem uma consciência histórica, marcada pela experiência da memória pública, que revelam experiências de compartilhar uma memória coletiva e pertencer a um tempo, que vincula passado, presente e futuro. Para analisar essa relação temporal o foco será observar como o comunismo está vinculado ao Golpe Civil Militar de 1964, nas narrativas dos estudantes.

Nos anos de 1950 e início de 1964 foram realizadas no Brasil pesquisas de opinião abordando o comunismo. Os dados coletados nessas pesquisas indicam que havia no Brasil um anticomunismo estabelecido, bem como o medo do comunismo ser estabelecido no Brasil (MOTTA, 2016). Essa representação social do comunismo como algo ruim, é um fato que ajuda a compreender o golpe civil-militar de 1964.

Estabelecido o Golpe, os militares iniciaram um processo de construção de uma memória sobre o Golpe, sendo que a defesa da democracia (REZENDE, 2001) e o combate ao comunismo são centrais nessa construção. A pesquisadora Maria José Rezende (2001), analisa como a Ditadura Militar construiu discurso que buscavam legitimar a defesa e manutenção da democracia. Além do mais o regime se buscava a

legitimidade pela defesa de “valores militares e os valores (ligados à família, à religião, à pátria, à ordem e à disciplina) que, segundo ele eram socialmente fundantes da ordem político-cultural brasileira” (REZENDE, 2001, p. 3).

A construção da narrativa que o Brasil passava por um processo de estabelecimento de um regime comunista, foi central para legitimar o golpe em defesa da democracia. A pesquisa de Lucileide Costa Cardoso (2011) apresenta a construção de uma memória sobre o golpe civil militar e a ditadura militar com base em uma suposta ameaça comunista. Em um artigo publicado em 1964, os militares responsabilizam os intelectuais e a esquerda pela construção de um projeto de estabelecimento do comunismo no Brasil.

Ao analisar os discursos em comemoração ao golpe civil militar de 31 de março, Lucileide C. Cardoso (2011), demonstra a afirmação de uma memória e uma narrativa, sobre o golpe entre 1964 e 2010. Nos discursos e nas comemorações de intelectuais e militares, a defesa da democracia e o combate ao comunismo são centrais. Portanto, os militares se preocuparam em construir uma memória e uma narrativa que legitima o golpe. Essa construção permite compreender a aceitação dos discursos que estiveram presentes nos discursos durante a campanha eleitoral e ao longo dos meses do governo Bolsonaro (BRAGON, 2018; MENEGAT, 2019).

Portanto, a percepção dos estudantes sobre as ditaduras na América Latina e fundamentalmente sobre a Ditadura Militar Brasileira, é uma construção coletiva de memória, que vai além das aulas de História, são representações sociais do passado recente apropriado das suas relações pessoais e nas redes sociais, as quais constituem uma consciência histórica. Essas memórias coletivas reproduzidas nos textos dos estudantes são resultado de um processo histórico, que está relacionado com o lugar da disciplina de História no contexto nacional recente, bem como, com o debate político nacional no ano de 2018, ano de eleição para escolha do novo presidente, sendo eleito Jair Bolsonaro, cujo discurso afirma uma memória que exalta a Ditadura Civil Militar (BRAGON, 2018; MENEGAT, 2019).

Vale lembrar, que a história perde a condição de disciplina durante a Ditadura Militar, e ocupou um espaço na disciplina de estudos sociais, conforme aborda Bruno Nascimento (2016),

percebeu-se o quanto o ensino de História no regime militar foi descaracterizado. Os governos ditatoriais tentaram de todas as formas controlar a formação da juventude. A escola foi entendida como lugar apropriado para difundir a ideologia defendida pelo Estado, com a lei implementada em 1971 que uniu História e Geografia em uma única disciplina, Estudos Sociais. O conhecimento histórico escolar ficou debilitado, pois o despreparo dos professores, formados em licenciaturas curtas, prejudicou o ensino e aprendizagem nas escolas. Soma-se a isso, a ênfase nas disciplinas OSPB e EMC que atendiam perfeitamente os interesses dos militares (NASCIMENTO, 2016, p. 37).

Na década de 1980 ocorreu o retorno da disciplina de história e dos livros didáticos de história. O estudo de André Fraga (2014), sobre as representações da ditadura nos livros didáticos, indica que a partir de meados dos anos 80 os livros denominam o período de “golpe de estado”. E a partir dos anos 90 os termos “golpe” e “ditadura”, passam a serem usados nos textos dos livros didáticos. (FRAGA, 2014, p. 111). Portanto, os livros didáticos contribuem para o silêncio sobre a Ditadura Militar e na década que se inicia o processo de reconstrução da memória sobre a Ditadura, surge a internet e as redes sociais. Vale destacar que foi também na década de 1990 a rede mundial de computadores começa a se popularizar no Brasil e na primeira década do século XXI as redes sociais ocupam o espaço na construção da memória pública<sup>6</sup>.

As reflexões de Fraga (2014) e o advento das redes sociais permitem conjecturas para compreender as representações sociais e a consciência histórica dos estudantes sobre a Ditadura Militar e a sua relação com comunismo. Portanto, os livros didáticos, as redes sociais e a família constituem uma consciência histórica e representações sobre a Ditadura Militar. A memória sobre o passado é uma construção social,

---

<sup>6</sup> Sobre a popularização da Rede Mundial de Computadores no Brasil ver: CARVALHO, 2006; COUTO, 2019.

portanto está relacionada às relações e as experiências dos estudantes.

### **3. Narrativas de estudantes de ensino médio sobre Ditadura Militar**

As eleições para presidente no ano de 2018 trouxeram à tona diferentes representações sociais sobre a ditadura militar no Brasil. Grupos que defendiam o regime ditatorial e grupos que buscavam trazer a público a violência do período ditatorial. O resultado foi que o candidato que defendia o golpe de 1964 e a ditadura, foi eleito presidente.

O processo eleitoral revelou como a Ditadura Militar faz parte da memória coletiva e é significada de forma diferente por diversos grupos sociais. A análise do perfil dos eleitores do candidato eleito, por Isabela Kalil (2018), demonstra que os grupos defendem representações conservadoras como: homens de bem, família tradicional, religião, anti-feminismo. Representações que aproximam esses eleitores de ideias que foram utilizadas para legitimar o golpe e a ditadura no Brasil (TABAK, 1983; REZENDE, 2001).

Portanto, a desvalorização da disciplina de história ao longo da Ditadura Militar e contexto político nacional atual, podem ser fatos que influenciam na construção das memórias sociais sobre a ditadura no Brasil do tempo presente. Um olhar sobre as representações dos estudantes do Instituto Federal de Telêmaco Borba nos permitirá perceber essa influência.

Vale informar, que a memória construída sobre as origens da cidade de Telêmaco Borba é fundada pela construção da Fábrica Klabin<sup>7</sup>. Conforme os dados do IBGE (2010), a população estimada em 2021 é de 80.588 habitantes. Observando o perfil religioso da população, apresentado pelo censo de 2010, a maioria da

---

<sup>7</sup> A pesquisadora Ana Flávia Braun Vieira e o pesquisador Miguel Arcanjo de Freitas Junior (2018), analisam o mito fundador de Telêmaco Borba, cuja narrativa estabelece como marco de origem da cidade é o ano de 1941, início da construção da Fábrica Klabin, na região.

população se declara católica ou evangélica, 36.877 habitantes se declaram católicos e 26.841 evangélicos. E segundo os dados do Tribunal Eleitoral, em Telêmaco Borba, o candidato eleito teve 69,58% dos votos válidos (26.848 votos), número bem próximo do resultado na média do Estado do Paraná, 68,43%. Sendo assim, o contexto de construção dos textos, pelos estudantes, é marcado pelas eleições de 2018, bem como pelas realidades socioculturais locais, a memória sobre as origens da cidade e os conhecimentos histórico que os estudantes adquiriram nas suas experiências nos diferentes espaços sociais – igreja; escola; clubes; bairros; etc.

Os estudos de Thompson (1998) sobre as relações entre a origem das fábricas, indicam que a construção das novas relações de trabalho resulta da união entre quatro espaços sociais: da fábrica, da religião cristã, das escolas e dos quartéis. Nesses espaços se formam trabalhadores disciplinados e ordeiros, pois a disciplina e a ordem são ideias presentes nesses espaços, sendo que as escolas, no século XIX, estavam vinculadas as instituições religiosas (THOMPSON, 1998). Portanto, a construção de uma narrativa que estabelece uma memória sobre a origem da cidade de Telêmaco Borba vinculada a fábrica, a qual é compartilhada por instituições e pelos moradores, conforme indicam Ana Vieira e Miguel Freitas (2018), pode influenciar na construção da consciência história dos jovens que vivem na cidade.

Essas informações sobre o contexto político e o espaço social são importantes para analisar os textos produzidos pelos estudantes do IFPR, em Telêmaco Borba, pois a re-significação da memória a partir do presente precisa ser considerada, bem como sua relação com as conversas no espaço familiar, o conhecimento escolar anterior, as redes sociais, a memória construída sobre a origem da cidade e outros espaços de informações. Porém antes de voltar o foco para os textos é fundamental apresentar o processo de construção dos textos, o número de produções e as características gerais das turmas.

Em novembro de 2018, antes de iniciar os estudos sobre as Ditaduras na América Latina com os estudantes os terceiros anos dos cursos técnicos do ensino

médio integrado, do *Campus* Telêmaco Borba, eles foram convidados a escrever um texto, para apresentar os seus conhecimentos sobre a História das Ditaduras na América Latina. Alguns textos foram lidos e debatidos. E nas aulas seguintes realizamos estudos sobre as ditaduras, com aulas expositivas, a projeção do documentário “O Dia que Durou 21 ano”, de Camilo Tavares, lançado no ano de 2012, e os estudantes realizaram uma pesquisa sobre as memórias de filhos e filhas de presos e desaparecidos políticos nas ditaduras do Brasil (1964-1985) e da Argentina (1976-1983). Para a atividade de pesquisa foram realizadas na rede mundial de computadores, utilizando os laboratórios de informática do *Campus*. Os resultados dessa atividade foram apresentados em forma de um jornal.

As narrativas que deram início aos estudos são 69, das quais 26 foram construídas por jovens do sexo feminino e as demais, 43 narrativas, por jovens do sexo masculino. Os textos manuscritos foram digitados e cada texto foi identificado com a letra E (estudante) e um número, iniciando em 01 e terminando em 69, seguido da letra M (masculino) ou F (feminino). Sendo assim, no cada texto possui uma identificação (exemplo: E-10 M), que facilita a leitura e análise das narrativas. Também no final de cada texto é informado o número de linhas do texto manuscrito.

Primeiramente é importante destacar que a maioria dos estudantes afirma desconhecimento sobre as ditaduras na América Latina, conforme destaca esse estudante: “Eu já ouvi muito falar na ditadura militar na América Latina, mas não encontro no cérebro conhecimento sobre, apenas me lembro que ouvi falar da ditadura no Brasil em 1970, não sei muito bem como ocorreu (E-19 H)”. Sendo assim, as narrativas estão voltadas para a construção de significados para ditadura militar, as quais expressam representações sobre a Ditadura Militar Brasileira. Além do mais, a maior parte dos textos não ultrapassa 06 linhas, um fato que pode indicar falta de informações ou desinteresse em demonstrar o conhecimento sobre o tema.

No quadro a seguir, indicamos os termos e palavras que forma o núcleo central das narrativas dos estudantes, separando por sexo.

Quadro 1 – Palavras e termos representam ditadura para estudantes do IFPR

	Feminino	Masculino	Total
Cuba	0	5	5
Guerra Fria	2	2	4
Tortura	6	2	8
Golpe	7	4	11
Censura	5	5	10
Liberdade de expressão	5	3	8
Democracia	2	3	5
Ustra	3	1	4
Comunismo	6	2	8
Intervenção militar	0	2	2

Fonte: Textos dos Estudantes/MAXQDA, 2018

Para a maioria dos estudantes a censura/liberdade de expressão é o núcleo central que representa ditadura militar, pois somando os dois termos foram utilizados 18 vezes. Em seguida estão: comunismo, golpe e tortura. O comunismo aparece em oito (08) textos, porém se consideramos que a referência a Cuba, aparece em outros cinco (05), a referência ao comunismo como explicação para as Ditaduras na América Latina, é a ideia mais recorrente, pois está presente em treze (13) textos. Portanto, para melhor analisar essas narrativas é preciso retomar a ideia de anticomunismo, pois ela aparece como elemento explicativo do passado.

O anticomunismo, conforme destaca o historiador Daniel T. Samways (2018), surgiu no século XIX e se constitui de um conjunto de ideias, entre as quais: perseguição ao comunismo, defesa da propriedade privada e democracia como um sistema vinculado ao capitalismo. Após a Revolução Russa, de 1917, o anticomunismo se aprofunda e novas ideias passaram a compor o fenômeno que incorpora a questão religiosa. Portanto, o anticomunismo é, segundo Carla S. Rodeghero (2002, p. 464),

o conjunto das atividades realizadas por grupos diversos, que constroem e se guiam por um conjunto de representações que tem sido chamado de imaginário anticomunista. Trata-se de atividades como produção de propaganda, controle e ação policial, estratégias educacionais, pregações religiosas, organização de grupos de ativistas e de manifestações públicas, atuação no Legislativo, etc.

No período da Guerra Fria (1945-1989) o conjunto de ideias do anticomunismo

passou a ser divulgada pelos Estados Unidos em diferentes meios de comunicação. A literatura e o cinema construíram uma representação do comunismo como o mal. E Hollywood foi um espaço para construção e difusão do anticomunismo no Ocidente (SAMWAYS, 2018).

No Brasil as representações anticomunistas ganharam espaço no governo autoritário de Getúlio Vargas (1930-1945)<sup>8</sup>, porém a historiadora Carla L. Silva (2001) indica que os discursos políticos no século XIX, já apresentam ideias anticomunistas, inclusive o abolicionismo de Castro Alves foi percebido como comunista, no final do século XIX (SILVA, 2001, p.27). Porém, a partir da década de 1930 o anticomunismo ganhou espaço nos discursos dos políticos e na mídia, primeiro como Getúlio Vargas e posteriormente como a Guerra Fria, com a influência dos Estados Unidos na América Latina.<sup>9</sup>

No ano de 1931 jornais já apresentam uma campanha anticomunista, conforme indica Carla L. Silva (2001). A partir de 1935 o Integralismo, fundado por Plínio Salgado, destaca que o comunismo é a destruição da religião, da família e da pátria (SILVA, 2001, p. 109). Portanto, na década de 1930 ocorreu um processo de construção do comunismo como um inimigo a ser combatido, o qual destruiriam instituições defendidas como sagradas – religião, pátria e família. A construção dessa representação social do comunismo no Brasil, ganha força no pós-guerra e legitima a Golpe de 1964.

O medo ao comunismo foi mantido na memória coletiva, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, a retomada do discurso anticomunista no início da década de 1960 encontra já formada uma representação anticomunista no Brasil. A Igreja Católica (RODEGHERO, 2002), bem como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, e o Instituto de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959,

---

<sup>8</sup> Sobre o autoritarismo nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) ver: GOMES, 2005; CODATO, 2005; CODATO, 2013; MARQUES, 2014.

<sup>9</sup> Influência dos Estados Unidos na América Latina, ver: ZAGNI, 2011.

(PASTORE, 2012), foram instituições que fortaleceram o anticomunismo no Brasil, marcado pela oposição entre democracia e comunismo.

Organizações como esses institutos existiram em toda a América Latina, no final da década de 1950 e ao longo da década de 1960, juntamente como o programa de financiamento dos Estados Unidos, para a América Latina, o Aliança para o Progresso (ALPRO). E além do discurso anticomunista os institutos como o IPES/IBAD, apresentaram projetos de propostas de reformas (na constituição, na legislação trabalhista, no sistema bancário) (PASTORE, 2012).

A construção de uma representação anticomunista e de uma defesa da democracia nos primeiros anos da década de 1960, somada a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas em março e junho de 1964, legitimam o Golpe de 1964, em defesa da democracia e contra o comunismo. Um comunismo que foi representado como o fim da família, da pátria e da religião.

Esse discurso foi amplamente utilizado pelos grupos que apoiaram o golpe em 1964, bem como, o regime construiu um sistema de propaganda que construiu um discurso que legitimava o regime e desmoralizava os opositores, conforme indicam Maria Rezende (2001) e Carlos Fico (2013).

Portanto, a recorrência dessa ideia é um indicativo da permanência de uma memória construída no contexto do golpe, na década de 1960, e que não foi desconstruída nas relações que constituem as representações desses estudantes. Além do mais, a pesquisadora Bruna Pastore (2012), indica uma retomada do anticomunismo com o Instituto Millenium, criado em 2005, o qual ela identifica com características semelhantes aos defendidos pelos Institutos da década de 1960, pois,

assim como o complexo IPES/IBAD, declara defender a liberdade individual, a democracia, a liberdade de mercado e o Estado mínimo. Além de afirmar, também como o IPES, que não tem objetivos políticos ou partidários e que visa somente levantar questões e discussões que solucionem os problemas do país, (...) (PASTORE, 2012, p. 69-70).

Considerando que desde 2005, essas ideias estão sendo difundidas em diferentes

mídias (rede mundial de computadores, televisão aberta, revistas e jornais impressos) (PASTORE, 2012). Para isso, o Instituto Millenium conta com o apoio de jornalistas, intelectuais e publicitários, que legitimam e divulgam as representações sobre movimentos de esquerda, do comunismo e o Golpe Civil Militar de 1964 (PASTORE, 2012). Essa memória pública sobre uma representação do comunismo foi retomada no início do século XXI, fortalecendo ideias de que defender políticas sociais é defender o estabelecer o comunismo.

Silêncio sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos até meados nos anos de 1990, bem como de grande parte da mídia brasileira, e a construção de uma memória pública por meios de comunicação contrários a políticas sociais e aos movimentos sociais, fortalecem a ideia do anticomunismo como explicação para o Golpe Civil Militar de 1964, principalmente pela divulgação das ideias defendidas pelo Instituto Millenium e por seus divulgadores.

Ao se referir as ditaduras na América Latina, uma estudante afirma que, as “(...) Ditaduras na América Latina. Foram feitas como forma de combate ao comunismo. Foram todas ditaduras de direita/militares. EUA ajudou nos golpes militares. (...) (E-9 F).” A representação do golpe militar como necessário para impedir os comunistas de assumirem o poder no Brasil e na América Latina, está presente na maioria das narrativas que aparece a palavra comunismo. Também está presente nessas narrativas a interferência dos Estados Unidos nas questões políticas da América Latina. Portanto, existe uma consciência histórica que identifica relações de poder entre esses espaços políticos e sociais – América Latina e Estados Unidos.

Outras estudantes, ao se referir ao comunismo afirmam que:

(...) As características dos governos autoritários da época era [...] o comunismo como vilão (E-9 F). (...) Para evitar o comunismo, eles instalaram as ditaduras na América Latina (...) (E-11 F). (...) a polarização que ecoava na nação, o medo que o comunismo fosse o novo sistema, além do conservadorismo entre as pessoas que era gritante (...) (E-13 F).

A ideia do golpe como necessária para impedir o estabelecimento do

comunismo é utilizada por esses estudantes do ensino médio ao construírem uma representação sobre as Ditaduras. A consciência histórica desses estudantes, sobre um período da História recente, indica que eles compreendem que o discurso sobre o comunismo como o grande mal foi utilizado para legitimar o Golpe Civil Militar. Todavia utilizam uma memória coletiva, cujas origens remontam o século XIX, quando surge o anticomunismo, para dar significado a Ditadura Militar no Brasil e na América Latina.

Os estudantes que focaram na Ditadura que se estabeleceu no Brasil, em 1964, narram que a Ditadura:

(...) durou 21 anos, com a intenção de combater o comunismo e fazer eles como vilões. (...) (E -2 F). (...) O medo do comunismo também refletiu aqui no Brasil e em 1964, houve o golpe de estado, que permaneceria por mais de 20 anos (...) (E-10 F). (...) os militares assumiram porque o Brasil estava sobre “ameaça comunista”, (...) (E-14 F. (...) se o país estivesse em uma ditadura, ele estaria meio que ‘protegido’ do comunismo. (...)” (E-45 M).

Ao voltar o olhar para a América Latina e as ditaduras militares, da segunda metade do século XX, a partir do olhar desses estudantes, identifica-se que os estudantes percebem que acontecimentos ocorridos nesse espaço social estão relacionados a políticas e ações vindas de outros espaços, principalmente do Estados Unidos. O medo do comunismo, o qual foi construído em outros espaços sociais do passado é ressignificado em movimentos o espaço presente, aparecendo nos textos de estudantes, como um mal necessário, pois segundo afirma um estudante, “para evitar revoluções comunistas, os EUA apoiaram os militares contra a democracia” (E-63 M).

Portanto, os estudantes do Campus IFPR Telêmaco Borba, estabelecem uma representação do Golpe Civil Militar de 1964, a partir de uma memória coletiva herdeira do anticomunismo, a qual é re-significada no início do século XXI. Observa-se que essa retomada dessa representação, mantida pelo silêncio sobre o passado recente e por uma memória pública, que fortaleceu o silêncio. O processo iniciado

em 2005 pode ser um elemento para compreender as eleições de 2018, na qual o anticomunismo foi re-significado, bem como permite compreender as permanências de representações anticomunistas nas narrativas de estudantes sobre o fato que marcou o ano de 1964, no Brasil.

Passados 100 anos da Revolução Russa, 60 anos da Revolução Cubana e 30 anos da queda do Muro de Berlim, marcos da Guerra Fria e do Comunismo no Ocidente, observa-se no Brasil um processo retomada do anticomunismo. Uma ideia que revela a consciência histórica desse retorno é “E nos dias de hoje, querem que volte está época” - frase que está no título desse artigo e foi escrita por um estudante -, analisada em relação ao contexto no qual foi construída pode ser entendida como o retorno do discurso anticomunista, bem como o retorno da Ditadura Militar. Considerando que no início do século XXI ocorreu uma retomada do anticomunismo no campo político brasileiro.

Como a retomada desse discurso influencia a memória sobre o passado recente do Brasil? Como as aulas de História podem contribuir para desconstruir ou legitimar as representações anticomunistas compartilhadas por estudantes e professores? Essas são problemas que precisam ser analisados no campo historiográfico e do ensino da história.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luciano. Autoritarismo e desenvolvimento no Brasil. **Historiæ**, Rio Grande, vol. 1, n. 3, p. 117-130, 2010.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79, p.95-111, 2007. Disponível: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes>>

BRAGON, Ranier. Nos anos 90, Bolsonaro defendeu novo golpe militar e guerra. **Folha de São Paulo**, 03 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/>>, acesso em 20 de dezembro de 2019.

CARDOSO, Lucileide Costa. Os discursos de celebração da ‘Revolução de 1964’. *Revista Brasileira de História*. **São Paulo**, v. 31, n. 62, p. 117-140, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a08v31n62>>

CARVALHO, José M. Os três povos da República. *Revista USP*, São Paulo, n.59, p. 96-115, 2003.

CARVALHO, Marcelo S. R. M. **A trajetória da internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Engenharia de Sistema de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://unifesp.academia.edu/MarceloCarvalho>>.

CODATO, Adriano. Instituições de governo, ideias autoritárias e políticos profissionais em São Paulo nos anos 1940, In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, pp. 143-167, 2013.

CODATO, Adriano. Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937: uma análise das contradições do regime de Interventorias Federais nos estados. **História**, São Paulo, v.32, n.2, p. 189-208, jul./dez. 2013.

COUTO, Geraldo Homero Neto. A “nova direita” no youtube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre a ditadura militar brasileira. **Revista Ágora**, Vitória, n. 29, p. 83-103, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora>>

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Revista Tempo**, v. 23 n. 3, p.422-442, Set./Dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v23n3/1980-542X-tem-23-03-422.pdf>>

FICO, Carlos. Ditadura Militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez., p. 464-483, 2013. Entrevistadores: Sílvia Maria Fávero Arend, Rafael Rosa Hagemeyer e Reinaldo Lindolfo Lohn.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.; **Brasil Republicano** - O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 167-205.

GOLDZWEIG, Rafael. Análise: como um filme pró-golpe de 1964 viralizou nas redes sociais. **Exame**, 09 de abril, 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/analise-como-um-filme-pro-golpe-de-1964-viralizou-nas-redes-sociais/>>

GOMES, Angela Castro. Autoritarismo e cooperativismo no Brasil: o legado de Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n.65, p. 105-119, março/maio 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. **Cidades**: Telêmaco Borba. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/telemaco-borba/panorama>>, acesso em 30 de agosto de 2021.

JEDLOWSKI, Paolo. Memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. **Pro-posições**, v. 14, n. 1, p. 217-234, 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2187/40-traducao-ikedlowski.pdf>>, acesso em 29 de dez. 2019.

KALIL, Isabela Oliveira (coord.). **Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.fespsp.org.br/>>, acesso em 29 de dez. 2019.

MARQUES, Raphael Peixoto de Paula. Repressão política e anticomunismo no primeiro Governo Vargas: a elaboração da primeira lei de segurança nacional. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília v. 15 n. 107, p. 631-665, 2014.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro determinou que defesa faça as comemorações devidas ao golpe de 64, diz porta voz. **G1**, Brasília, 25 de março de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/25/>>

MELO, Demian B. Ditadura “civil-militar”? Controvérsias historiográficas sobre o processo político Brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, Ano XIII, n. 27, p. 39-53, 2012. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/espacoplural>>, acesso em: 02 de jan. 2020.

MENEGAT, Rodrigo. Bolsonaro mencionou a ditadura em ¼ dos seus discursos como deputado. **Jornal Estadão**, 30 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/>>

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O anticomunismo nas pesquisas de opinião: Brasil, 1955-1964, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Colloques, mis en ligne le 14 janvier 2016, consulté le 29 décembre 2019. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/68817>>

NAPOLITANO, Marcos. O golpe de 1964 e o regime militar brasileiro Apontamentos para uma revisão historiográfica. **Contemporane - Historia y problemas del siglo XX**, Vol. 2, Año 2, p. 209-217, 2011.

NASCIMENTO, Bruno. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Macapá**, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016, disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>>

NOBREGA, José Maria Pereira. A Semidemocracia Brasileira: autoritarismo ou democracia? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 23, p. 74-4, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n23/05.pdf>>

PASTORE, Bruna. Complexo IPES/IBAD, 44 anos depois: Instituto Millenium? **Aurora**, Marília, v. 5, n. 2, p. 57-80, 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2351/1912>>, acesso em: 02 de jan. 2020.

REZENDE, Maria J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

RODEGHERO, Carla Simone. Religião e patriotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 463-488, 2002.

RUSEN, Jorn. **A Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SALES, Mariana. Jovens brasileiros são mais dependentes de redes sociais. **Correio**, 21 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br>>

SAMWAYS, Daniel Trevisan. A “ameaça vermelha”: medo e paranoia anticomunista (artigo). **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/medo-e-paranoia-anticomunista/>> . Publicado em: 22 jan. 2018. Acesso: 30 de dez. 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Carla L. **Onda vermelha: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SOUZA, Ricardo Luiz. Autoritarismo, Cultura e Identidade Nacional (1930-1945). **História da Educação**, Pelotas, n. 15, p. 89-127, 2004.

TABAK, Fanny. **Autoritarismo e participação política da mulher**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

THOMPSON, Edward P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIEIRA, Ana Flavia B.; FEITAS, Miguel Arcajo Júnior. A construção da história oficial a partir de periódicos: análise discursiva da História de Monte Alegre nas páginas de O Tibagi. **Revista Brasileira de História da Mídia**, vol. 07, n. 1, p. 247-261, 2018.

ZAGNI, Rodrigo M. **As políticas culturais dos Estados Unidos para a América Latina durante a Segunda Guerra Mundial e a montagem do sistema Pan-Americano.** Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2011.

# **DIMENSÕES DO ENSINAR HISTÓRIA E SUAS MATERIALIDADES:**

## **um estudo em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, BRASIL**

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior<sup>1</sup>  
Marcos Flávio Alves Leite<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 13/08/2021.

Artigo aceito em: 18/10/2021.

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objeto de estudo o ensino de História efetivado em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil. Tem como objetivo analisar as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental. Optou-se por uma pesquisa qualitativa por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e o envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Recorreu-se à observação participante e entrevistas orais. Foram sujeitos da pesquisa as professoras que ensinavam História nas escolas rurais no período de 2018 a 2019. Concluiu-se que são múltiplas as dimensões de ensinar História e que essa se materializa de diferentes formas nas práticas das professoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Meio Rural; Ensino e Aprendizagem.

---

1 Doutor em Educação, professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) e no Profhistória. Informações acadêmicas: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2775429764441200>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>; e-mail: [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGH).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (PPGED/UFU) - Informações acadêmicas: formação do segundo autor, filiação institucional; link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2457607501985041>; ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2593-6812>; e-mail: [mrcsflavio5@hotmail.com](mailto:mrcsflavio5@hotmail.com). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGH).

## DIMENSIONS OF TEACHING HISTORY AND HOW THEY ARE REVEALED: a study in rural schools of Ituiutaba-MG, BRAZIL

### **ABSTRACT:**

This paper approaches the teaching of History in rural schools of Ituiutaba-MG, Brazil. It aims to analyze teaching History in the final years of elementary school. A qualitative research was chosen because it favors a broad view of the studied object and the researcher's involvement with the social, political, economic and cultural reality as well. Participant observation and oral interviews were used. The research subjects were the teachers who taught History in rural schools from 2018 to 2019. The results show there are multiple dimensions of teaching History, revealed in different ways in the teachers' practices.

**KEYWORDS:** History teaching; Countryside; Teaching and learning.

### **1. Introdução**

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, Edital Universal, 2016, que teve como objeto de estudo o ensino de História, nas escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil. A investigação recorreu, além da revisão bibliográfica, à observação e entrevistas com as professoras que ensinavam História.

Consideramos que ensinar História exige um posicionamento político, um olhar crítico sobre o presente e o passado, para assim, pensarmos em futuros possíveis. Concordamos com Guimarães (2012) ao defender a afirmação de que a história pode ser uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Segundo a autora, a história tem o papel central na formação da consciência histórica possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. Ressalta que é necessário ter consciência de que o debate sobre os significados de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais.

A partir dessas considerações, questionamos: como as professoras de História, colaboradoras de nossa pesquisa, ensinam História? Como o ensino de História se materializa nas escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba? Assim, neste artigo,

tivemos como objetivo registrar as dimensões de ensinar História em escolas localizadas no meio rural e suas materialidades.

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro, registramos alguns aspectos do cenário da pesquisa: o município de Ituiutaba e suas escolas localizadas no espaço rural. No segundo, o ensinar e os saberes das professoras que ensinam História nas escolas localizadas no meio rural. No terceiro tópico, tratamos sobre a materialização do ensino de História por meio das práticas das professoras que atuam nas escolas campo de pesquisa. Por fim, tecemos algumas considerações.

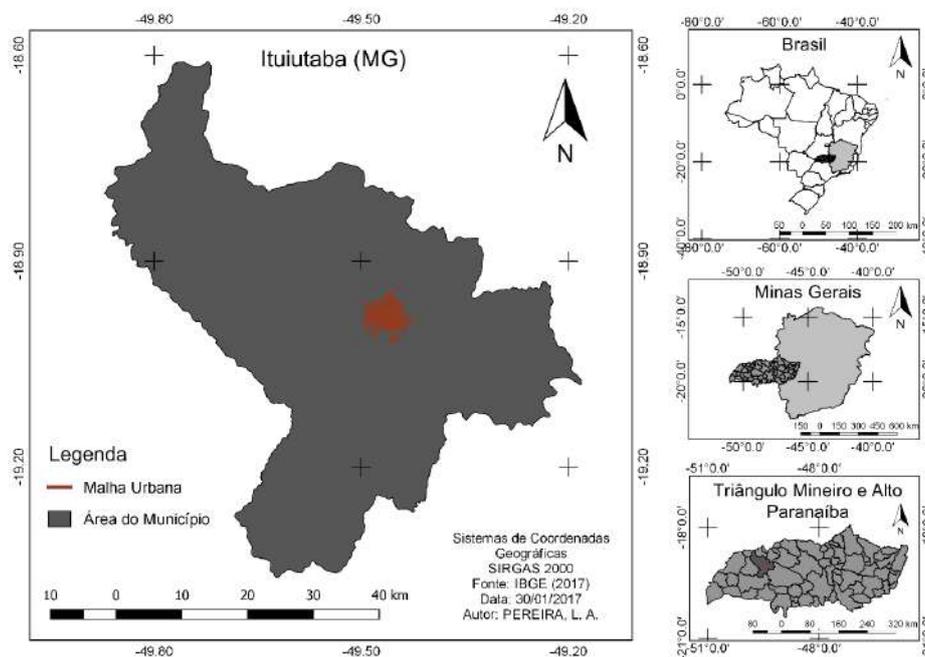
## **2. O cenário da trama: o município de Ituiutaba e as escolas rurais**

Concordamos com Silva Júnior (2012, p.48) ao afirmar que o tempo e o espaço nos produzem. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites.

De acordo com o Censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, a população do município era de 97.171 habitantes, com uma unidade territorial de 37,40 hab./km<sup>2</sup>. 93.125hab. residiam no perímetro urbano e 4.046hab. na zona rural de Ituiutaba. No ano de 2017, de acordo com o censo agropecuário, a média salarial mensal foi de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas empregadas em relação à população total era de 21,4%.

O município de Ituiutaba faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que é uma das 12 mesorregiões do estado brasileiro, formada por 66 municípios agrupados em sete microrregiões, localizados na região oeste de Minas Gerais. Ocupa 15 % do território mineiro, sendo a segunda maior economia do Estado. A imagem a seguir registra a localização do município.

Figura 01: Representação do Município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: IBGE (2017).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

A partir do final dos anos de 1990, o cenário rural do município foi marcado pela intensa expansão da cana-de-açúcar. Esse fato é reflexo de um cenário mundial, que passou a incentivar formas alternativas de produção de energia. Em função do plantio da cana-de-açúcar evidencia-se a substituição de áreas de cultivo de gêneros alimentícios, como feijão, arroz, cereais, dentre outros grãos, que são a base da alimentação brasileira.

A expansão da cana-de-açúcar intensificou-se por meio da incorporação de inovações tecnológicas importantes, inclusive passando a utilizar a mecanização da colheita, além de inovações biológicas que possibilitaram a ampliação do período da colheita. Enfim, as inovações mecânicas para o cultivo da cana-de-açúcar são possíveis em todas as etapas do processo de produção agrícola. A mecanização eliminou muitos postos de trabalhadores temporários. Para Arruda e Brito (2009),

[...] o capital, que tudo subordina na busca de reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão de trabalho

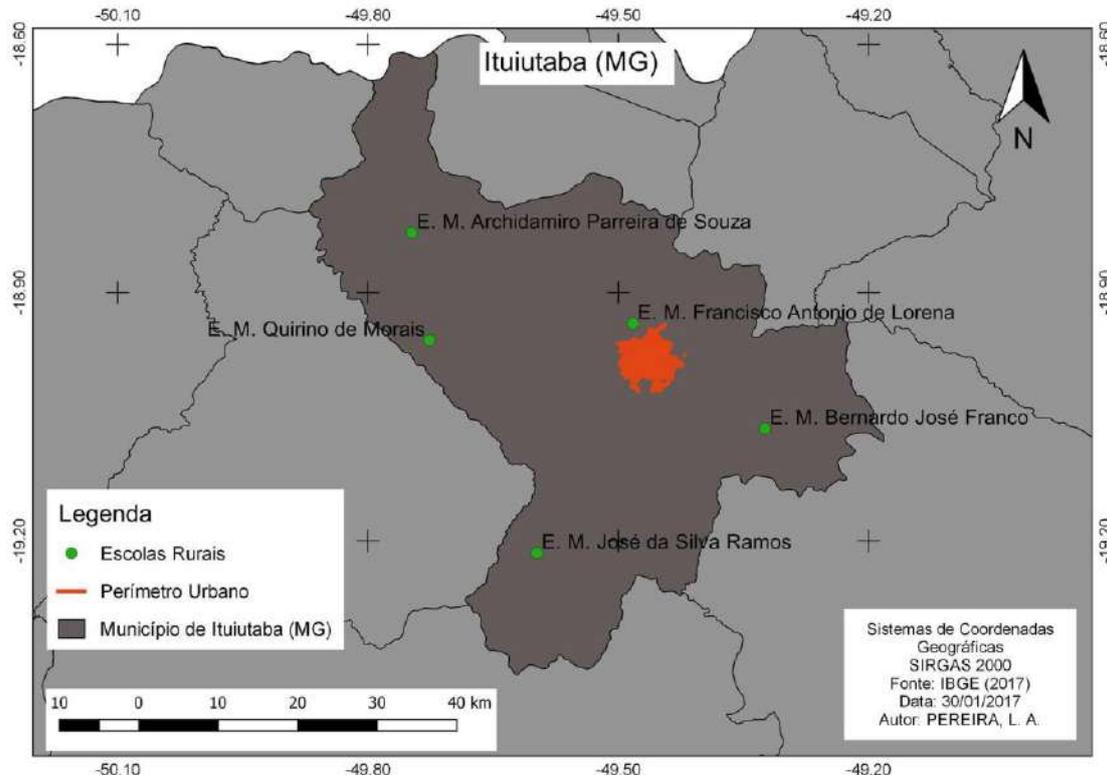
e superfluidade do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecerá, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias. (ARRUDA e BRITO, 2009, p.32).

O predomínio da cana-de-açúcar acelerou o processo de expulsão dos trabalhadores do campo para a cidade. Os dados estatísticos observados em relação à evolução da sua população entre os anos de 1980 e 2007, revelam que, enquanto a população urbana aumentou, a rural diminuiu em número e proporção em relação à população total. Em 1980, a população rural de Ituiutaba era de 9.107 habitantes (12,3% da população total do município). Em 1991 caiu para 6.372 habitantes (7,6%), em 1996 subiu um pouco para 6.538 habitantes (7,5%), no ano 2000 para 5.238 habitantes (5,9%) e em 2007 caiu para a 4.595 habitantes (5%).

Até o início da década de 2000, uma pequena parte das terras do município de Ituiutaba era utilizada para o cultivo da cana que abastecia duas usinas localizadas em municípios vizinhos. A crescente demanda pelo etanol estimulou a vinda de mais usinas de cana-de-açúcar para a região. A instalação de uma usina de cana-de-açúcar no município de Ituiutaba fez com que se intensificasse a conversão de propriedades familiares em latifúndios monocultores. Grande parte das propriedades rurais passaram a ser adquiridas para se cultivar a cana, vinculando essas terras às áreas das usinas, agravando a expulsão de pessoas que moravam nessas propriedades para o centro urbano.

O impacto nas escolas localizadas no meio rural ficou evidente. Até o início de 1970 havia 72 escolas isoladas no município. No final dos anos de 1990, com o processo de nucleação, passaram a funcionar 5 escolas, que estão representadas na figura a seguir:

Figura 03: localização das escolas rurais do município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: IBGE (2017).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

É possível observar que as escolas nucleadas do município de Ituiutaba, contornam o perímetro urbano. Das cinco escolas, nossa pesquisa se deteve em três: E. M. Archidamiro Parreira de Souza, E. M. Quirino de Morais e E. M. Bernardo José Franco, pois essas escolas eram as únicas que ofereciam os anos finais do ensino fundamental. Durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 visitamos as escolas e, além de observar as aulas de História e entrevistamos as duas professoras de História que atuavam em duas escolas, campo da pesquisa. O professor da E.M. Bernardo José Franco, não concedeu entrevista. As duas professoras colaboradoras formaram-se no magistério e posteriormente ingressaram no Curso de História da na Fundação Educacional de Ituiutaba, atualmente a UEMG. Destacaram a importância da formação inicial no processo de tornar-se professoras. A colaboradora 1, relatou que havia deficiências sobre História do Brasil no período de

sua formação inicial. A colaboradora 2, ressaltou as contribuições do Estágio, os momentos de observações foram fundamentais para sua formação. Registraram que, ao longo da formação inicial, nada foi abordado sobre as especificidades de ensinar História em escolas no meio rural. Atuam nas escolas campo de pesquisa desde 2016. Na continuação deste artigo serão apresentadas questões relacionadas ao processo de ensinar História.

### **3. O processo de ensinar História: reflexões sobre os saberes docentes**

As escolas localizadas no meio rural necessitam contemplar a demanda cultural da comunidade onde ela está inserida. Desse modo, ensinar nas escolas rurais é mais do que uma alternativa, é a oportunidade transformadora que possibilita crianças, jovens e adultos a compreenderem o real valor de suas práticas sociais, trabalhos, relação com o meio ambiente e identidade com o espaço onde moram. Porém, as dificuldades são inúmeras. A falta de políticas públicas, voltadas para uma escolarização pensada a partir da proposta de uma educação do campo dificulta as equipes pedagógicas das escolas desenvolverem atividades práticas que contemplem as ruralidades que marcam a vida dos estudantes.

A Professora 1 afirma:

Em relação ao tempo que me organizo para pensar sobre as aulas que eu vou dar para os estudantes no meio rural, considero que não tenho me exigido a pensar nas especificidades dos alunos, e isso tem um porquê. Nós não temos uma educação rural, nós não temos uma escola rural, o que se tem é uma escola localizada no meio rural, você tem o mesmo currículo e o que eu acho mais grave, você tem o mesmo calendário escolar. (Professora 1, 2019).

Essa afirmação é preocupante, pois, por mais que não se efetive uma educação do campo, que considera as especificidades do espaço dos estudantes, as professoras e professores que atuam no meio rural precisam estar dispostos a ensinarem e aprenderem durante suas práticas. Reforçamos que a reflexão crítica sobre as práticas

pedagógicas é importante para o desenvolvimento das atividades enquanto educadores.

Ensinar passa, então, a ter vários significados, principalmente com o compromisso que se assume com os estudantes, no sentido de enaltecer a questão de identidade com o seu lugar. Com esse compromisso, destacamos algumas características fundamentais necessárias ao educador apresentadas por Paulo Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Ensinar exige rigorosidade; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige consciência do inacabamento; ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige saber escutar; ensinar exige disponibilidade para diálogo e; ensinar exige querer bem aos educandos.

Nesse sentido, destacamos essas características por concordarmos que os professores que trabalham no meio rural são sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, no qual o processo de formação desses professores e professoras, seja associado às suas práticas e experiências com a comunidade escolar rural. Freire (1996), afirma que:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23).

O conceito de ensinar defendido por Paulo Freire fundamenta os princípios pedagógicos da proposta de uma educação do campo: articular a escola no campo

com um projeto de emancipação humana; valorizar os diferentes conhecimentos oriundos da diversidade de sujeitos no processo educacional; valorizar os diferentes espaços e tempos de treinamento das disciplinas de aprendizagem, uma vez que a educação do campo ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles; vincular a escola à realidade dos sujeitos; ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; desenvolver autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema educacional nacional.

É importante ressaltarmos que a escola então passa a ser mais que um espaço de ensino, se transformando em espaço de aprendizagem, reflexões, trocas de experiências, conhecimento e reconhecimentos. Reconhecemos que a escola, a comunidade, os estudantes, a equipe pedagógica e os professores são detentores de saberes. Esses saberes podem ser individuais ou coletivos, obtidos das mais diversas maneiras; são experiências de vida, culturais, tradições e no convívio com o outro. Então, através desses saberes a educação tem a responsabilidade de proporcionar o processo de ensinar e aprender, transformando esse procedimento em uma via de mão dupla, em que professores e estudantes ensinam e aprendem. Freire (1996) destaca,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse sentido, consideramos que a sala de aula é um espaço de reprodução e produção de conhecimentos. Nesse processo, ao ensinar História de forma crítica, é preciso estar atento a algumas questões. Bezerra (2012) ressalta alguns cuidados especiais: envolver os estudantes com o objeto de estudo que está sendo trabalhado; envolver o aluno na problematização dos temas; partir da realidade do aluno e desenvolver uma narrativa histórica envolvente, que faça relação com a vida prática. Araújo (2014) ressalta a necessidade de romper com uma organização cronológica

linear que reforça uma monocultura e buscar, na narrativa histórica, abordar outras histórias possíveis, reinventar nossas experiências. Em perspectiva semelhante, Guimarães (2012) defende a importância de a história ensinada abordar as múltiplas experiências vividas por diferentes sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços. Ter como ponto de partida os problemas da realidade social vivida. De acordo com a autora, essa proposta, que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.

Ao aceitarem o desafio de ensinar História nas escolas rurais, as professoras e professores assumem o compromisso de realizarem em suas práticas, atividades que contribuam na vida dos estudantes de forma que, em primeiro lugar valorizem o lugar onde residem. Valorizar é compreender o espaço como multicultural, marcado por ruralidades diferentes. Ao defendermos uma educação multicultural nos aliamos a McLaren (2000) ao afirmar que a educação multicultural, da perspectiva da pedagogia crítica, não é concebida como um conjunto de práticas de ensino em sala de aula, mas como uma disposição e um compromisso politicamente informados com os outros marginalizados a serviço da justiça e da liberdade.

Sobre o desafio de saber ensinar para os estudantes do meio rural, a professora 2 destaca,

Nós professores precisamos ter essa consciência que temos um papel importante perante a aprendizagem dos estudantes, mas não nos esquecermos que os protagonistas são os estudantes. Nós precisamos nos colocarmos no lugar dele e pensarmos o que eu gostaria de aprender no lugar deles. O professor não se pode colocar acima dos estudantes, não adianta achar que o fato de ser graduado, ter feito uma pós, ter viajado para o exterior o coloque acima dos estudantes. Nós que trabalhamos no meio rural se chegarmos aqui desse jeito, seremos um pássaro sem ninho. (Professora 2, 2019).

A narrativa nos permite afirmar que o conhecimento histórico escolar se constitui de conhecimentos históricos, dos problemas contemporâneos e das concepções e interesses dos estudantes. Tais elementos devem ser considerados de

forma equitativa. Cabe ao professor mobilizar os alunos e alunas no processo de ensino e de aprendizagem.

Ensinar no meio rural é, portanto, um desafio ainda maior. Planejar, organizar e refletir fazem parte da metodologia de sistematização dos saberes que são necessários e fundamentais para o educador ensinar. Fundamentados nos estudos de Gauthier (2013) na obra “Por uma Teoria da Pedagogia”, consideramos que o ser professor não é um ofício sem saberes, pois, a relação teoria e prática faz parte de todo o processo do se tornar professor; o pesquisador apresenta duas premissas que não contemplam o ofício.

Acreditamos que não seja possível desassociar todo o processo de formação inicial e continuada do educador das suas práticas cotidianas. Desse modo, concordamos com Gauthier (2013), sobre a profissão, ou seja, não é um ofício sem saberes. O ser professor é além da ideia preconcebida de que para ser professor bastava conhecer o conteúdo, bastava ter talento, bastava ter bom senso, bastava seguir a intuição, bastava ter experiência e bastava ter cultura. Gauthier (2013) ainda afirma que,

Ora, a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. (GAUTHIER, 2013, p.25).

Portando, pensar a prática do ofício sem os saberes ou os saberes sem o ofício, seria desconsiderar o processo de ensino e aprendizagem, colocando os professores como transmissores de conteúdo, impossibilitando que os estudantes fizessem parte do processo educacional, evidenciando o protagonismo apenas dos educadores sem a responsabilidade e compromisso com uma educação que contemple as especificidades demandadas.

Concordamos com Gauthier (2013) sobre pensar um reservatório de saberes que são necessários para compreender a profissionalização da profissão. Os saberes

das disciplinas (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica (o uso); os saberes experienciais (a jurisprudência particular e; os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). Consideramos que todos esses saberes são indispensáveis para o exercício da docência.

Esses saberes apresentados pelo pesquisador não podem ser ignorados, mas também não podem ser compreendidos como “caixinhas”, ou seja, não é possível falarmos de saberes pensando cada um em categoria individual. Esses saberes fazem parte de um processo, que se inicia na formação inicial e perpetua ao longo da formação continuada. Ocorre de forma espiral, não se existe um começo ou fim, são ciclos que se repetem e ressignificam o ofício. Concordamos com Tardif (2002, p. 175), que define os saberes docentes:

- a) Saberes da Formação Profissional: Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).
- b) Saberes Disciplinares: São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
- c) Saberes Curriculares: Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
- d) Saberes experienciais: Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Desse modo, compreendemos que os professores e professoras devem conhecer o conteúdo que ensinarão, as leis que regulamentam a educação, possuírem conhecimento interdisciplinar com as outras ciências e desenvolver suas práticas educativas baseados nas suas experiências e na vida cotidiana dos estudantes.

Em relação às suas práticas com os seus saberes profissionais as professoras, nos relataram que:

Eu procuro me organizar para trabalhar selecionando o conteúdo da base curricular, pois eu tenho que dar conta do mínimo. Cuidadosamente busco selecionar os conteúdos a fim de contemplar a integração das turmas dos 6º e 7º anos e 8º e 9º, trabalhando paralelamente os assuntos. Veja lá, eu estou no 6º ano trabalhando com a origem do homem, abordando temas como neolítico o paleolítico, já no 7º ano estou com o conteúdo sobre o feudalismo. Então preciso criar um eixo comum, como estou desenvolvendo a narrativa em sala de aula, eu preciso partir lá do neolítico que é esse homem que começa a desenvolver as tecnologias do fogo, da passagem para agricultura, e como que lá no feudalismo a mesma questão da desnutrição, da falta de alimento que não atende a essa mesma população começa também a mudar o uso da tecnologia que começa ali. Nesse sentido, preciso ir associando para dar uma aula expositiva. Os separo em grupos e enquanto eles vão trabalhando nos grupos eu vou orientando e tirando dúvidas. (Professora 1, 2019).

Uma das maiores dificuldades que eu encontro ao preparar minhas aulas de História, é que nos documentos e no currículo, ambos parecem dar conta de tudo. Você pega os conteúdos que estão no livro didático e ele parece ótimo, ou seja, vai fazer com que os estudantes tenham uma visão e senso crítico do mundo. Mas, não é bem assim. O mundo que está lá no livro não é o mundo do estudante do meio rural. Às vezes os estudantes chegam no 8º ano sem saber ler e escrever, e lá no livro didático não tem uma receita de como lidar com esse tipo de situação. Qual o papel do professor? Fingir que não vi e tocar a aula para frente sem ensinar eles a lerem e escreverem? Infelizmente desconsideram tudo que esses estudantes do meio rural pertencem, negam a cultura deles, apresentam uma visão que a cidade é melhor. (Professora 2, 2019)

Percebemos que a professora 1 demonstra conhecimento dos conteúdos e do currículo e através das experiências de suas práticas organiza a dinâmica de suas atividades com suas turmas que são multiseriadas. O “multiseriamento”, é um fato recorrente nas escolas localizadas no meio rural brasileiro, são classes onde estudantes de diferentes níveis de escolaridades são ensinados por um mesmo educador. Na maioria dos casos, isso ocorre devido à falta de investimentos nas escolas rurais e baixo número de estudantes. A narrativa da professora revela que mesmo diante das dificuldades, tem autonomia diante das demandas do estado, da sociedade e dos meios de comunicação, assim, questiona, critica, subverte os saberes e as práticas escolares. Aproxima da afirmação de Silva e Guimarães (2007): entre os currículos prescritos e

os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores).

Na narrativa da professora 2, identificamos os seus saberes quando a professora refere-se aos conteúdos propostos pelos documentos e pelo próprio livro didático utilizado na escola. Ao fazer a crítica da relação dos conteúdos propostos pelos documentos com a realidade vivida pelos estudantes, a professora demonstra saberes de sua experiência, e sua preocupação de ensinar buscando dar sentido à vida dos seus alunos e alunas com os conteúdos propostos.

Percebemos que o processo de ensinar e aprender se desenvolve diariamente, não podendo se limitar apenas à formação inicial. O ser professor e professora de escolas localizadas no meio rural é a oportunidade de contribuir para a vida das crianças, jovens e adultos. É lugar de troca, conhecimento, identidades, ruralidades, aprendizados, ensinamentos e de valorização cultural.

Desse modo, na continuidade desse artigo abordamos sobre como se materializa o ensino de História nas escolas rurais do município, estabelecendo um diálogo com as professoras colaboradoras e as notas de campo realizadas ao longo da pesquisa.

### **3. A materialização do ensino de História nas escolas investigadas**

Concordamos que por meio da educação escolar podemos contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos estudantes que residem no meio rural. Ressaltamos a importância de planejar e praticar atividades teóricas e práticas que contemplem uma educação para os que residem naquele lugar. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais

na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.23).

Nesse sentido, acreditamos que professoras e professores possam fazer a diferença diante dessa demanda. Os professores e as professoras de história podem, através de suas práticas, possibilitar um ensino que vise enriquecer a vida dos estudantes rurais. Os saberes do educador se tornam essenciais nesse movimento de possibilitar o acesso ao conhecimento e valorização do lugar. Portanto, os professores e professoras de história necessitam ser criativos, conhecerem os conteúdos e estarem dispostos para mediar discussões proporcionando aos estudantes reflexões críticas. Nesse sentido, compactuamos com os questionamentos de Silva e Guimarães (2007, p. 62):

O que fazem os historiadores quando ensinam história? Como trazem de volta o passado? Quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós? De qual passado tratamos quando ensinamos história às crianças e aos jovens brasileiros?

Concordamos que esses questionamentos são imprescindíveis ao tratarmos de professoras e professores que trabalham com o ensino de história. Um dos principais desafios da profissão é formar os estudantes em cidadãos críticos. Esse desafio é o que provoca educadores a planejarem e refletirem sobre quais conteúdos abordarem, qual linguagem utilizar, que tipo de metodologia usar etc. Mas, vamos ao encontro de Guimarães (2012), ao afirmar que não é só isso:

Nós, professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia. (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Desse modo, ao ensinar história, torna-se responsabilidade dos educadores desenvolver uma formação educativa e libertadora, mas que ao mesmo tempo

possibilite aos estudantes a compreensão de valorização do seu lugar em relação à sociedade. Para auxiliar os educadores nesse processo, existem documentos, diretrizes e um currículo a seguir, mas existem especificidades as quais são pontuais e que marcam o ensino no meio rural. Uma delas é a questão de salas multiseriadas. As professoras relataram a dificuldade que encontram em planejarem aulas que contemplem ao mesmo tempo duas turmas diferentes no mesmo espaço. Sobre as salas multiseriadas a professora 1 afirma:

Considero que no regime multisseriado os alunos passam a ter 50% a menos de aula, embora oficialmente eles tenham o mesmo tanto de aula por semana. Mas por exemplo, o 6º ano antes tinha 3 aulas de história por semana e continua tendo, só que agora aqueles 50 minutos que me dedicava a eles eu estou dedicando ao 7º ano também, então na verdade eles ficam com 25% e 25%. Como é possível trabalhar o conteúdo integral que está previsto na base comum curricular? Não tem como! (Professora 1, 2019).

Ainda sobre as salas multiseriadas a professora 2 desabafa:

Desse modo eu trabalho com os 6º/7º e o 8º/9º juntos. Como que trabalhamos desse jeito? Só ficando dentro da sala para saber! Estou explicando a matéria para o 8º ano, daí o aluno do 9º começa a conversar. É desse jeito, assim vou me virando. Eu fico me questionando, como que essa imposição para se trabalhar assim nas escolas rurais pode ser uma lei? Pois é isso que a prefeitura nos repassou, que precisa ser assim porque é lei. Como que essa lei partiu de autoridades educadoras? Eles querem que nós aceitemos que esse modo de trabalhar não prejudica os nossos estudantes. (Professora 2, 2019).

A questão das salas multiseriadas é complexa, pois, compreendemos as dificuldades e os transtornos, entendemos as queixas das professoras em relação a essa configuração de sala de aula. É uma estratégia da Prefeitura Municipal justificada pelo número reduzido de estudantes em escolas localizadas no meio rural. Porém, é possível que professoras e professores alterem a dinâmica de ensino e salientamos

que os educadores têm autonomia para se organizarem e se preparem para exercerem suas atividades. Nesse sentido, a professora 2 relata:

Apesar das minhas críticas ao modelo de salas multiseriadas, busco preparar minhas aulas de maneira que não seja necessário separar os estudantes dentro do ambiente. Não acredito que dividir a sala na metade seja a melhor maneira de se trabalhar. O conteúdo específico procuro trabalhar de forma separada, primeiro trabalho com o 6º ano e passo as atividades, depois com a turma do 7º ano e passo as atividades também. Enquanto eles vão fazendo as atividades vou circulando entre os estudantes, tirando dúvidas se tiverem. E tem alguns conteúdos que trabalho sem os separar, por exemplo meio ambiente, eu levo um texto que vou poder trabalhar com as duas turmas ao mesmo tempo, então eu desenvolvo trabalhos em grupo, misturando as turmas. (Professora 2, 2019).

Apesar de impor dificuldades aos educadores, consideramos que trabalhar com história temática seja uma possibilidade de os educadores contemplarem as turmas multiseriadas sem prejudicar os estudantes, sendo possível atender aos conteúdos propostos pelos documentos que regulamentam o ensino de história. De acordo com Guimarães (2012), a história temática foi inspirada no movimento da historiografia social inglesa e na nova história francesa. A proposta defende uma história capaz de visibilizar as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Busca romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico. Nessa proposta, o ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida.

Essas questões apresentadas pelas professoras modificam o modo que preparam as atividades para os estudantes. Reiteramos que cada uma das escolas possui suas particularidades e, nesse sentido, as professoras colaboradoras buscam, por meio de suas experiências e saberes, planejarem suas aulas de acordo com a realidade vivenciada.

Durante nossas visitas à escola conversamos com as professoras colaboradoras a respeito de como se materializa o ensino de história nas práticas cotidianas. Nosso

intuito foi buscar responder os questionamentos levantados por Silva e Guimarães (2007).

Compreendemos ser importante que ao ensinarem história os professores recorram às diferentes fontes, linguagens e metodologias que possam contemplar os estudantes ao apresentarem o conteúdo; considerem a infraestrutura oferecida pela escola, os materiais didáticos possíveis, recursos tecnológicos disponíveis e, principalmente; fazerem com que tenham relação com a vida dos estudantes. Na sequência, o que as colaboradoras disseram sobre como preparam suas aulas:

Utilizo muito mais a *internet* para preparar minhas aulas do que os livros didáticos. Isso se dá pelo fato de não conseguir seguir mais aquela sequência de conteúdo, pois não se tem tempo e outro fato é que não tem livro didático para todos os alunos. (Professora 1, 2019).

Hoje em dia a *internet* é uma grande aliada para a preparação das aulas. Eu já consigo usá-la como ferramenta, no início tive muitas dificuldades, acho que por causa da idade, a falta de dinheiro e tempo para fazer um curso e me preparar. Então hoje eu busco o conhecimento, eu utilizo a *internet* a meu favor e a favor dos alunos. (Professora 2, 2019).

As professoras ressaltaram que o uso da *internet* tem possibilitado outras maneiras delas prepararem suas aulas. A *internet* é uma opção que consegue alcançar outras fontes, dando possibilidade de acessarem documentos que antes se restringiam apenas a visitas físicas em museus, bibliotecas, universidades. Além de ser fonte para as professoras, a utilização da *internet* nos remete a refletir sobre o uso de tecnologias como linguagem de ensino. Uma vez bem utilizadas as tecnologias nos permitem aproximar de outras realidades, conhecer outras culturas e contribuir para o processo de formação histórica.

Sobre a utilização do uso da tecnologia Silva e Guimarães (2007), afirmam:

Desde o final do século XX, com a maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à *internet*, a informação e a comunicação passaram por transformações muito significativas, tanto na esfera da vida

cotidiana (lazer, convívio pessoal) quanto em atividades especializadas de trabalho e pesquisa, que incluem o processo de ensino e aprendizagem. (GUIMARÃES, 2007, p.109).

Usar as tecnologias ao ensinar história possibilita levar os estudantes ao encontro de novas informações que viabilizam reflexões sobre os conteúdos e relação com o seu lugar de fala. Porém, destacamos a necessidade dos educadores em realizarem um estudo prévio que problematize as informações disponíveis na *internet*. Nesse sentido, a importância de preparar um roteiro para que os estudantes sejam orientados a pesquisarem. Silva e Guimarães (2007) ressaltam que:

Em nenhum momento, esses passos podem prescindir da presença do professor como proponente de temas e questões nem do diálogo com instrumentos clássicos de estudo – o livro, o caderno para anotações etc. O pior risco oferecido pela informática para o ensino é a total sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso. Sem professores, prédios escolares, convívio entre colegas de estudo, laboratórios e bibliotecas materiais, o processo de estudo pode se tornar muito mais frágil do que tem sido até agora. (SILVA e GUIMARÃES, 2007, p.116).

Durante as visitas nas escolas e as entrevistas realizadas verificamos que as professoras utilizam os espaços escolares para ensinar – como a utilização da biblioteca e pátio da escola –, fazem o uso de materiais como livros didáticos, xerox de atividades retiradas de outras fontes e que a tecnologia está presente não só apenas pelo fato de existirem salas de informática com acesso à *internet*. Muitos estudantes já fazem o uso de aparelhos celulares e com todo o avanço da tecnologia a maioria dos aparelhos celulares possibilita acesso à *internet*. Portanto, professoras e professores no decorrer de suas práticas precisam conversar sobre as fontes das informações que os estudantes podem ter acesso, para que quando fizerem o uso, saibam ter o cuidado com o conteúdo acessado.

A partir da possibilidade de ensinar e aprender utilizando novas tecnologias, compreendemos que os educadores recorrem a instrumentos e ferramentas para levarem para dentro da sala de aula temas, conteúdos e materiais que permitam

reflexões sobre o passado e o vivido por nós. Sobre a utilização de linguagens a professora 2 destaca:

Eu gosto de ensinar usando canções, gosto de trabalhar com filmes, tem até um moço na cidade de Ituiutaba que eu sempre o procuro e falo com ele sobre filmes que trabalham determinadas temáticas, ele sempre me apresenta filmes novos, daí eu assisto, quando gosto busco trabalhar na escola. Os estudantes adoram quando vamos aprender com outras formas de linguagens. (Professora 2, 2019).

A afirmação da professora 2 vai ao encontro de Guimarães (2012), ao afirmar que:

A linguagem poética expressa outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, nos provoca. Assim, pode fornecer pistas para alargar a compreensão dos temas históricos com beleza e sensibilidade. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade. (GUIMARÃES, 2012, p. 147).

Sobre a utilização do uso de computadores e da rede de *internet*, a professora 1, ressalta que,

A tecnologia disponível na escola é muito precária. Temos apenas um projetor multimídia, uma *internet* que é mínima e que nem sempre funciona, que atende apenas o funcionamento da secretaria da escola, pois todo sistema é *online*. Nós não temos uma *internet* que atende a demanda da escola, ou seja, quando você planeja entrar na sala de aula e utilizar a *internet*, logo ela cai e daí nem o professor nem a secretaria consegue trabalhar. (Professora 1, 2019).

Percebemos que a tarefa de se ensinar história em escolas localizadas no meio rural esbarram em outros pontos que estão fora do alcance dos educadores. Porém,

reforçamos a responsabilidade da necessidade de se reinventar a escola todos os dias, possibilitando uma educação emancipadora que proporcione reflexões e críticas para a compreensão do mundo.

Consideramos que é através das práticas educacionais que podemos pensar no ensinar e aprender história no meio rural. Isso buscando fazer a história passada em relação ao presente ter sentido, possibilitando aos estudantes refletirem sobre o futuro. É necessário partir do contexto atual para tratarmos o passado, reconstruindo historicamente os acontecimentos que causam rupturas, aproximação e distanciamento com a vida desses estudantes.

Atualmente nas minhas práticas eu procuro trazer tudo para o momento atual, buscando instigá-los a compreender o passado. E no contexto brasileiro está ótimo para fazer isso, é guerra, nazismo, fascismo [...]! (Professora 1).

Ainda em relação ao passado e presente, a professora 2 afirma:

Eu compreendo que estamos vivendo tempos difíceis e não podemos negar isso. Às vezes entro na sala para dar aula e os estudantes me fazem questionamentos sobre o que está acontecendo. Ser professora de História é isso, não posso fugir da verdade, tenho que falar, às vezes tenho que mostrar, tenho que expor para que os estudantes façam uma reflexão sobre tudo que anda acontecendo. [...] Nas minhas aulas eu busco sempre partir do presente para que eles compreendam o passado. Se não faço desse jeito eles não se interessam pelo passado, pois o passado já passou e eles não vão compreender a importância daquele momento ou fato para o que acontece nos dias hoje. A história que vivenciamos hoje é uma sequência de fatos que aconteceram, e dentro desse processo existem as coisas boas e as coisas ruins, que nós de certa maneira somos resultados desse processo. (Professora 2, 2019).

Observamos que as professoras colaboradoras demonstram a preocupação e o interesse de preparar esses estudantes para que possam compreender o lugar onde vivem. Consideramos importante esse processo do aprender e ensinar em que seja possível uma reflexão no presente de acontecimentos e fatos do passado. Nesse

processo se torna fundamental a narrativa histórica, que segundo Rusen (2001), torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica. Identificamos que o ensino de História, nas escolas investigadas, se materializa por diversos caminhos, narrativas, diferentes fontes e linguagens, sendo que as tecnologias estão enredadas na materialização do ensino de História.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos as dimensões do ensinar História e suas materialidades, evidenciamos que, por meio do ato de ensinar História nas escolas localizadas no meio rural é possível valorizar a luta e os sujeitos do campo. No processo de ensinar e aprender História, é importante que os professores e as professoras se reconheçam como agentes socioculturais e que os estudantes, sujeitos de culturas, sejam protagonistas nesse processo. Estudantes e professores são responsáveis iguais por um aprendizado que contemple as especificidades de sujeitos históricos levando em consideração a valorização do lugar de fala.

Por meio das narrativas das professoras colaboradoras foi possível perceber que ensinavam História recorrendo aos usos de diferentes fontes de linguagens para além do livro didático. Acreditamos que o uso de outras linguagens de ensino possibilita aos educadores organizarem seus conteúdos aproximando à realidade dos estudantes. As canções, jornais, filmes, revistas e HQs, quando utilizadas, tem o potencial de mobilizar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que professoras e professores necessitam articular o conteúdo e a fonte escolhida com uma narrativa histórica que evidencie os aspectos sociais, econômicos e culturais.

A pesquisa revelou que ensinar, exige que o professor e a professora construam uma aprendizagem sólida e não simplesmente memorizada, que permita em suas práticas diálogos que levem à uma autonomia e reflexão crítica, que estimulem, assim,

sua curiosidade em ensinar e aprender. Ensinar exige alegria, esperança e convicção de que mudanças são possíveis. Ensinar é condescender com o respeito, o bom senso e autonomia da profissão, valorizando a curiosidade, as identidades dos estudantes e os conhecimentos prévios que esses sujeitos possuem, estabelecendo respeitosa sua dignidade e sua competência enquanto educador. Por fim, ensinar é consciência do inacabamento e condicionamento. É buscar por mudanças, compreendendo as experiências, problematizando-as. É possibilitar que os estudantes se reconheçam sujeitos ativos de todo o processo de ensinar e aprender na história.

Acreditamos que o ensino de história permite a reflexão crítica, a valorização cultural e o reconhecimento de identidade de crianças, jovens e adultos do campo. As múltiplas dimensões do ensinar História em escolas localizadas no meio rural podem auxiliar na luta por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 77-95

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silva Helena. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. *In*: ALVES, Gilberto (Org.) **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. 39-61

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2012. p.89-109.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ega, São Paulo, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas-SP: Papyrus, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2010.** Rio de Janeiro-RJ., 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO AGROPECUÁRIO.** Rio de Janeiro-RJ., 2017. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica** – teoria da história: fundamentos da ciência história. Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de História:** um estudo em escolas no meio rural e urbano. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

## O LAR COMO ESPAÇO DE APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 05/09/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

### RESUMO:

A partir do ano de 2019, mais precisamente em 31 de dezembro de 2019, a organização mundial de saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 11 de março de 2020, devido a expansão da doença COVID-19 em todo mundo rapidamente, foi decretada pela OMS uma pandemia. E, conseqüentemente houve a necessidade de mudanças que envolveram toda uma dinâmica espacial de circulação das pessoas no mundo. Foram propostos alguns procedimentos para controlar as mortes e internações. Dentre eles o fechamento das instituições escolares. Os espaços educativos escolares tiveram que ser ressignificados no lar. Este artigo tem como objetivo mostrar como o pensamento de Michel Foucault a partir dos termos Biopolítica e Biopoder pode contribuir de forma reflexiva para ajudar a pensar as duas modalidades de ensino emergencial tanto no modelo remoto, como no híbrido e compreendê-las como dispositivos de segurança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Biopolítica, Biopoder, Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido, Dispositivos de Segurança.

### THE HOME AS A SPACE TO LEARN IN TIMES OF PANDEMIC

### ABSTRACT:

As of 2019, more precisely on December 31, 2019, the World Health Organization (WHO) has been alerted to several cases of pneumonia in wuhan city, Hubei province, people's republic of China. On March 11, 2020, due to the expansion of COVID-19 disease worldwide rapidly, a pandemic was decreed by who. And consequently there was a need for changes that involved a whole spatial dynamics of movement of people in the world. Some procedures have been proposed to control deaths and

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Segunda Graduação em Filosofia - Bacharelado - Universidade Católica de Brasília. Especialização em Psicopedagogia e Inspeção Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia e atualmente é mestre pelo PPGED (programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Uberlândia), na linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação. Vínculo instituição educacional: Universidade Católica de Brasília (UCB) - Graduanda do curso de Filosofia - Bacharelado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0686208749011873>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7136-8641>. E-mail: [raquelranzatti@gmail.com](mailto:raquelranzatti@gmail.com).

hospitalizations. Among them the closure of school institutions. School educational spaces had to be re-meant in the home. This article aims to show how Michel Foucault's thinking from the terms Biopolitics and Biopower can contribute reflective to help think of the two modalities of emergency education in both the remote and hybrid model and understand them as safety devices.

**KEYWORDS:** Biopolitics, Biopower, Emergency Remote Education, Hybrid Teaching, Security Devices.

## 1. Introdução

A partir do ano de 2019, mais precisamente em 31 de dezembro de 2019, a organização mundial de saúde (OMS)<sup>2</sup> foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Ao final de janeiro de 2020, no dia 30 a OMS declarou o surto do novo coronavírus e que este constituía-se causa de emergência de saúde pública internacional. No dia 11 de fevereiro de 2020, foi declarada uma nomenclatura específica para este novo coronavírus. Ele recebeu o nome de SARS-CoV-2 e foi responsável pela doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, devido a expansão da doença COVID-19 em todo mundo rapidamente, foi decretada pela OMS uma pandemia. No Brasil, em 2019 tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19, segundo Carvalho e Werneck (2020). Os autores explicam no artigo intitulado: *A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada*, no periódico caderno de saúde pública de maio de 2020 que o insuficiente conhecimento científico, a alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis pela transmissão da COVID-19, geraram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. No Brasil os desafios foram ainda maiores, pois pouco conhecimento da população havia sobre as características de transmissão da COVID-19. Em um

---

<sup>2</sup> <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

contexto de grande desigualdade social e com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração, a proliferação e crescimento rápido da doença seria mais efetivo.

No ano de 2020, após o alerta da OMS o mundo passa a ter medidas restritas e de precauções. Dentre elas o distanciamento social forçado pela presença de um vírus letal que se prolifera mundo todo. Conseqüentemente, uma nova maneira de organizar e pensar a circulação da população e novos ajustes mediante o quadro de controle estatístico de mortes e internações foram propostos: além do isolamento social, do distanciamento social, houve a ampliação de atendimento de postos de saúde e hospitais, uma nova forma de atuação do saber médico, o fechamento de comércio e das instituições escolares.

Foram suspensas as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino construídas em um espaço físico próprio, seguindo um modelo arquitetônico específico, quadriculado, balizador de posições tiveram que passar por novas ressignificações e adequações. Para dar continuidade aos processos educativos, por meio do ensino remoto ou não presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020 parecer<sup>3</sup> favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020<sup>4</sup>. Tudo isso para assegurar a continuidade de rotina, da conduta disciplinar tanto dos sujeitos, como da população.

Para tanto houve a necessidade da modulação das tecnologias virtuais a distância existentes e de forma emergencial passaram a ter um significado mais proeminente, atingindo outro espaço, o da casa. Este local que até então era

---

<sup>3</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)

<sup>4</sup> <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32>

considerado pelos sujeitos como o lugar da vida particular e privativa passou a assumir um novo formato, uma mudança de papel e de maneira veemente tomou para si a configuração do ensino, da vigilância e da visibilidade que antes cabia a escola.

Para entender um pouco da dinâmica deste novo espaço de aprender, este artigo tem como objetivo mostrar como o viés do pensamento de Michel Foucault, a partir do curso de 1976, “*Em Defesa da Sociedade*” e em 1979, *Segurança, Território e População*, e os termos Biopolítica e Biopoder puderam contribuir de forma reflexiva como ferramentas para ajudar a pensar as duas modalidades de ensino emergencial: o remoto e o híbrido. Em um primeiro momento haverá uma breve explanação das categorias Biopolítica e Biopoder assinalados por Michel Foucault e na sequência serão expostas resumidamente definições de ensino remoto, segundo os artigos de: Souza, Nóbrega e Oliveira, Alves, Sunde, Nhaguaga, e Júlio e sobre o modelo híbrido segundo artigos de Pasini, Carvalho e Almeida e Lima, e a obra de Bacich, Neto e Trevisani, (2015) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Para finalizar, será feita uma reflexão sobre a consideração destes modelos de ensino e da sua repercussão como dispositivos que colaboram com a continuidade a garantia da disciplina dos sujeitos e da segurança da população.

## **2. A noção de Biopoder e Biopolítica em Michel Foucault**

Foucault quando trabalhou o conceito de Biopolítica em suas aulas, teve como elemento significativo para se pensar as estratégias de poder, a vida. No entanto, o sentido de poder apresentado por ele vai além de algo que se determina em um nível macro. O Poder, segundo ele, tem sempre um alvo, um objetivo, ele é dinamizado nas relações. No livro *Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade*, da Coleção Ditos e Escritos, Foucault, no capítulo referente ao “Sujeito e o Poder”, destaca que a pesquisa genealógica está voltada para a quebra, descontinuidade. O sujeito não se desvincula das relações sociais e nem da força e poder, pois nelas estão inseridas resistências. Caso contrário, as relações iriam se caracterizar pela submissão e o poder e força deixariam de existir. Portanto, compreender as relações de força inseridas num

contexto de poder não é simplesmente analisar o sujeito enquanto subjetivação numa linearidade econômica e política, mas sim percebê-lo numa guerra que se forma constante e na constante relação de construção e desconstrução.

Para conhecer melhor o movimento destas relações de poder, o filósofo desenvolveu nos seus estudos a concepção de Biopoder e Biopolítica. O Biopoder, numa bipolaridade desenvolve-se por volta do século XVII para o indivíduo, numa anatomopolítica, e posteriormente, no século XVIII volta-se não apenas para o indivíduo, mas para a população, no corpo-espécie, numa Biopolítica.

Na aula de 17 de março de 1976, “*Em Defesa da Sociedade*” Foucault traz em destaque a relação da organização do Biopoder. Num primeiro movimento o “*fazer morrer ou deixar viver*” que era um direito de soberania dá amplidão para um outro: “*fazer viver e de deixar morrer*”, que passou a ser um direito político do século XIX. Tendo estas premissas, ele pontua que estas afirmações não se deram de forma abrupta, mas desde o século XVII já havia certo posicionamento dos juristas no plano do contrato social ou no campo do pensamento político e regulamentador. Sendo assim, as tecnologias de poder sobre a vida vão se afirmando, ora em poder disciplinar, com mecanismos de técnicas disciplinares: sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações e de relatórios, nos quais o corpo individualizado produz resultados individualizantes. Ora vão se estruturando numa tecnologia regulamentar da vida, que se dá na multiplicidade dos homens, na população, na medida em que eles vão se resumindo em corpos, numa massa global, nos quais os mecanismos de controle já não são os mesmos utilizados anteriormente, mas sim a inserção dos dispositivos de segurança.

Portanto, no que diz respeito a existência do Biopoder, pode-se afirmar que ele surgiu como um movimento para assegurar que os corpos treinados sejam capazes de serem produtivos. A partir do século XIX, disciplinar condutas individuais já não bastava, necessitava-se sim de implantar um gerenciamento para a vida das populações. Um caminho seguro para a Biopolítica. A Biopolítica, como processo de

Gestão de vida da população recebe um conceito que vem de encontro com as observações de Foucault. Revel afirma que:

“O termo **biopolítico** aí designa simplesmente a maneira pela qual o poder se transforma entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não apenas os indivíduos, através de certo número de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos constituídos em populações [...]” (REVEL, 2006, p. 57)

Para tanto, a Biopolítica necessita de outros procedimentos diferenciados dos então empregados nos controles apenas dos sujeitos individuais. A partir do século XVIII, são inseridos os primeiros alvos de controle dessa Biopolítica. A medição estatística e o controle demográfico. Eles colaboram para a implementação dos mapeamentos da natalidade, da morbidade, dos efeitos dos meios, das incapacidades biológicas. Na sequência, a Biopolítica vai inserindo outros mecanismos regulamentadores, para o controle das cidades, na reestruturação espacial e arquitetônica delas.

Porém, na relação de Biopoder e Biopolítica importante destaque se dá ao papel do Estado e de sua gênese. Das práticas de governo das quais Foucault assinala a Governamentalidade, a população é o objeto. A economia o saber mais importante. E os dispositivos de segurança os mecanismos básicos.

A Governamentalidade Biopolítica é a que ressignifica a soberania e precede o estatuto jurídico do estado. Na aula de 1º de fevereiro de 1978, *Segurança, Território e População*, Foucault traz alguns conceitos que colaboram no esclarecimento do termo empregado para a Governamentalidade.

Para ele:

“[...]governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha que força que, em todo o Ocidente, e desde muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros –soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Enfim, por “governamentalidade”, creio que deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado Administrativo, viu-se pouco a pouco “Governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

O homem espécie portanto é governado através de estratégias de politização da vida, numa racionalidade de saberes que produzem subjetividades vinculadas a essa rede de tecnologias de poder em um determinado contexto histórico. A governamentalidade, portanto é um conjunto de procedimentos ou dispositivos que além de controlar os sujeitos sociais incide no processo de constituição das subjetividades desses indivíduos. Estes dispositivos ao atuarem como um conjunto heterogêneo de relações de força, em relações de poder, condicionam os saberes e por eles são condicionados através da articulação de elementos tanto discursivos, quanto não discursivos, nas práticas e instituições. Portanto, lidam com uma realidade determinada e seus condicionamentos incidem de acordo com as formas que se pode controlar e organizar o social.

Contudo, mediante o contexto de pandemia e sabendo que as instituições escolares ficaram desabitadas pelos estudantes, houve um novo espaço de aprendizagem, a casa. Para que não se perdesse o foco da rotina, do quadriculamento, da docilidade e utilidade da população, instituídos como tecnologias na escola, questiona-se como alguns dispositivos, como o sistema remoto emergencial e ensino híbrido foram se inserindo e incorporando-se a dinâmica do espaço da casa para atender esta Biopolítica e Biopoder do contexto de período de pandemia.

### **3. Sistema Remoto Emergencial e Ensino Híbrido: dispositivos de segurança no espaço do aprender**

Para melhor compreender como o sistema remoto emergencial e o ensino híbrido podem estar a serviço do Biopoder e da Biopolítica enquanto dispositivos de segurança é relevante buscar definições de artigos que explicitam sobre estes dois tipos de ensino. Sobre os conceitos empregados ao modelo remoto emergencial busquei em Souza, Nóbrega e Oliveira, Alves, Sunde, Nhaguaga e Júlio. Sobre o sistema híbrido os artigos de Pasini, Carvalho e Almeida e Lima e a obra de Bacich, Neto e Trevisani, (2015) “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação” sinalizam sobre como se organiza esta proposta de trabalho.

De forma sucinta importante esclarecer que existem autores que consideram que existem diferenças entre EAD, ensino híbrido, Ensino remoto emergencial e suas perspectivas metodológicas. O Prof. José Manuel Moran (2012), na sua obra: “Novos caminhos de ensino a distância” traz uma definição para EAD como o processo de ensino, intercedido por computadores, no qual professores e professoras e estudantes apesar de estarem fisicamente separados se interligam por tecnologias (digitais) de comunicação e informação (TDIC). O decreto do MEC nº 9.057, de 25 de maio de 2017, discursa sobre esta modalidade educacional definindo-a da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos à distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação. (DECRETO, 9.057, de 25 /05/ 2017)

Nestes artigos ficam definidos que o EAD é um modelo diferente do presencial. Anterior a este decreto foi contemplado este tipo de ensino na Lei de Diretrizes da educação Nacional (LDB 9394/96), posteriormente foi citado nas metas

do Plano Nacional de Educação e teve sua criação regulamentada na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Numa outra perspectiva, ao se pensar o ensino on line muitos programas que trabalhavam na vertente do EAD migraram para um outro modelo on line de comunicação, uma forma aprimorada cuja performance envolvia tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Segundo Santos (2009), “a educação *online* é um fenômeno da cibercultura e não uma evolução da EaD e traz, em potência, o exercício da autoria, o favorecimento da autonomia, da comunicação colaborativa em rede, da interatividade, do diálogo, conforme princípios que a fundamenta. Nestes ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para além de uma simples plataforma on line, os encontros de produção e subjetividade se dão através da interatividade, da troca de diálogos.

Já o ensino remoto emergencial, tornou-se exequível com a emergência da pandemia. Houve a necessidade de transpor as práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem. Ele pode ser definido da seguinte forma:

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (MOREIRA e SCHELMMER, 2020, p.9)

Algumas estratégias são utilizadas nas aulas remotas para que a rotina do espaço de aprender da escola não seja desconsiderado ou se distancie do aluno. Segundo Alves (2020, p.358) as formas de ensino-aprendizagem são apresentadas na forma de correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros. Os professores corrigem junto com as crianças, isto é, aquelas que são lembradas e chamadas para participar.

Nessa correção os docentes explicam os conceitos apresentados nos exercícios. Neste sentido, as atividades mediadas são caracterizadas por plataformas digitais de maneira assíncrona e síncrona, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais e as táticas de comunicação foram diversas e intensas: mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, lives, reuniões on-line, videoaulas.

Em relação ao ensino híbrido, Bacich, Neto e Trevisani trazem algumas características desta abordagem pedagógica. Logo no prefácio da obra: “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação” é assinalado como este ensino se posiciona perante a educação. Por ter uma proposta de combinar atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), o foco da aprendizagem passa a ser no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. Ele estuda o material e em diferentes situações e ambientes, tanto na escola, como em casa, ou em outro ambiente que o dê oportunidade de envolver-se com a tecnologia começa a problematizar, resolver problemas e buscar soluções para sua formação acadêmica. Nesta perspectiva, o espaço escolar não basta em si, pois os alunos são instigados a avançarem em outras vertentes de espaço para produzirem seu conhecimento.

Alguns métodos são apresentados pelos autores no desenvolvimento deste modelo de ensino. As aulas invertidas ou flipped classroom, como o próprio nome sugere, propõem inverter a metodologia tradicional de ensino. Em vez de o professor expor o conteúdo, passando conhecimento a um grupo de estudantes — a ideia é que esses estudantes já cheguem em sala de aula após ter estudado o conteúdo em casa. Na rotação por estações, o professor cria estações de trabalho com diferentes objetivos relacionados ao aprendizado. Então, os alunos seguem sozinhos ou em grupos por cada uma dessas partes até completar a trajetória integralmente, trocando as estações de tempos em tempos. Na rotação individual, o professor prepara um roteiro personalizado para cada estudante, levando em conta as suas dificuldades e facilidades. Nesse caso, alguns alunos não precisam passar por todas as estações,

somente por aquelas que fazem mais sentido para o seu perfil de aprendiz. E, na rotação do laboratório, há divisão da turma em dois grupos. Enquanto um deles faz as tarefas na plataforma virtual, o outro realiza as atividades presenciais programadas. Depois, eles trocam de ambiente para que as duas experiências sejam feitas por ambos os grupos.

No texto publicado por Pasini, Carvalho e Almeida e Lima (2020) há considerações sobre a hibridação. Os autores apontam para o termo hibridismo, como aquele que envolve a fusão, o sincretismo, misturas particulares. Esta maneira de pensar sobre o conceito de hibridismo remete a refletir sobre o direito que as culturas possuem, suas características e diferenças. Nesta diversidade, o hibridismo corrobora em distintos conhecimentos.

Com a ascensão da pandemia em 2019 e de sua apropriação de diversos espaços, inclusive o escolar, o modelo que até então se efetivava de forma remoto emergencial no início do ano de 2020 foi repensado e novas estratégias se instauraram na gestão do país. Uma destas propostas foi a de trazer o modelo híbrido para o campo do espaço escolar de forma gradativa. Na educação básica, em alguns estados e municípios já estão se instaurando medidas de trabalho alternados, com os alunos em processo de revezamento presencial e seguindo avaliações de como a saúde e população está circunscrita na cidade, seguindo determinados protocolos de saúde e cuidado orientados pela gestão estadual e municipal. Tudo para que permaneça na instituição escolar a possível garantia que a escola não deixe de ter o seu papel de assegurar a interação social e aprendizagem.

No entanto, a inserção destes dispositivos nos lares ou na escola de maneira presencial e não presencial, não se garante de forma equilibrada e estruturada de uma maneira linear, com total perfeição de execução. Desafios foram se instaurando no cotidiano e o espaço do aprender tornou-se alvo de indagações e busca de resoluções.

Um destes desafios foi o domínio da equipe de profissionais em utilizar a ferramenta digital, plataformas e uso da tecnologia de comunicação e informação.

Muitos profissionais esbarraram na dificuldade do “como fazer”. Cursos foram ofertados, por algumas prefeituras e estados, no intuito de atender de imediato as lacunas de conhecimento destas tecnologias. Mesmo assim, esta oferta de disponibilidade de horas de curso foi necessária para que os professores e profissionais da educação conseguissem vivenciar o apreendido da teoria na aplicação e inserção prática?

Outro desafio é a exigência da posse de meios: computadores, telemóveis ou tablets ligados a internet que se dá aos alunos e a alguns professores sem condições de adquirir um computador. Por outro, a questão de internet é outra dificuldade que embaraça certos alunos e professores com nível socioeconômico desfavoráveis. Uma sugestão apresentada neste caso é que o governo em coordenação com as escolas deve identificar e fornecer telemóvel ou computador aos alunos de famílias de baixa renda para garantir a inclusão destes no processo e criar um pacote de internet de acesso gratuito aos alunos acessível a partir dos dados pessoais. Novamente a indagação a que se refere este desafio é o tempo para a implementação deste procedimento. Será possível aguardar e esperar a aquisição dos municípios e estados perante a demanda e necessidade imediata de alunos e profissionais?

#### **4. Para finalizar:**

Este texto trouxe do pensamento de Michel Foucault uma grande contribuição para um olhar diferenciado sobre o que pode ser considerado dispositivos de segurança em tempo de pandemia, para atender o Biopoder e a Biopolítica. Tanto o sistema remoto emergencial, quanto o modelo híbrido foram inseridos nos lares e nas casas de maneira imperativa e ao mesmo tempo foram sutis ao indicar que esta era a melhor alternativa para o momento crítico de saúde vivenciado. As casas assumiram um papel de local disciplinador, de resguardo e cuidado com a população e que estaria a serviço do aprender através de utilização de artefatos como: computadores, internet e outras tecnologias, como também um local que se maximiza a produtividade.

Tanto as casas, como as escolas assumiram um papel de relevância neste momento de contexto pandêmico. Mesmo que um dos papéis da escola seja de docilizar e preparar os alunos em suas subjetividades para atender de forma útil ao mercado neoliberal, por outro lado estes momentos de aprender que se dão no espaço da escola e se transportaram para os lares oportunizam resistências sobre as modalidades e suas aplicações.

Desta forma, não nos cabe assinalar se estas modalidades de ensino são as mais pertinentes ou não no contexto de pandemia, no espaço de aprender que se dá na casa ou na escola. Como posterior estudo propõe-se uma nova reflexão para que sejam em momento oportuno feitas outras pontuações e análises sobre modulações ou inserções de dispositivos de segurança no encaminhar da sequência a pandemia, em um momento pós-pandêmico.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Lynn. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Educação: Interfaces científicas**. Aracaju.V8. n3.p.348-365.2020.

ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho; CARVALHO, Élvio de; PASINI, Carlos Giovanni Delevati. A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações. **FAPERGS: Observatório Socioeconômico da COVID-19-Universidade de Santa Maria**. Santa Maria: 29-06-2020.

ALMEIDA, Joelma; MARTINS, Vivian. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil. **REDOC**. Rio de Janeiro: V.4, n,2,p.216.maio/ago 2020.

BACICH, L., NETO, A. T. & TREVISANI, F.M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORBA, Ítalo do Nascimento Oliveira. Biopolíticas e Covid-19: um esforço para entender o Brasil. **VOLUNTAS: Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria: V.11 e 48,p.1-8, julho de 2020.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25/05/2017**. Regulamenta o Art. 80 - Lei 9394. Brasília: DOU, 2017.

CARVALHO, Marília Sá; WERNECK, Guilherme Loureiro. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada**. Rio de Janeiro: Caderno de Saúde Pública n.36 maio/2020 <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>.

CONTI, Davi Maranhão de. Vida e poder – reflexões acerca da pandemia atual. **VOLUNTAS: Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria: V.11 e 44 ,p.1-8, julho de 2020.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In:\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Aula de 1º de fevereiro de 1978. In:\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos: IX Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. (Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

JÚLIO, Ossula Abílio; NHAGUAGA, Mércia Armindo Farinha; SUNDE, Rosário Martinho. O Ensino Remoto em Tempos de Pandemia da COVID-19: Desafios e Perspectivas. **EPEDUC: Revista Epistemológica e Práxis Educativa**. Teresina: V.03, n.03, set/dez.2020.

LIMA, Jânio Robson Rocha. A implementação do Ensino Híbrido no Período Pós-Pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo: V.02, n. 2, fev.2021

GUIMARÃES, Heitor Moreira Lurine. A Pandemia de 2020: Prelúdio de um Neoliberalismo Renovado? **VOLUNTAS: Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria: V.11 e 38 ,p.1-10, jul.2020.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos de ensino a distância**. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, v.20.

NÓBREGA, Luciano; OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021.

SANTOS, E. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SOUZA, Elmara Pereira. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios e Possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. V.17, n.30.jul/dez2020.

# CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma ferramenta de combate ao racismo



Júlia Maria de Araújo Lisboa<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 18/08/2021.

Artigo aceito em: 19/09/2021.

## RESUMO:

O presente texto contém os resultados da pesquisa de Iniciação Científica objetivada pela análise dos livros didáticos de História mais utilizados pela rede municipal de educação de Recife, capital pernambucana. Visando apontar como a questão racial é tratada nessas obras, percebemos aspectos presentes no livro didático que são possíveis de serem trabalhados pela concepção de Jörn Rüsen de Consciência Histórica e apontamos a importância de seus conceitos em materiais didáticos voltados ao Ensino Fundamental Anos Finais, para a edificação de uma mentalidade antirracista nos estudantes que têm acesso a esse material. Tendo como base a Didática da História, em diálogo com as teorias de Paulo Freire, a partir da visão de Abdias do Nascimento sobre o genocídio do negro brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência Histórica; Didática da História; Livro Didático; Racismo.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND MIDDLE SCHOOL TEXTBOOKS: a tool to combat racism

## ABSTRACT:

The present research of Scientific Initiation aims to analyze the content of the most requested textbooks in the announcement of the 2020 National Textbook Program, by the municipal education network, in the city of Recife, capital of Pernambuco, aiming to point out how the racial issue is dealt with in the History textbooks, what is the type of historical consciousness prevalent in these books and to point out the importance of this concept in didactic materials produced for the Middle School Education, for the construction of an anti-racist mentality in students who have access to this material. Based on the History Didactics, on the theories of the historian Jörn

---

<sup>1</sup> Graduanda na Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco, membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE), bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3282284806370137>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2262-0270>; e-mail: [juliamariaaraujolisboa@gmail.com](mailto:juliamariaaraujolisboa@gmail.com)/[julia.lisboa@ufpe.br](mailto:julia.lisboa@ufpe.br); Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior.

Rüsen in dialogue with the theories of Paulo Freire, from the view of Abdias do Nascimento on the genocide of the black Brazilian people.

**KEYWORDS:** Historical Consciousness; History Didactics; Textbooks; Racism.

## 1. Introdução

O presente texto traz uma análise dos conteúdos sobre História da África e as narrativas de protagonismo de personagens negros nos textos de livros didáticos, para o Ensino Fundamental Anos Finais, mais usados na rede municipal da cidade de Recife, numa abordagem que os insere como agentes de construção da memória histórica do país e, por decorrência, como instrumentos de perpetuação ou combate ao racismo. Desse modo, as coleções aqui analisadas são “Araribá Mais História” da editora Moderna e “História Sociedade e Cidadania” da editora FTD<sup>2</sup>. Para tanto, este artigo está pautado nas bases epistemológicas da Didática da História, sobretudo, nos estudos do historiador alemão Jörn Rüsen. Portanto, para que as ideias aqui apresentadas sejam plenamente apreendidas, deve-se ter em mente que, na Didática da História, a pesquisa em ensino e a aprendizagem de História não se dissocia da Ciência Histórica e seu fazer historiográfico. Assim sendo, um aporte teórico acerca dos conceitos básicos daquela área é necessário e marcará ampla presença neste escrito. De tal maneira que a construção metodológica deste artigo é fundamentada no cruzamento e análise de referenciais teóricos, junto ao estudo analítico dos livros didáticos em questão.

## 2. O livro didático como instrumento de poder sobre as consciências

Visando o mercado da educação escolar, o livro didático é produzido em escala industrial, tratando-se de um produto que é permeado pelos objetivos capitalistas básicos de qualquer outra indústria, sendo o principal deles a busca pelo lucro. A produção de livros didáticos no Brasil não seria diferente, especialmente tendo em vista que o Ministério da Educação do país é um dos maiores compradores de obras didáticas do mundo. Kazumi Munakata (2012) aponta que 47,55% da

---

<sup>2</sup> Ambas as obras didáticas citadas foram aprovadas pelo edital de 2020 do PNLD e suas versões para professor estão disponíveis, com livre acesso em todas as vias digitais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

produção total de livros em solo brasileiro, em 2009, foi de obras didáticas, correspondendo a um total de 19.721 títulos de obras voltadas à Educação Básica, sendo que 55,79% dos exemplares de livros gerais vendidos, no mesmo ano, correspondiam a obras didáticas, movimentando um total de quase dois bilhões de reais.

No Brasil, o programa responsável por fazer o intermédio comercial entre o Governo Federal e o mercado de livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 1985 é o responsável por aprovar a circulação deste material produzido pelas editoras e gerir a compra das obras solicitadas pelos professores da rede pública. Nesse mercado editorial, desenvolveram-se verdadeiros *lobbies* do livro didático, de maneira que as editoras atuam diretamente no processo de escolha dos livros, visando seu consumo. Sob essa visão, compreendemos o livro didático enquanto um meio de edificação da História Pública, tanto por sua participação na formação de indivíduos, quanto por sua função mercadológica, que acaba por moldar os livros à forma daquilo que será mais vendido e/ou solicitado pelas escolas em editais públicos de acesso ao livro didático (SZLACHTA JUNIOR, 2019, p. 127-128).

Enquanto mecanismos que carregam em si a capacidade de construir e moldar ideologias e identidades históricas, o livro didático de história sempre foi um seio carregado de narrativas que visam a formulação de consciências específicas e da imposição de uma memória histórica para o povo, a partir de instâncias de poder, dentro das quais o Estado e a elite se sobrepõem, quase sempre os dois de mãos dadas, sendo os manuais didáticos campos férteis para uma disputa ferrenha de narrativas. Guy Bourdê e Hervé Martin (1983) apontam de que forma os manuais escolares franceses por muito tempo foram utilizados pelos dirigentes da Terceira República Francesa numa tentativa de legitimar o imperialismo e as diversas intervenções decorrentes desse, a partir da construção de um corpo textual, nos livros de História, que exaltava o povo francês enquanto possuidores de uma “alta cultura e sabedoria” que deveria ser levada às populações “menos desenvolvidas e selvagens” para que

esses povos fossem salvos, além de uma construção narrativa que explicava para crianças o porquê da importância, para a França, de se ter colônias:

Os manuais escolares confirmam o móbil da exploração econômica: “Jules Ferry quis que a França tivesse belas colônias que aumentariam sua riqueza comercial” (manual Gautier-Dechamps). O empreendimento colonial está sempre coberto com o véu de uma missão civilizadora: “Os povos indígenas são mal civilizados, e por vezes perfeitamente selvagens” (manual Lemonnier Schrader-Dubois). Os franceses, detentores da cultura, vêm arrancar os primitivos à barbárie. Os livros de História e de Geografia mostram educadores instalando escolas, médicos organizando hospitais, administradores suprimindo costumes desumanos. [...] Em definitivo, a boa consciência é total a respeito do facto colonial: “A França quer que os pequenos árabes sejam tão bem instruídos como os pequenos franceses. Isto é prova que a França é boa e generosa para os povos que submeteu” (manual Lavissee, p.166).” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 112)

O ponto é que o livro didático participa ativamente da formação da memória histórica de um povo, visto que ele carrega, no elemento narrativo, a capacidade de formar consciências, recuperar narrativas e perpetuar noções, haja vista a autoridade do livro didático em sala de aula, onde é visto pelo estudante como um reflexo daquilo de mais atual que se produz na academia, tendo, portanto, a pecha de material contentor de fatos. Assim, como parte da cultura escolar, o livro didático é também agente ativo na cultura histórica. Segundo Jörn Rüsen (1994, p. 4), a cultura histórica diz respeito a uma categoria que nos permite compreender, analiticamente, a produção histórica e os usos que são feitos desta produção na sociedade de hoje, na instância pública; sendo a cultura histórica, portanto, “a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”. O livro didático é um elemento determinante nesse sentido, visto que atua na dinâmica da produção de uma cultura histórica não somente na atualidade, mas em diferentes períodos temporais<sup>3</sup>. Quando um historiador busca entender a concepção histórica circulante em uma determinada sociedade, em um determinado recorte temporal, os manuais didáticos e outros materiais que participavam da rotina pedagógica tornam-se fontes preponderantes e indispensáveis em sua pesquisa.

### 3. A consciência histórica e o livro didático

---

<sup>3</sup> Mais sobre o tema em SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

A consciência histórica, enquanto uma expressão da cultura histórica, faz-se, portanto, fundamental na presente pesquisa e é o conceito central a ser aqui trabalhado. Para Rüsen (2001), a consciência histórica trata-se da capacidade de interpretar experiências atuais a partir da transposição do passado para o presente, por meio da narrativa, do relato de uma história. Simplesmente aprender sobre acontecimentos do passado não confere ao indivíduo uma consciência histórica, ou seja, não o faz orientar-se no presente; suas ações apenas passam a ser norteadas por experiências do passado quando há uma correlação expressa do presente com o passado, devido a uma atividade intelectual que ele chama de narrativa histórica. Compreender o presente a partir da interpretação histórica significa, então, uma referência para o futuro, de maneira que a consciência histórica constrói a noção vívida de um curso temporal, além de proporcionar marcos que guiam nosso curso de ação, ou seja, a consciência histórica é um elemento chave de orientação na vida prática, porquanto ela trata o passado como uma experiência que nos norteia dentro das mudanças temporais, de tal forma que essa consciência é uma operação de aprendizado do intelecto humano<sup>4</sup>.

Nesse sentido, quando voltamos nosso olhar para o livro didático, é preciso compreender que o estudante necessita de meios para desenvolver, a partir da competência narrativa presente no livro, estruturas que resultem na sua orientação temporal mediada pela memória histórica. Contudo, enquanto historiadores, entendemos que não há somente uma única história, uma única narrativa sobre um acontecimento do passado e, para uma aprendizagem realmente histórica, o aluno acessa seu arcabouço de informações e vivências, ou seja a consciência histórica, e faz relação com o livro didático. Entendemos, então, que é preciso que os alunos entendam os mecanismos de construção desse passado, ou seja, uma “meta-história”, que os permite a possibilidade de serem agentes nesse aprendizado e desenvolverem uma relação crítica desses vários “passados” possíveis, que podem vir a orientá-los na vida prática (MEDEIROS, 2005, p.45-46). Percebe-se que, nesta perspectiva, o

---

<sup>4</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 51-77.

desenvolvimento do conhecimento histórico exige o entendimento dessa meta-história objetivando a gênese de um sentido orientador para o estudante.

Neste prisma, Jörn Rüsen fala ainda sobre uma tipologia da consciência histórica, tal que essa possui tipos diferentes que atuam de maneira também diferente na orientação prática. O tipo genético — que é essencial em nossa discussão — refere-se àquela consciência que entende a mudança temporal enquanto fator determinante, ela não nega o passado, mas busca adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente, racionalizando a experiência do passado e dando a ela um sentido coerente e aplicável ao presente<sup>5</sup>. Esse tipo é, contudo, o menos comum de se observar na civilidade, pois necessita de um longo caminho a ser percorrido para o seu desenvolvimento, é o que Rüsen chama de hipótese ontogenética e o livro didático é uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento. Visto que “aprender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório” (MEDEIROS, 2005, p. 46).

#### **4. O racismo no Brasil**

Quando pensamos na aplicabilidade prática desse aprendizado histórico, pensamos também na capacidade do indivíduo de entender-se como parte atuante da sua realidade e entender a historicidade do presente, tal que acaba desenvolvendo uma sensibilidade e uma criticidade aos problemas estruturais que afetam aquele meio em que ele está inserido. O racismo, enquanto problema com raízes históricas, que tem sua edificação em solo brasileiro muito antes de existir um Brasil de fato, é objeto central de estudos historiográficos, sociológicos e antropológicos que buscam não só compreender a sua estruturação social, como procuram formas de lutar contra esse problema que atinge fatalmente milhões de brasileiros todos os dias. Ainda que seu enraizamento seja tão profundo que por muito tempo buscou negar sua existência através da naturalização e da maquiagem de um Brasil embebido em uma falsa democracia racial, o país até a atualidade se vê composto por uma população que trata

---

<sup>5</sup> *ibidem*, p. 62-71.

como delicado o assunto e por vezes tenta minimizar sua existência, afirmando que é um problema real, mas de outros contextos que não o seu próprio. Schwarcz (2012, p.30) traz em sua obra um retrato da questão racial no país ao abordar uma pesquisa feita pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 1995, em que 89% dos brasileiros diziam haver preconceito racial contra pessoas pretas no Brasil, mas só 10% admitiam possuí-lo. Contudo, indiretamente, 87% mostrou possuir esse tipo de preconceito ao concordar com frases de teor racista ou até mesmo ao reproduzi-las. A mesma pesquisa foi refeita em 2011 e os resultados foram praticamente idênticos, de tal forma que a população reconhece a existência dessa discriminação, mas colocam-na em contextos diferentes do seu, afirmando que se trata de um preconceito do outro ou de um tempo diferente<sup>6</sup>.

As relações raciais no país são de tal forma absurdas que não há outro nome para descrever tal processo senão aquele proposto por Abdias do Nascimento (1978): genocídio do negro brasileiro.

Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo merece outro qualitativo? Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso” (FERNANDES, 1978, p. 21)<sup>7</sup>.

O racismo é, sobretudo, uma ferramenta de poder que atua especialmente no domínio da vida e da morte de pessoas pretas e pardas, esse problema é, então, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas, nas palavras de Almeida (2019). Portanto, para que a população tenha essa compreensão do racismo enquanto um mecanismo histórico, entenda a sua formulação, racionalize a sua história, interprete-a, consiga enxergá-lo, problematizá-lo e orientar sua ação na direção do antirracismo, a educação histórica pautada na consciência histórica, faz-se indispensável e o livro didático, enquanto uma ferramenta do ensino e do aprendizado não pode estar alijado desse processo, principalmente quando entendemos sua função de “tornar possível,

---

<sup>6</sup>Mais detalhes sobre a pesquisa em SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 6ª reimpressão, São Paulo, 2012.

<sup>7</sup> O trecho trata-se de uma parte do prefácio, escrito por Florestan Fernandes, do livro “**O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**” de Abdias do Nascimento.

impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica”, essa que possui na consciência histórica seu objetivo e seu campo de ação, nas palavras de Rüsen (2011, p. 112).

### **5. Jörn Rüsen e Paulo Freire: concepções para um livro didático antirracista**

Rüsen (2011) estabelece, então, três competências essenciais que devem estar presentes na estrutura narrativa do livro didático e que estão estreitamente ligadas à teoria e prática da consciência histórica, são elas: *competência perceptiva, interpretativa e de orientação*. A perceptiva deve embasar-se na experiência, de forma a conseguir diferenciar o passado do presente, identificando seu distanciamento para com o presente. A interpretativa condiz com a interpretação desse passado em relação com a realidade presente, numa dinâmica relacional; e a orientação é a construção de sentido através da experiência do passado, que resulta num marco de orientação para a realidade do indivíduo. Para tanto, o livro didático necessita de um conteúdo que, além de possuir uma estrutura didática clara e um formato estruturado, dialogue com a realidade do aluno, que se relacione com o interlocutor, de modo a germinar no estudante o interesse por aquele conteúdo específico. Nesse aspecto, Rüsen e Paulo Freire dialogam diretamente. Tal qual o historiador alemão, Paulo Freire (2020) pautava uma aprendizagem com referência em elementos próximos ao estudante, tanto de sua realidade material concreta, quanto de sua subjetividade enquanto sujeito pertencente a uma realidade específica. Dessa maneira, o conteúdo do livro didático deve se relacionar com a carência de orientação específica daquele povo e com sua identidade. Quando não há um ensino que estimule o desenvolvimento crítico e a compreensão histórica da realidade, há a perpetuação do racismo no ensino, visto que o estudante não apreende, não constitui um sentido àquele conteúdo, porque esse se encontra numa realidade alheia à sua. Quando no ensino de história a concepção “bancária” é aplicada — Freire (2020) chama de “bancário” o ensino que deposita informações no aluno, sem que haja um incentivo à racionalização, ao questionamento e à crítica — não haverá, da parte do estudante, interesse algum pelo conteúdo, senão para memorizá-lo com uma obrigação momentânea, cujo objetivo é a aprovação na matéria e não compreendê-la como parte intrínseca da sua vida prática.

No momento em que não é possível, nas aulas de História, explorar aspectos da consciência histórica, há a manutenção dos problemas estruturais da sociedade, tais que não podem ser solucionados se afastados da reflexão crítica e histórica sobre o seu desenvolvimento, sua perpetuação e seus efeitos na esfera social. Nesse sentido, o conteúdo do livro didático, ao apresentar narrativas tais como a escravização do povo africano, por exemplo, e não apresentar a relação desse conteúdo com o presente, deixando de lado a historicidade do tempo presente, constrói para o estudante um mundo em que o passado é um tempo sempre longínquo, que não deixa espaço para diálogos com o presente, visto que nesse passado construído, todo evento histórico teve um início, um meio e um final (este último aparecendo como algo bem estabelecido). Assim, tal qual aponta Freire (2020, p.88): “Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens a [este] mundo”. Portanto, a história quando útil e aplicável à vida prática, desenvolve no estudante o pensar historicamente e criticamente o mundo ao seu redor, compreendendo a construção das relações resultantes no presente, dando sentido prático a essa reflexão, numa dinâmica antirracista muito bem edificada, na qual o estudante enxerga um mundo através dos olhos da consciência e racionalização, é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Com isso em vista, um conteúdo didático não deverá ser aquele do depósito, mas o da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2020, p. 93-94).

## **6. A representatividade como ponto essencial para um manual antirracista**

Cabe, portanto, neste momento, um debate sobre a representatividade no livro didático, como forma de conectar o estudante ao conteúdo e de impulsionar o combate à discriminação racial. Segundo Almeida (2019, p.68), a representatividade tem dois efeitos primordiais nesse âmbito: propiciar, no espaço político, a inserção de reivindicações das minorias, sob a égide de um projeto político coletivo e desconstruir as narrativas discriminatórias que sempre colocam o povo preto em um lugar subalterno; essa desconstrução ajuda no questionamento do lugar social e histórico em que esses personagens são colocados pelo imaginário racista. Desse modo, Oliva

(2008) aponta com primazia a necessidade de se trabalhar em sala de aula, inclusive no material didático, a história da construção do imaginário sobre África, fator que funciona como um pilar na compreensão do desenvolvimento e da reverberação social do racismo. Um conteúdo que trabalhe em sua narrativa as diversas perspectivas e olhares sobre os acontecimentos, povos e culturas, sem que abra espaço para revisionismos negacionistas sem base historiográfica, faz com que o estudante entenda como nasceu a ideia de um “outro” e porque essa ideia foi pautada numa desvalorização desse outro, ao compreender a estrutura de poder construída no domínio das consciências. Não basta, portanto, narrar sobre as sociedades africanas somente, visto que a imagem generalizada que se tem sobre o continente é de pura miséria nos dias de hoje, uma visão construída pelo poderio imperialista no processo de colonização ocorrido entre os séculos XIX e XX.

Atualmente, em jornais e revistas, na televisão e no cinema, nas conversas e imagens que armazenamos na memória, a África e os africanos se confundem com velhos e resistentes estereótipos: regiões e pessoas marcadas pela miséria, pelas doenças, pelos conflitos étnicos, pela instabilidade política, pela AIDS, pela fome, pela falência econômica. (OLIVA, 2009, p. 198)

Contar a história de um continente que na Antiguidade e no Medievo possuía reinos prósperos e importantes no cenário da época, sem mostrar aquilo de herança que ainda existe no continente e sem desconstruir a ideia de uma África com um belo passado separado do presente por um abismo de miséria e pobreza cultural, econômica e política, não é uma maneira efetiva de ação antirracista, muito pelo contrário, somente reforça uma mentalidade pejorativa sobre os povos africanos e seus descendentes.

Desde 2003, quando foi aprovada a Lei 10.639/200349, que alterava a Lei 9.394 de 1996, passou a vigorar o seguinte aspecto no currículo escolar brasileiro:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

De tal maneira que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento cujas diretrizes regem o currículo escolar aplicado em solo brasileiro, passou a integrar em suas diretrizes a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos povos africanos, numa tentativa do Governo Federal de mitigar a desinformação quanto à história ancestral da majoritariedade dos brasileiros, como medida de inserção da história do povo no conteúdo, para o desenvolvimento de um ensino democrático e inclusivo — pautando-se, inclusive, na ideia de uma relação entre passado e presente, valorizando a realidade do estudante e fazendo-o compreender o passado e relacioná-lo ao presente, palavras que, em tese, se relacionam diretamente ao que viemos discutindo quanto às teorias de Freire e Rüsen.

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2017, p.419)

Contudo, quando analisamos a práxis dessas diretrizes, ou seja, quando fazemos um balanço analítico dessa teoria com a prática, vemos que as habilidades da BNCC — que, em conjunto com os objetos de conhecimento curricular do documento, são o que realmente dirigem o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, por conseguinte, no livro didático — estão longe de garantir a aplicabilidade dos ideais tratados no trecho supracitado da BNCC.

## **7. Sobre metodologia, análises e resultados da pesquisa**

Para garantir uma análise próspera desse conteúdo didático, em nossa pesquisa, tivemos como base documental duas coleções de livros didáticos, sendo elas as mais utilizadas na rede municipal da cidade de Recife, capital de Pernambuco.

Escolhemos esse núcleo, pois a rede municipal de educação, no Brasil, tem sua composição discente marcada majoritariamente por indivíduos das classes mais vulneráveis, esses que em sua maioria descendem de grupos negros africanos trazidos para o Brasil no período escravocrata, vide a sapiência que se tem na historiografia quanto à marginalização e exclusão social dos libertos no pós-abolição, um processo que colocou na miséria completa milhões de pessoas, haja vista a falta de subsídios e de medidas básicas de reparação<sup>8</sup>.

Tendo como base a teoria freiriana de que o combate à opressão inicia-se na tomada de consciência do oprimido frente à situação de opressão, na forma da compreensão da estrutura que fornece ao opressor subsídios para manter-se na sua posição, sendo essa tomada de consciência da sua realidade o ponto de partida para desvencilhar-se e transformar aquela realidade<sup>9</sup>, entendemos aqui a importância de um conteúdo de História que chegue às mãos desses estudantes da rede municipal do Recife, contendo marcos de representatividade, tópicos de incentivo ao acesso à consciência histórica do tipo genético e uma história que aborde didaticamente as narrativas dos ancestrais negros do povo brasileiro, visto que o Brasil é hoje composto por uma maioria de 54% de pretos e pardos autodeclarados no censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE (IBGE, 2012), de maneira que essas pautas, na Educação Histórica, se fazem primordiais na construção de uma identidade histórica e uma consciência de si enquanto povo com um passado concreto e muito bem estruturado, além da autocompreensão enquanto uma população historicamente agente e componente da história de seu país, essa que é narrada no livro didático, mas colocando em segundo plano as narrativas pretas.

Sendo esta uma pesquisa de Iniciação Científica, inscrita no edital de 2020/2021 da CNPq, trabalho este que objetiva analisar como a questão racial é tratada nos livros didáticos de História, qual a perspectiva narrativa e, possivelmente, quais aspectos da Consciência Histórica poderiam acessar nesses livros e apontar a

---

<sup>8</sup> Mais sobre o tema em Schwarcz, Lília Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (eds). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Editora Companhia das Letras, 2018.

<sup>9</sup> O pensamento é trabalhado em FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2020.

importância desse conceito em materiais didáticos voltados ao Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, analisamos o conteúdo dos livros didáticos de História mais solicitados no Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2020), no edital de 2020, da rede municipal da cidade do Recife. Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos a partir do Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020, os 36 relatórios avaliados são aqueles da rede municipal da cidade do Recife, em Pernambuco, cuja situação consta como finalizada no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (**Simec**). Assim, das 36 escolas participantes, 8 escolheram a linha “Araribá Mais História” da Editora Moderna, edição de 2018, como primeira opção didática e 6 escolheram a mesma como segunda opção didática. Das 36 escolas, 8 escolheram como primeira opção a obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD, edição de 2018, e 4 escolheram a mesma como segunda opção. Por esses motivos, analisamos as duas linhas de livros didáticos, para 6º, 7º, 8º e 9º anos, totalizando 8 livros (4 de cada coleção). Ambos os autores dessas obras (Alfredo Boulos Júnior, autor da linha “História Sociedade & Cidadania, e Ana Cláudia Fernandes, editora responsável pela linha “Araribá Mais História”, de autoria coletiva) são formados na área da História e essas não são suas primeiras obras didáticas. Contudo, faz-se necessário apontarmos, antes de adentrarmos de fato na análise do conteúdo, que o texto original produzido pelo historiador, que será registrado como autor daquela obra, não é o mesmo daquele a ser publicado, pois numa editora há um amplo processo de avaliação e edição do conteúdo, que muitas vezes tem partes totalmente reescritas, não somente uma vez. Precisamos levar em consideração que a editora busca produzir um livro vendável e não um que puramente abarque todos os ditames pedagógicos ideais, tal qual aponta Munakata (1997), mas ainda assim, precisamos ter em mente que o autor do livro é professor no texto, mesmo que haja um trabalho em equipe para a posterior publicação do material. Portanto, a ausência da obrigatoriedade de especialistas da questão racial brasileira e de outros problemas que têm na educação um ponto de partida para a sua mitigação, é uma questão tão problemática quanto as ausências na construção do texto original do autor.

Além disso, faz-se necessário compreender que o professor que participa da escolha do livro didático, nos editais do PNLD, que melhor condiz com a realidade escolar, nem sempre tem acesso ao livro em si. O mais comum é que o professor tenha acesso direto ao Guia do PNLD (BRASIL, 2020), um guia que traz análises, resenhas, resumos, visões gerais, descrições e pareceres das obras aprovadas no PNLD, o que é uma questão a ser problematizada, visto que essas descrições gerais não trazem uma visão detalhada do conteúdo do livro e muitas vezes, por ser extremamente generalista e trazer um resumo da linha completa (dos 4 livros para as 4 séries do Ensino Fundamental Anos Finais), apresentam a visão de um livro muito melhor do que ele de fato é.

Outra questão é que os livros aprovados no PNLD devem estar em consonância com os objetos de conhecimento e habilidades descritas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de tal forma que o conteúdo dos livros condiz com aquilo que o documento prescreve, ou seja, as diversas ausências que serão apontadas nos livros analisados nesta pesquisa são também ausências na BNCC, de tal maneira que não podem ser analisados separadamente. Vê-se que um grande problema encontrado na BNCC diz respeito à quantidade desbalanceada de objetos de conhecimento e habilidades voltadas aos conteúdos de história europeia em comparação com os conteúdos de história da África. Um bom exemplo é o das habilidades voltadas ao 6º ano, que totalizam 19 tópicos, sendo 9 deles voltados ao ensino de história da Europa e somente **um** está voltado ao ensino de História da África, sendo que este único tópico não refere-se unicamente aos estudos sobre o continente, mas aos estudos sobre África, Oriente Médio e Américas: “(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” (BRASIL, 2017). Essa questão não se restringe às habilidades descritas para o 6º ano, para as outras séries acontece o mesmo, de maneira muito semelhante, e isso será reflexo no conteúdo dos livros didáticos.

A análise quantitativa das páginas de conteúdo narrativo de cada livro, ou seja, numa contagem em que não são incluídas as páginas de atividades, vemos que de fato a BNCC reverbera de maneira gritante na estrutura do livro. No caso dos livros para sexto ano, já que utilizamos essa série para ilustrar a questão da discrepância de conteúdos e do déficit de conteúdos a respeito da História da África e das narrativas de protagonismo de pessoas pretas na América, em nossa análise, na linha “Araribá Mais História” da Editora Moderna, no livro para o 6º ano, o conteúdo referente à história europeia corresponde a aproximadamente 43,98% do conteúdo narrativo total (84 das 191 páginas), enquanto que o conteúdo voltado à história africana corresponde a 9,42% do conteúdo (18 das 191 páginas). Resultado semelhante foi obtido ao contabilizar o conteúdo do livro para 6º ano da linha “História Sociedade e Cidadania” da Editora FTD, cujo conteúdo voltado à Europa compõe 45,76% do conteúdo total (81 das 177 páginas) e o conteúdo voltado à África, apenas 11,86% (21 das 177 páginas), sendo que nesta linha são narradas somente as histórias do reino de Kush e do Egito, deixando todo o resto do continente com uma vacância narrativa.

O mesmo ocorre nos livros voltados às outras séries, de modo que na coleção da editora FTD, “História Sociedade e Cidadania”, o percentual de conteúdos voltados à história dos povos pretos e pardos e sua ancestralidade negra são respectivamente, nos livros para sétimo, oitavo e nono ano: 19,30%, 8,89% e 5,19%; enquanto o conteúdo sobre história da Europa e narrativas de protagonismo branco ocupam um percentual de 71,93%, 84,44%, 67,45%, respectivamente. Quando passamos para a segunda linha de livros, da editora Moderna, “Araribá Mais História”, vemos uma situação muito semelhante, com os seguintes números para os conteúdos de protagonismo preto e pardo, respectivamente do sétimo, oitavo e nono ano: 11,64%, 5,80% e 7,52%; já o conteúdo de história europeia e outras narrativas de protagonismo branco ocupam, respectivamente, 75,13%, 93,24% e 72,57%.

Esse tipo de análise quantitativa é fundamental quando tratamos do conteúdo, porquanto o espaço voltado ao trabalho dos temas curriculares diz muito sobre o quanto daquele assunto será tratado e, conseqüentemente, a quantidade de

pormenores, de aspectos da história que serão retratados, o que resulta na maior ou menor qualidade daquilo que será narrado. Aqui não podemos cair na simplificação e no ideal comum de que nem sempre quantidade quer dizer qualidade, pois quando se trata do conteúdo de um livro didático, a quantidade de páginas é sim um fator essencial no desenvolvimento do conteúdo e, portanto, de sua qualidade. Não há como negar que há uma enorme diferença entre o tratamento e a abordagem de um conteúdo de 111 páginas voltado à história dos europeus no mundo atlântico e um conteúdo de 18 páginas sobre povos e reinos africanos, e é exatamente isso o que acontece no livro para o 7º ano da linha “Araribá Mais História”, que possui um total de 189 páginas. Fazer a contagem de páginas em conjunto com a análise do conteúdo, neste caso, nos mostra o espaço dedicado a um conteúdo naquele livro, de modo que quanto mais páginas um conteúdo ocupa, mais detalhes serão abordados e mais amplamente será utilizada a competência narrativa voltada àquele tema.

A competência narrativa é a competência pela qual a função de orientação da consciência histórica se faz possível, pela linguagem. É através da narrativa, do relato de uma história, que um evento do passado passa a ter sentido e é sintetizado na forma de uma experiência capaz de nortear o presente e guiar as ações na vida prática, é dessa forma que, no livro didático, a consciência histórica do indivíduo contribui intrinsecamente à consciência ética moral, tendo em vista os procedimentos criativos desta consciência na coesão lógica dos valores morais na práxis humana, a partir da orientação mediada pela memória histórica<sup>10</sup>. O desenvolvimento narrativo completo é, portanto, fundamental quando tratamos sobre a síntese de uma consciência capaz de racionalizar criticamente as questões de raça, de modo a compreender suas bases e guiar a atividade presente no sentido do combate diário ao racismo, principalmente quando temos em vista a noção da representatividade enquanto intrínseca na construção de uma narrativa inclusiva que abarque a realidade de um povo e aproxime dele sua história ancestral, para uma efetiva edificação identitária e fortificação da noção de um “eu” que é parte resultante e atuante de uma história com raízes tão antigas e estruturadas quanto a de qualquer outro povo. Mas

---

<sup>10</sup> Em SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

quando não há uma narrativa que contemple a amplitude dessa história, não haverá a compreensão da grandeza e riqueza sociocultural do passado desse povo, o que dá abertura para a perpetuação de concepções estereotipadas e ignorantes que apontam a história dos povos negros como incipiente, perante uma “longa e detalhada história branca europeia”. Cabe aqui que apontemos a concepção freiriana da necessidade do indivíduo assumir uma postura ativa na investigação de temas próprios a ele, pois quanto mais se aprofunda numa narrativa que diz respeito à história de seus antepassados, mais se aprofunda na tomada de consciência em torno da sua realidade e, identificando essa narrativa como significativa, se apropria dela, num processo de consciência da realidade e consciência de si mesmo, tal qual escreve Paulo Freire (2020, p.138).

Quanto ao conteúdo em si, apontamos a perspectiva de Oliva (2009) como intrínseca nesta pesquisa, ao analisar o conteúdo de história da África, posto que do pouco que se fala sobre os grandes reinos e sociedades africanas da Antiguidade e do Medievo, os povos que não se organizavam em grandes civilizações e reinos, não são abordados no conteúdo. Além disso, quando se fala sobre a África antiga, só são pautados os reinos do nordeste do continente, nada se fala sobre o que acontecia nas outras regiões, o que nos constrói a imagem de um continente com contingente populacional relevante somente na região que tinha contato direto com a Europa, visto que nesses conteúdos aparecem também tópicos que tratam sobre as sociedades do mediterrâneo e suas trocas constantes, estendendo rapidamente as narrativas sobre África para a parte litorânea do norte, com ênfase em núcleos populacionais que funcionavam como entrepostos marítimos e comerciais, mas sempre pautando esses núcleos também na Europa e os de África em conexão com essa.

Quando os autores dos livros analisados procuram citar as sociedades africanas estudadas, fazem uso de uma difundida ideia entre alguns historiadores que se serviram de padrões e referências europeias para explicar o que se observava em África. Neste sentido, encontrar os grandes “impérios”, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte tornou-se quase que uma obsessão. Porém, se a África era e é uma região de grande autonomia, capacidade criativa e de fecunda participação na História da humanidade, não seria preciso eleger padrões europeus para sua legitimação. (OLIVA, 2009, p. 207-208)

Quando passamos para os conteúdos que abordam a Idade Moderna, as narrativas referentes aos povos e culturas do continente africano praticamente somem e o que prevalece, a respeito de África, são tópicos sobre a escravização. O continente, na Modernidade retratada nos livros, passa a ser um local de violência, escravização e, especialmente, um local de interesse financeiro para os europeus, ou seja, um continente de terras com uma rica mineração e outros produtos a serem comercializados pela Europa. De maneira que, no recorte temporal contemporâneo, África só reaparece no conteúdo como alvo do imperialismo europeu, como núcleo de guerras civis para a conquista da independência e com conteúdos extremamente breves sobre a resistência ao imperialismo.

O capítulo 10 da obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD para 7º ano, que trata sobre a África da segunda metade do século XVI ao XIX, é um bom exemplo para ilustrarmos a questão dessa imagem construída sobre o continente, haja vista as habilidades EF07HI15, EF07HI16 e EF07HI14 da BNCC, nas diretrizes curriculares, para o 7º ano, que apontam a obrigatoriedade do ensino sobre o comércio atlântico, as relações comerciais vigentes naquele período e a escravidão. De tal maneira que o retrato de África apresentado neste capítulo e nos capítulos anteriores (mais focados na colonização) é de um continente de escravizados. Na Idade Moderna retratada nos livros, nada se fala sobre as características socioculturais, políticas e econômicas dos povos nativos. Quando são retratados os povos de línguas Bantas e Iorubás, fala-se sobre suas origens, alguns aspectos das línguas e breves comentários sobre sua cultura, mas sempre trazendo a pauta de sua escravização. No livro para 7º ano, da Editora Moderna, “Araribá Mais História”, o referencial temporal que nos mostra, na leitura, que esses povos existiam na Idade Moderna é a escravização, sempre colocada como marco de referência no capítulo denominado “Povos Iorubás e Bantos”, o segundo da primeira unidade. A narrativa é marcada por trechos como:

A partir do século XVI, muitos africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil, pelos portugueses na condição de escravos. Eles pertenciam a uma grande variedade de povos, que, no século XIX, foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: banto e iorubá. (FERNANDES, 2018, p. 24).

Percebe-se, então, ao ler todo o capítulo, uma narrativa de como eram as sociedades nas comunidades dos **escravizados** antes do cativo, ou seja, constrói-se uma narrativa em que a todo momento é relembrada a posição de escravos daqueles povos, em detrimento de sua etnia, ainda que se trate de uma história daquilo que teria se passado antes do cativo. Ademais, os recortes temporais explícitos em conteúdos de África praticamente desaparecem depois da Antiguidade, de tal maneira que diversos temas são retratados num contexto de generalização — um bom exemplo é a abordagem sobre a estrutura social, que no pós-Antiguidade aparece como uma única e imutável, em todo o continente, todos os povos, em todos os períodos temporais posteriores, fator que não acontece nos conteúdos de Europa.

Nesse conteúdo, para o 7º ano da editora Moderna, há uma página com uma atividade complementar que utiliza uma fonte documental que retrata algumas tradicionais narrativas de origem, repassadas através da oralidade, pelos Iorubás. O autor, contudo, usa a palavra “mito” para se referir a essas narrativas, um fator problemático, especialmente quando se tratam de narrativas vivas que constituem parte importante das crenças de um povo, narrativas essas que circulam até hoje, no Brasil, tendo como expoente as religiões de matriz africana, haja vista a formação social brasileira marcada por uma forte herança Iorubá. Sobre a utilização, nos livros analisados, de fontes documentais e trechos de obras historiográficas de especialistas, precisamos destacar que são mais pontuais e raras essas aparições no corpo textual do conteúdo de fato. No entanto, esse uso, quando bem trabalhado, resulta numa boa alternativa para a construção meta-histórica no livro, tal qual apontamos anteriormente.

Quanto à formação social brasileira e nossas heranças africanas no presente, a abordagem trazida no livro para 7º ano da editora FTD constrói uma narrativa bem estruturada e com afastamento da ideia de um continente de escravizados, ainda que traga tópicos nos quais são citados os cativos. No segundo capítulo da obra, denominado “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, é edificada uma narrativa que dá todo o protagonismo aos povos retratados e suas etnias, além da origem, organização social e administrativa dos reinos e comunidades, com vários

detalhes e sugestões de conteúdos complementares sobre os temas. A escravidão é citada somente no final do capítulo, numa estratégia didática excepcional para o incentivo à consciência histórica, em que são retratadas as heranças linguísticas e culturais desses povos em solo brasileiro. O autor não retira o peso histórico da instituição escravista, mas não dá à condição de escravizado o predomínio da figura dos indivíduos retratados, ainda traz imagens de famosos e anônimos brasileiros que descendem desses povos. Esse tipo de abordagem ajuda no afastamento da associação corriqueira entre África e escravidão, colocando o continente do presente e do passado como localidade de abundâncias e, principalmente, como parte intrínseca da nossa história sócio-cultural e política. Isso não significa uma relativização da instituição escravocrata, mas a estruturação de uma narrativa que trata com seriedade e peso a escravidão, sem relegar os indivíduos escravizados, sua história ancestral e seus descendentes à desumanização (racismo) decorrente desse processo. Essa é uma forma simples e eficaz de estimular o tipo genético da consciência histórica, no sentido de entender a historicidade do presente, tal que marca a vida de pessoas pretas até a atualidade, o que dá sentido prático e tangível à História, aproximando-a da realidade do estudante, esse que consegue enxergar a mudança temporal enquanto um fator determinante para o presente, mas sem negar o passado, buscando adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente, racionalizando a experiência do passado e dando a ela um sentido coerente e aplicável à sua vivência.

Contudo, para que essa medida seja eficaz, é preciso desvencilhar a história da África de uma cronologia decadente no sentido da construção das representações de África, que aparece até o medievo como um continente próspero e, depois desse período, aparece como um continente miserável, caracterizado pela pobreza, escravização e guerras. Soma-se a isso o fato de que as narrativas de protagonismo negro na América são invisibilizadas e pouco aparecem, em contraste com um predomínio de narrativas de protagonismo branco, como foi supradito e evidenciado a partir da porcentagem desses conteúdos. Veja, portanto, que não adianta um conteúdo que aproxime o passado do presente, se o passado é narrado pejorativamente e de maneira simplista.

Precisamos falar, então, da composição iconográfica desses conteúdos. A partir da leitura da obra de Munakata (1997), fica muito evidente o papel das imagens no livro didático. Em sua obra, o autor mostra como a imagem tem uma força poderosa e como, no livro, a imagem é lida tal qual é lido o texto, visto que a imagem não está ali para meros fins ilustrativos, mas para compor o conteúdo e ser interpretada e relacionada àquela composição verbal. Quando falamos sobre os conteúdos de protagonismo de pessoas negras ou conteúdos que não têm esse protagonismo, mas falam sobre África, vemos que a iconografia acompanha o “declínio representativo”, o qual já comentamos. Quando é tratada a Antiguidade, as imagens mostram artefatos, mapas, monumentos, achados arqueológicos que apontam a riqueza cultural e artística dos povos retratados. Sobre o medievo, são apresentados os grandes reinos, com imagens de artefatos, monumentos, cerimônias tradicionais e produtos nativos de cada região, além de mapas para indicar esses locais. Quando se trata da modernidade, aparecem imagens de navios negreiros, pinturas que retratam a violência da escravização e os ambientes de trabalho forçado. No recorte contemporâneo, aparecem charges que retratam o imperialismo, quadros que mostram o colonizador em primeiro plano em confrontos diretos com pessoas negras, enquanto corpos de pessoas pretas jazem aos seus pés, além de aparecerem imagens que retratam outros confrontos nas lutas por independência e na resistência à colonização. As exceções são muito pontuais e, portanto, não oferecem uma força considerável de contraponto. É preciso ressaltar que o uso desse tipo de iconografia ajuda a enraizar um imaginário de uma África que, à medida que o tempo passa, torna-se mais miserável, o que dificulta ainda mais o estabelecimento de um ensino antirracista.

## **8. Considerações Finais**

É preciso sim abordar, nos livros didáticos de História, os conteúdos referentes aos sistemas e processos de extermínio que fizeram milhões de vítimas em nosso passado, mas quando essa abordagem não leva em consideração a História do povo que sofreu com esses eventos, há um esvaziamento da memória histórica desses povos, além da sua desumanização e invisibilização de suas narrativas ao transformá-los em um mero objeto resultante de uma história de massacres, de um genocídio que

faz vítimas até hoje, quando sabemos que os povos de pele preta têm uma história rica e próspera, que deve ser perpetuada e que ainda está sendo escrita na atualidade. Em nossa análise, conseguimos identificar que o tratamento dado a esses eventos, que marginalizaram e excluíram essa parcela social, não leva em consideração os efeitos desse passado no presente. Muito se fala sobre a escravização e as problemáticas do pós-abolição, mas pouco se refere aos resultados desses acontecimentos nos dias atuais. O que vemos é a predominância de uma narrativa que apresenta “fatos” e ocasionalmente traz alguns pontos de racionalização crítica, ou seja, há a repetição de um modelo pré-estabelecido e inquestionável, mas há traços de conteúdos que buscam apresentar perspectivas diversas, ora negando algumas concepções ao apresentá-las (é o caso do racismo científico, que é retratado, mas logo se explica o porquê de não ser uma teoria plausível e sim um meio de legitimar o imperialismo); muito raramente vemos, nas narrativas presentes nos livros didáticos, textos que incentivem o acesso à consciência do tipo genético, que, segundo a Didática da História, seria a mais próxima de uma aprendizagem significativa e crítica ao indivíduo.

Conseguimos concluir que a BNCC é um fator regente, que em muito ressoa no conteúdo didático. Portanto, entender a BNCC enquanto uma base eurocêntrica, que já vem sendo questionada e analisada por pesquisadores, como o professor Jean Carlos Moreno (2021), especialista no tema, esse que aponta a BNCC enquanto um documento explicitamente eurocêntrico e superlotado de temas que são mal trabalhados em sala de aula, devido à grande quantidade de conteúdos e o pouco tempo de aulas num ano letivo, o que leva o professor a tratar de forma ainda mais simplificada do que nos livros didáticos os objetos de conhecimento da História; é preciso entender que, assim como na academia, um historiador não irá estudar todos os temas, o estudante não precisa desse depósito exorbitante de conteúdos, esses que não serão levados para a vida do aluno e tampouco serão lembrados, posto que não são efetivamente trabalhados, muito menos abordados com vistas à consciência histórica, reforçando um ensino “bancário”, tal qual criticou Freire (2020). Portanto, ao fazer a análise das habilidades da BNCC, em paralelo com os livros didáticos, é visível o exagero temático voltado ao estudo sobre Europa, com tópicos

historiográficos com os quais o estudante não se relaciona, pois não têm relação alguma com a sua identidade e sua formação sócio-histórica, enquanto temas que são de fato essenciais para a sua constituição identitária são excluídos ou mal abordados, numa dinâmica de construção de uma história de uma terceira pessoa, que não eles na qualidade de indivíduos brasileiros descendentes de povos africanos e indivíduos que convivem com o racismo diariamente, desde o nascimento.

A presente pesquisa conseguiu evidenciar que, ainda que hajam leis e medidas que tornam obrigatórios temas que narrem a história do povo afro-brasileiro, muito ainda precisa ser feito para que haja uma equidade nas abordagens temáticas e que essas medidas tenham um efeito real no combate ao racismo, especialmente quando falamos de livros didáticos voltados a estudantes da rede municipal do Recife. O livro didático é, sem sombra de dúvidas, um mecanismo que nos mostra muito sobre a mentalidade e as concepções circulantes sobre um tema, na sociedade, o que nos faz entender como o racismo é um problema sério e que envolve diversos aspectos, por menores ou maiores que sejam, esses que edificam uma estrutura de poder que não vai ser derrotada subitamente, pois o racismo vem sendo estruturado há séculos. Portanto, para o seu combate, é necessário que haja também uma estrutura bem edificada e sólida, construída sobre bases plurais, sendo a consciência histórica uma viga de sustentação fundamental para essa construção.

#### **Referências documentais:**

BOULOS JÚNIOR, ALFREDO. **HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA FTD SA, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. PARCERIA: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf)> Acesso em 29 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020. Sistema Integrado de Monitoramento**

**Execução e Controle do Ministério da Educação**, disponível em: [http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_escolha.php](http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php) Acesso em dezembro de 2020.

FERNANDES, Ana Cláudia (ed). **ARARIBÁ MAIS – HISTÓRIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA MODERNA LTDA, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/historia/arariba-mais/> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2020: História: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_, Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. 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**. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em 15 de abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2020.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **"A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático."** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MORENO, Jean Carlos. **"5º Webinar do LAEH - Os debates em torno da BNCC: iluminando concepções de currículo, formação e a atuação da docência em História"**. LAEH UFPE, 2021. 1 vídeo (1h 36min) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=n5aDSe\\_u5Fs](https://www.youtube.com/watch?v=n5aDSe_u5Fs). Acesso em: 20 de abril de 2021.

MUNAKATA, Kazumi. "O livro didático como mercadoria". *Pro-posições* 23.3 (2012): 51-66.

\_\_\_\_\_. **"Produzindo livros didáticos e paradidáticos."** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África : as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix : revista de história e estudos culturais**, v. 5, n. 4, p. 1-20, out./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Solta a Voz**, Goiás, v. 20, n. 2, p. 197-214, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. in SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p.109-127.

\_\_\_\_\_. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen:** Böhlau, 1994, p. 3-26.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (eds). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** Editora Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** Editora Companhia das Letras, 6ª reimpressão, São Paulo, 2012

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Livros Didáticos de História, Importante Agente para a História Pública in **Conhecimento Histórico Escolar: sujeitos, práticas, suportes.** Márcia Elisa Teté Ramos (Org). Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 127-146.

## LER É PODER:

a criação das bibliotecas populares na cidade do Recife nas décadas de 1940-1960

Rosana Maria dos Santos<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 29/07/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

### RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar e problematizar a criação de bibliotecas populares na cidade do Recife nas décadas de 1940 a 1960 e a sua importância para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas o fomento do nível cultural das classes populares. As bibliotecas populares conseguiram levar a leitura à população mais carente de recursos econômicos e culturais. Até o final do século XIX essas pessoas sequer poderiam usufruir dos bens públicos de uso comum do povo, como as praças e parques, cujo ingresso era limitado por grades, de sorte que apenas os privilegiados poderiam deles apropriar-se. Entretanto, a apropriação literária proporcionada aos populares foi definida e controlada pelo Estado, através das elites intelectuais do Recife.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recife; Bibliotecas Populares; Departamento de Documentação e Cultura; Elites.

### READING IS POWER:

the creation of popular libraries in the city of Recife in the 1940s – 1960s

### ABSTRACT:

The article aims to analyze and discuss the creation of popular libraries in the city of Recife from the 1940s to the 1960s and its importance for the development of public policies aimed at promoting the cultural level of the people. Popular libraries were able to bring reading to the population most lacking in economic and cultural resources. Until the end of the 19th century, these people could not even enjoy the public goods of common use by the people, such as squares, parks, whose entrance was limited by bars, so that only the privileged could appropriate them. However,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em história pelo programa de pós-graduação em história da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3900261605147923>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9295-8456>; E-mail: [rosanamaria.history@gmail.com](mailto:rosanamaria.history@gmail.com)

this literary appropriation provided to the people was defined and controlled by the State, through the intellectual elites of Recife.

**KEYWORDS:** Recife. Popular Libraries. Department of Documentation and Culture. Elites.

### **Os Primeiros Passos para a Construção do Recife ‘Moderno’**

O século XX foi marcado por uma forte mudança paisagística, econômica e social na cidade do Recife. No final do século XIX, a capital pernambucana era um dos principais centros de comercialização do país. Sua importância se estendia nas áreas político-administrativa, financeira e cultural. Esse desenvolvimento começou a atrair um grande contingente populacional, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

No século XX o Brasil passa por um processo de modernização, e os centros urbanos foram os primeiros a mostrarem os sinais de progresso. A industrialização e a urbanização proporcionaram o alargamento da esfera dos direitos para os setores subalternos da sociedade, ou seja, os trabalhadores urbanos. Assim, a historiografia nos mostra que na década de 1930 a sociedade brasileira passou por profundas mudanças sociais, culturais e políticas. Segundo o historiador Boris Fausto, é no período Vargas que o processo de urbanização e a participação da burguesia consolidam-se. Junto a esse processo de desenvolvimento e ascensão social burguesa, o Brasil também viveu um processo de transformação cultural e educacional (FAUSTO, 1976).

Nos anos de 1930, o Recife já apresentava claros sinais de modernização e contrastes sociais. A cidade contava com cerca de 1.148 empresas, das mais diversas áreas de produção; possuía uma indústria têxtil expressiva, com 5.453 operários, com destaque a Companhia de Fiação e Tecidos de Pernambuco, que ficava situada no bairro da Torre. Em termos de habitação, existiam 23.210 mocambos e 23.869 prédios, com uma população que variava entre 238 mil (1920) e 348 mil (1940) (PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE, 2000).

O historiador Paul Singer traz grandes contribuições para o estudo do crescimento urbanísticos nas cidades nas décadas de 1950 e 1960, para ele o que houve no Brasil foi uma busca pela “economia política da urbanização”. Para Singer existem regiões cuja população emigra, já outras regiões recebem esta população, também conhecido como “fatores de atração.” Desse modo, o historiador afirma que o fator de atração mais importante é a demanda por força de trabalho derivado das atividades industriais, e dos serviços públicos, privados ou autônomos (SINGER, 1980).

O aumento populacional do Recife trouxe receio para as elites locais. Muitos homens e mulheres, em busca de melhores condições de vida e de renda, foram atraídos pelo “progresso”, mas, ao chegarem na capital, eles eram vistos pelos mais favorecidos economicamente como pessoas que possuíam comportamentos considerados fora dos padrões de civilidade (disciplina, ordem e trabalho) que se tentava impor aos moradores da cidade.<sup>2</sup>

O processo de industrialização do século XIX trouxe os traços iniciais para o processo de urbanização do Recife no século XX. O crescimento demográfico nas décadas de 1940-1950 e 1950-1960 foi de, respectivamente, 50,6% e 51,9%. Trata-se de um aumento populacional decorrentes do crescimento vegetativo e dos fluxos migratórios. Esse aumento populacional, no transcurso da década de 1950, significou a passagem de uma situação de quase equilíbrio da distribuição populacional entre urbana (55,5%) e rural (44,5%), para uma outra, em que há dominância da primeira (1960 - 65,7%) sobre a segunda (PONTUAL, 2001).

---

<sup>2</sup>Na década de 1910, o governo de Dantas Barreto trouxe propostas modernizadoras para o Estado. O seu governo foi marcado por uma maior articulação com os trabalhadores urbanos e por um forte discurso de progresso. Em 1926, o governo de Sérgio Loreto reformulou os serviços de saúde e higiene, a sua gestão foi marcada pelo lema: “urbanizar, civilizar e modernizar”. As elites dominantes buscavam fomentar, a todo o momento, a necessidade de um projeto modernizador, pois só o progresso seria capaz de eliminar as feições colônias do Recife. A capital pernambucana era marcada por contrastes visíveis: a cidade do progresso x a mucambópolis. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **O Recife: história de uma cidade**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2000, fascículo 07, p.49-50.

A modernização trouxe para a cidade grandes empresas, como a London e a Brazilian St. Ry. Consequentemente, essa industrialização resultou na chegada de mão de obra, principalmente de Ingleses que chegaram para trabalhar nas fábricas. Com isso, houve a necessidade de criação de locais onde esses trabalhadores pudessem realizar seus encontros, assim como também houve a criação de um ambiente em que as práticas culturais servissem como uma distinção social.

Bourdieu conceitua distinção como uma denúncia e, ao mesmo tempo, uma inspiração para um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais, que retira os fatores econômicos do epicentro das análises da sociedade porque remete as práticas de consumo culturais a uma estrutura relacional. Para o sociólogo, desde cedo o homem busca estabelecer que as práticas culturais junto com as preferências em assuntos como arte, educação, música, preferências políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, capital acumulado e herança familiar (BOURDIEU, 2007).

Os locais de divertimento, lazer e espaços de leitura eram visitados por elementos da alta sociedade, e não permitiam que as camadas populares usufríssem desses bens culturais, pois eram espaços que serviam para distinguir economicamente e socialmente a população recifense. Segundo o historiador Raimundo Arrais (1998), esses espaços de lazer causavam uma grande sedução sobre as camadas populares. Por isso, torna-se comum a construção de grades em praças e jardins do Recife, que tinham por objetivo excluir os populares de certos lugares públicos, deixando bem claro até que ponto a exclusão social foi latente na urbe. As camadas pobres do Recife sofreram as mais diversas e variadas formas de controle. Essas tentativas de controle sobre o povo<sup>3</sup> eram pautadas em ações

---

<sup>3</sup> O conceito de povo pode ser estabelecido do ponto de vista político, jurídico e sociológico. Povo não é um conceito descritivo, mas operacional. Em outras palavras, não se trata de designar uma realidade da vida social, mas sim de analisar as situações nas quais esse termo é utilizado. Neste sentido, o conceito de povo neste trabalho “povo” deve ser compreendido não só aqueles que exercem a cidadania ativa, isto é, os eleitores, mas também todos os demais cidadãos (MULLER, 2004).

repressivas e coercivas, porém essas medidas foram incapazes de domesticar e disciplinar os corpos (ARRAIS, 1998).

A modernização implementada nas primeiras décadas do século XX alterou não apenas a aparência física da cidade, ela trouxe também intensas mudanças nos padrões de convivência dos seus habitantes. As novas regras e normas de convívio impostas por grupos pertencentes às elites implicavam no controle e na repressão de uma série de manifestações e práticas tradicionais, principalmente as que estavam ligadas às camadas populares. No entanto, padrões de comportamento e convivência social nos espaços de lazer e divertimento geraram momentos de conflitos e tensões, mas igualmente abriram possibilidades de trocas, apropriações e adaptações culturais entre os desiguais. As elites brigavam para dominar os espaços públicos, sobretudo, as ruas, porém não conseguiram controlar definitivamente esses lugares nem afastar os populares delas. A população recifense, principalmente os menos favorecidos economicamente, utilizavam os diversos espaços da cidade para o seu divertimento (COUCEIRO, 2003).

Nesse contexto, enquanto o sistema político e social estivesse sustentado por princípios de desigualdade e exclusão, as políticas culturais e educacionais estariam a serviço da dominação econômica e política das classes abastardas. Fazia-se necessário refletir sobre a relação de dirigentes e dirigidos. No entanto, para transformar essa relação, marcada pelo autoritarismo das elites, era preciso rever a distribuição desigual dos saberes, tanto no plano cultural quanto educacional.

No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, houve um grande aumento populacional nas áreas urbanas do Recife. A população urbana, pela primeira vez aparecia no censo, maior que a população rural. Consequentemente, o processo de urbanização revelou o analfabetismo, que foi erigido no país como um problema pedagógico e político, transformando-se quase que de repente num rótulo, em um problema sem solução (FERRARO, 2009).

Foram nas décadas de 1950 e 1960, que os primeiros passos em direção ao processo de politização da cultura e da educação começam a andar a passos curtos.

A necessidade de criar políticas públicas trouxe transformações significativas para que as camadas populares pudessem contribuir e usufruir de projetos que visavam ‘democratizar’ a cultura e a educação.<sup>4</sup>

### **A Criação das Bibliotecas Populares no Recife**

Em março de 1939, foi criada pelo Prefeito do Recife, Antônio Novaes Filho, a Diretoria de Estatística, Propaganda e Turismo (DEPT), que tinha por objetivo realizar estudos estatísticos e promoção da atividade turística, sobretudo a de propaganda na capital pernambucana. A diretoria foi criada a partir de uma necessidade de atender aos turistas que chegavam ao Recife, sendo assim um dos principais incentivadoras de políticas públicas de turismo para a municipalidade.

A Diretoria estava subdividida em documentação, propaganda, publicidade e turismo, ficando sob sua responsabilidade arquivar e produzir grande parte dos documentos que ficaram para a posteridade: desde o seu acervo fotográfico até programas de rádio, assim como o fomento à prática cinematográfica. No que se refere ao turismo, o órgão buscava fazer parcerias entre as empresas privadas e o setor público para realização de excursões. Além do desenvolvimento das atividades citadas anteriormente, ela tinha a função de propagar a imagem do Estado e de seu Interventor Agamenon Magalhaes, nacional e internacionalmente (MARROQUIM, 2013).

Sobre o momento histórico que a Diretoria surge, Dulce Pandolfi (1984) nos relata que os seus primórdios ocorrem em um momento importante da história brasileira, dois anos antes de sua criação, em 1937, com a decretação do Estado Novo, houve mudanças significativas no país. Os governadores de cada Estado passaram a se chamar Interventores, que representavam todas as vontades de Getúlio Vargas. Em Pernambuco, o Interventor Federal indicado pelo Presidente

---

<sup>4</sup> Os anos de 1950 e 1960 foram marcados pela ascensão de duas lideranças políticas com características democrática e progressista, assim ficaram conhecidos os governos de Pelópidas Silveira e Miguel Arraes, ambos com perfil ideológico de esquerda, muito diferente de todos que já tinham governado o Recife e Pernambuco até então. Esses políticos nasceram da Frente do Recife (movimento político que unificava democratas, progressistas, trabalhistas, socialistas e comunistas). Eram Governos que pela primeira vez, atuavam junto às massas (periféricas na cidade do Recife, no caso de Pelópidas e camponeses explorados nas regiões produtoras de cana de açúcar, no caso de Arraes).

foi Agamenon Magalhães. O Interventor foi um grande articulador, tornou-se muito próximo do Presidente e foi um dos mentores do golpe e da estrutura político-administrativa do Estado Novo.

Ainda segundo a autora, o interventor estadual fez modificações no perfil urbano do Recife, através de um plano de remodelação, segundo o qual a miséria e a pobreza deveriam ser escondidas. A capital deveria ganhar *status* de um centro urbano limpo, onde a pobreza “aparentasse” não existir. Agamenon também realizou várias obras para a viabilização das indústrias e dos transportes, sobretudo, as que ligavam a capital ao interior do Estado.

Para prefeito da capital pernambucana, o interventor nomeou Novais Filho (administrou a cidade do Recife de 1937-1945), que ficou conhecido pela imprensa local como o “matuto”. A escolha de Novais Filho causou estranheza nos círculos políticos da cidade, essa singularidade foi fortemente veiculada pela imprensa local. No entanto, a nomeação do prefeito apresentava coerência, pois estava em conformidade com as alianças estabelecidas em Pernambuco, que almejavam incorporar grupos alijados do poder nos governos anteriores, entre eles estavam os fornecedores de cana. Além disso, o Novais Filho era uma das lideranças mais expressivas dos senhores de engenhos, o que lhe dava prestígio e força para exercer o cargo na Prefeitura. Novais Filho realizou mudanças na cidade, principalmente as de cunho paisagístico, pavimentou ruas, revitalizou e criou praças públicas. As transformações que a cidade vivenciou nessas duas décadas foram de suma importância para a construção de um Recife cultural (PONTUAL, 2001; e GOMINHO, 2011; TEIXEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2008).

O sociólogo e economista, Manuel de Souza Barros, é um dos nomes que mais se destacam nesse período. Segundo Gusmão (1974), Souza Barros enquanto esteve à frente da Diretoria de Estatística e Propaganda (DEPT) e posteriormente da Diretoria de Documentação e Cultura (que na época era a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife), desenvolveu trabalhos culturais de grande importância para

cidade, criou bibliotecas populares de ‘bairros’, discotecas, incentivou às artes populares e o lançamento da revista ‘arquivos’.<sup>5</sup>

Segundo Verri (2010) é de Manuel de Souza Barros o mérito da proposta de criação de bibliotecas na cidade do Recife, no entanto, a pesquisadora destaca a opção pelo termo bibliotecas distritais em detrimento de popular, já que as mesmas estavam imbuída pela política educacional estadonovista, e nos alerta que elas não deveriam ser interpretadas ou confundidas como um método de popularização, e muito menos deveriam ter relações com a preservação do folclore.

De acordo com Antônio Candido, a concepção de Souza Barros tem a ver com o período pós 1940, em que havia um certo repúdio do local. Nesse sentido, há uma predileção pelo pitoresco e extraliterário; e um novo anseio generalizador, procurando fazer da expressão literária um problema de inteligência formal e de pesquisa interior (CÂNDIDO, 1995).

O que motivou Manuel de Souza Barros a criar as bibliotecas distritais foi a sua insatisfação diante da atuação da Biblioteca Pública e do modo como ela funcionava. Não havia a intenção de divulgação de informações voltadas para o proletariado, por isso, Souza Barros defendia que até então nada foi feito em benefício do povo, pois a Biblioteca Pública sempre serviu apenas para pesquisadores e estudiosos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A principal revista que ajudou a propagar a vida cultural da cidade foi a revista Arquivos, sendo publicada entre os anos de 1942 e 1977. O Departamento de Estatística, Propaganda e Turismo utilizava a revista para divulgar os eventos que realizou ou apoiou, tais como: salões de pintura, exposições fotográficas. O departamento também produziu muitas publicações que buscavam evidenciar a vida cultural da cidade do Recife, dentre elas a artística. A revista era vinculada à Prefeitura Municipal do Recife.

<sup>6</sup> A tradição literária em Pernambuco tomou grande proporção, a partir do 1852, com a criação da Biblioteca Pública Provincial, através da Lei nº 293, obrigando as tipografias a lhe remeterem um exemplar de todas as publicações editadas. O seu primeiro regulamento foi aprovado e publicado em 1874. À época de sua criação, a literatura em Pernambuco residia no Gabinete Português de Leitura nas estantes particulares, nos compêndios e na bibliografia da Faculdade de Olinda. A primeira instalação da Biblioteca Pública foi junto ao Liceu Provincial, que deu origem ao Ginásio Pernambucano, onde funcionava o Hospital Paraíso, situado na Avenida Dantas Barreto. A biblioteca do estado de Pernambuco é marcada por uma constante mudança de localidades: em 1854, passou a funcionar no Colégio das Artes, na Rua do Hospício, atual Hospital Geral do Recife, em 1860 localizava-se no Convento do Carmo, entre 1875 a 1930 ficou localizada no Palacete da

De fato, apesar da longa existência da Biblioteca Pública, os benefícios de sua atuação eram limitados à participação de uns poucos usuários. Sem complementar o sistema educacional e sem força política, a Biblioteca Pública não se habilitava ou não apresentava condição de atuação mais ampla, restringindo-se suas atividades a uma elite e tradicional, de cunho conservador, voltado para pesquisa histórica ou jornalística (VERRI, 2010, p.87).

Diante de um cenário de miséria social e ineficiência da Biblioteca Pública, Souza Barros se destaca pela sua determinação e clareza em prover bibliotecas dinâmicas no Recife, chegando a apresentar sua proposta não apenas ao prefeito Novais filho, mas também ao diretor do Instituto Nacional do Livro, Augusto Meyer<sup>7</sup>. As fontes historiográficas deixam transparecer que Souza Barros só pediu apoio dos órgãos culturais, sob o controle do governo central, para colocar seus projetos em prática, pois encontrava resistência junto aos gestores da municipalidade. Souza Barros propôs, por diversas vezes, a criação de um novo órgão, com o objetivo de cuidar da leitura pública. A proposta foi adiada pelo prefeito Novais Filho, pois alegava que o estado estava passando por dificuldades financeiras. (BARROS, 1985; VERRI, 2021).

Para Cândido, 1995, p.7.

---

Câmara Municipal localizado na Praça da República. **BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**. Recife. Disponível em: <http://www.biblioteca.pe.gov.br/?pag=1&men=3> <URL>. Acesso em: 13, jun de 2021.

<sup>7</sup> O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em dezembro de 1937, com sede na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema. O Instituto tinha por objetivo a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a expansão, por todo o Brasil, de bibliotecas públicas (VERRI, 2010, p. 88). Para Suaiden (2000, p.53), a criação do INL deve-se a dois fatos: *o primeiro era uma resposta do governo federal aos intelectuais que haviam participado da Semana de Arte Moderna e que criticavam muito a administração pela falta de uma política cultural. O segundo fator era que havia necessidade de dar especial atenção à nova classe dos operários, pois basicamente a mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo atingia altas proporções nesse segmento.*

São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência á opressão etc.; e também o direito á crença, á opinião, ao lazer e, por que não, á arte e a literatura.

A proposta apresentada por Souza Barros foi interpretada, no que tange a composição do acervo das bibliotecas, era contrária às ideias do Estado Novo, visto que pretendia levar à população obras consideradas ‘vulgares’ e de grande aceitação pública (hoje conhecidos como *best-sellers*) que expressassem sentimentos universais, simplificando ou imbuindo questionamentos relativos às formações e relações sociais e de classe. O que não estava de acordo com as ideologias do governo (VERRI, 2010; CÂNDIDO 1995).

Para o literário, Antônio Cândido, a literatura é um instrumento de saber poderoso,

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 2011, p. 175).

O processo de circulação de livros nas bibliotecas públicas nesse período demonstra a ação política do Estado no controle e distribuição e do consumo literário, homogeneizando o que deveria ser lido, quem deveria ler e onde deveria ser lido. Com esses parâmetros, o incentivo ao hábito de leitura induzia e reduzia o surgimento de ideias contrárias as ideologias do governo. As bibliotecas foram importantes para o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, ou seja, a cultura popular foi excluída, privilegiando a produção cultural das elites. Segundo Abreu,

A leitura (e acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinação. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentasse de idéias que os fizessem alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores, bem como de interdições de leituras (ABREU, 2000, p.14)

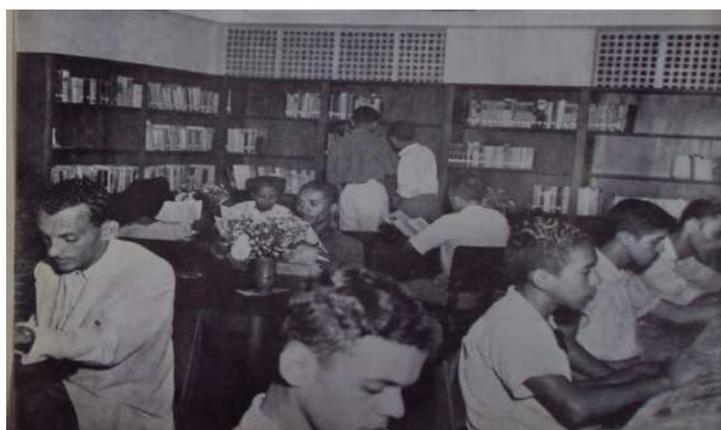
Não conformado, Souza Barros por meio de uma brecha no decreto lei nº144 de 1939 que atribuía à prefeitura incumbência de “investir na divulgação regular e oportuna dos principais fatos de ordem econômica, social e cultural”, consegue os recursos financeiros que precisava para colocar em prática seu projeto. Contudo, seus anseios não ficaram limitados a criação das bibliotecas, deve-se a ele também a criação na cidade do Recife de uma fototeca e discoteca que tinham por objetivo divulgar o patrimônio artístico, histórico, turístico e popular da cidade. Diante deste direcionamento proposto por Souza Barros, no dia 8 junho de 1945, através do decreto lei nº 428 a Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo (DEPT), passou a se chamar Diretoria de Documentação e Cultura (DDC).

[...] Considerando os termos do Decreto-lei nº 428, de 8 de junho de 1945, desta Prefeitura, que deu á D E.P.T. a denominação de Diretoria de Documentação e Cultura, cabendo à nova repartição não só a realização da maioria das tarefas impostas ao antigo departamento como, também, outros trabalhos ligados, sobretudo, á documentação das atividades do município como ao desenvolvimento de certas condições propícias á melhoria da cultura geral da coletividade [...] (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1945).

A Diretoria seria dirigida por Manuel de Souza Barros, ela passou a ser uma ponte entre a qual o poder público desenvolvia as atividades que considerasse culturais. Ela construiu uma imagem, ao menos aos olhos da imprensa local, de um órgão comprometido com a cultura, educação e preservação documental da cidade. Contudo, desde 1948, segundo o relatório municipal, verifica-se que a Diretoria de

Documentação e Cultura reclamava da carência de verbas para dar continuidade ao seu trabalho, a saber, registro fotográfico das atividades municipais, turismo, publicação de periódicos Arquivos, Boletim da Cidade e do Porto do Recife e Praieiro, postos de salvamentos nas praias, discoteca, e implantação de biblioteca popular de Casa Amarela. Esses fatos nos permitem concluir que, mesmo diante de resultados tão positivos para o fomento da cultura e educação na cidade, a gestão municipal tratava com descaso essas políticas públicas (VERRI, 2010).

Ainda no ano de 1949, pelo decreto Lei nº 436, o prefeito Manuel César de Moraes Rêgo, autoriza instalação de Biblioteca Popular no bairro da Casa Amarela, em Beberibe. A Biblioteca do Bairro de Afogados foi criada pela Lei 1.686 em 5 de março de 1952 e inaugurada em 1955.



**Imagem:** Biblioteca Popular de Casa Amarela fundada pela DDC

**Fonte:** Bibliotecas Populares no Recife – Diretoria de Documentação e Cultura Municipal do Recife

**Acervo:** Fundação Joaquim Nabuco

Em 1953, durante a reforma administrativa determinada pelo prefeito José do Rego Maciel, a Diretoria passou a denominar-se Departamento de Documentação e Cultura. As atividades do Departamento sofreram vultosas mudanças, tanto nos seus serviços como na sua estrutura. Além disso, o Departamento passou a ser integrado por uma divisão de documentação e divulgação, que ficou responsável pelos serviços de arquivo, fototeca, filmoteca, publicidade, turismo e divulgação. Também era de responsabilidade do

Departamento promover a cultura e recreação no Recife, que tinha por finalidade proporcionar à população filmes, bibliotecas, discotecas, sessões de teatro e música. Ele ainda contava com setores de comunicação, estatística, pessoal e material, cujo principal interesse era promover tudo que englobasse a parte cultural do Recife.

Outros programas culturais desenvolvidos pelo DDC foram a biblioteca ambulante, que circulava pelos subúrbios do Recife; e um posto de empréstimos de livros na Avenida Guararapes, que fez muito sucesso entre os leitores. Mas famosa mesmo ficou a biblioteca ambulante que circulavam nos bairros do Recife a noite.

Recordo somente uma menina magrinha, apaixonada por livros e sem dinheiro para os comprar, aguardando ansiosa a noite que o grande **ônibus da Biblioteca Ambulante da Prefeitura acampava no circular Campo Grande**[...] E às seis da noite ela estava lá, iluminadíssima, novinha, as coleções dos livros intactas, belas, encadernadas, e tudo aquilo tinha um perfume que era que era mais do que simples cheiro de papel: antes uma promessa do que seria o mergulho no sonho, o encontro com aqueles seres extraordinários que escreviam coisas lidas e que eu descobriera maravilhada (Luzilá Gonçalves Ferreira apud. VERRI, 2010, p.25)

Já nas discotecas, era possível ter acesso a músicas eruditas e da cultura local; apresentação de concertos musicais e peças teatrais para o povo, na maioria das vezes em praça pública, e o cinema popular. Todas essas atividades culturais trouxeram profundas modificações na vida cultural e social na cidade do Recife.

Wilton de Souza fora um dos jovens contemplado pelas ações do DDC. Em suas tardes, após sair das aulas do Liceu de Artes e Ofício, onde cursava o colegial, transitava pela Avenida Guararapes até chegar no Edifício dos Bancários. Nele, pegava o elevador até chegar ao andar da Discoteca Pública. Ao entrar na Discoteca, deparava-se com um mobiliário moderno, praticamente todo em madeira, eram estantes repletas de livros, poltronas confortáveis, além de um gaveteiro com várias gavetas cheias de fichinhas. Pegava uma das fichas e entrava em uma das quatro cabines existentes no local. Nesse novo ambiente, equipado com ar condicionado e ornado com desenhos a bico de pena feitos por Manuel Bandeira que retratavam Chopin, Bach, Beethoven e

Debussy, “grandes” compositores, solicitava ao programador, através de um alto-falante disponível no local, a música descrita na ficha que escolheu (ABRANTES, 1948, pp. 24 e 25).

O DDC ganhou o prestígio e a admiração dos moradores dos subúrbios recifenses, pessoas que muitas vezes não tinham acesso à cultura regional, nacional ou até mesmo, mundial. O Departamento possibilitou uma maior aproximação da população de baixa renda, que passou a ter acesso à leitura de livros; músicas de diferentes estilos; visita a exposições de artes plásticas: escultura, fotografia e pintura. Essas eram práticas já bem desenvolvidas em grandes centros urbanos tais como Nova York e Paris. Para Regueira Costa, o povo recifense, seja ele pobre ou rico, tinha direito a ter acesso à cultura.

Por diversas divergências políticas, o Departamento de Documentação e Cultura passou por inúmeras dificuldades financeiras, chegando até a cogitarem a sua extinção no ano 1955. As críticas eram direcionadas principalmente ao seu diretor José Césio Regueira Costa (1945-1955), que passou quase catorze anos na condução do Departamento. Durante o período em que esteve a frente do DDC, ele conseguiu trazer uma nova proposta para vida cultural da cidade, sobretudo nas áreas menos favorecidas. Os programas culturais desenvolvidos pelo DDC durante muitos anos proporcionaram a criação de bibliotecas populares em bairros periféricos; discotecas onde era possível ter acesso a músicas eruditas e folclóricas; apresentação de concertos musicais e peças teatrais para o povo, na maioria das vezes em praça pública; o cinema popular e o turismo popular, que oferecia excursões com preços mais acessíveis aos menos favorecidos economicamente.

Muitas jornalistas e políticos discordavam da volta de José Césio Regueira, alegando a elitização da cultura proposta por ele, que não conseguiu adentrar no gosto literário do povo. O diretor da DDC em defesa as críticas que lhe foram feitas afirmou que não é porque são bibliotecas populares destinadas ao povo que iriam ser planejadas com os piores materiais e obras literárias sem qualidade (PARAÍSO, 1997).

A defesa feita por José Césio Regueira corrobora com a suspeita de que a ação das elites recifense, representada pelo DDC, estava preocupada em integrar o seguimento popular, preservando, segundo a sua mentalidade, a personalidade nacional e politicamente hegemônica. O intelectual aparece como uma espécie de ‘embaixador universal’ para dar voz a um povo que embora tivesse a sua cultura e seus gostos literários, era tomado como incapaz de tomar as rédeas de seu destino e realizar suas escolhas (VERRI, 2010).

Em 1957, o Departamento de Documentação e Cultura passou a oferecer cursos, concertos da orquestra sinfônica do Recife e cinema nas ruas. Em 1958 a discoteca pública recebeu nova pilhagem de som, que ficou reconhecida como um das mais modernas do país. No entanto, no final dos anos 1950 os escassos recursos financeiros foram retardando as ações de melhoria e manutenção dos serviços oferecidos pelo departamento. Esses fatos geraram muitos comentários nos periódicos de grande circulação no Recife, e para sanar tal situação, foram ofertados cursos de instrumentos de música em 1959 e neste mesmo ano foi autorizada, por lei, a criação de uma biblioteca no Engenho do Meio e outra em Campo Grande, ambas nunca saíram do papel (VERRI, 2021).

Em 1959, Miguel Arraes torna-se prefeito do Recife, após um conturbado processo eleitoral, e José Césio Regueira é afastado do cargo, que ficou sobre o comando Hermilo Borba Filho. Arraes, com projetos de transformar o DDC em Secretaria de Educação, devolve ao Governo do Estado os espaços ocupados pelas bibliotecas de Santo Amaro e Encruzilhada, e transfere ambos os acervos para outras bibliotecas, cujos edifícios pertenciam à Prefeitura, tais como: as bibliotecas de Casa Amarela e Afogados (VERRI, 2021). Paralelo a isso, o DDC convoca os artistas e intelectuais para participarem do Movimento de Cultura Popular (MCP), que era liderado por Germano Coelho. O Movimento foi criado em maio de 1963, no Sítio da Trindade, localizado no bairro de Casa Amarela. Com uma proposta inovadora, o MCP defendia desenvolver todas as virtualidades do ser humano através da Educação integral tendo como base a ação comunitária, além disso, buscou elevar o nível cultural do povo, preparando-o para a vida e o trabalho.

Departamentos e Divisões compunham a estrutura do MCP, entre os quais figuravam o Departamento de Documentação e Informação e o Departamento Difusão e Cultura. Neste contexto, ganharam espaços a implementação de praças de cultura e as bibliotecas como partes de um projeto informal de educação (CUNHA; GÓES, 1985).

Para Cunha e Góes (1985), o movimento de cultura popular só surge quando as relações de poder começam a ser favoráveis aos setores populares e desfavoráveis aos setores das elites. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, a realidade atual de muitas capitais brasileiras, no caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado. O Movimento atingiu proporções inéditas. Em Recife, e posteriormente em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar através dos governos que se intitulavam populares. Neste sentido a partir da década de 1960 percebe-se uma forte congruência política/cultura popular. O MCP foi a consequência das vitórias eleitorais da Frente do Recife, que com muita maestria foram costuradas por Miguel Arraes, Pelópidas Silveira e outras lideranças de movimentos populares. A frente do Recife, congregando as forças progressistas e alguns seguimentos liberais conservadores, permitiu um programa de democratização do poder decisório em Pernambuco.

Na perspectiva de Chrispino,

O grande desafio do administrador público é produzir políticas de longo prazo, com visão prospectiva e capacidade de agregar valores substantivos, sem deixar de atender aos direitos dos cidadãos e aos deveres mínimos da administração pública, qualquer que tenha sido o motivo causador: pela incompetência, descompromisso, omissão, desorganização, falta de planejamento, desvios de finalidade, equívoco na definição de prioridades etc., sempre culpa do governo anterior ou do antecessor que ocupava a cadeira. (CHRISPINO, 2016, p. 43).

Ressalta-se, contudo, que esse papel desempenhado pelo Departamento não é apenas fruto da vontade dos governantes, posto que a garantia de promoção e de proteção da cultura encontrava respaldo na Constituição brasileira de 1946, conforme preceitua seu art. 174: “O amparo à cultura é dever do Estado.” Essa obrigação imposta ao poder público pela norma maior, vincula a necessidade de implementação de políticas culturais.

### **Considerações finais**

As atividades realizadas pelo Departamento de Documentação e Cultura e pelos órgãos que o antecederam, visando o desenvolvimento da prática cultural dos recifenses, notadamente daqueles pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, se por um lado demonstra a importância do papel do Estado frente à consecução do exercício da cidadania, por outro revela os efeitos negativos das mudanças ocorridas com a troca dos governantes.

Para se referir ao poder e prestígio que os indivíduos ganham pela apropriação material ou simbólica dos bens culturais, Bourdieu elabora o conceito de capital cultural. Na sua teoria, a cultura legitima, ao conferir poder e status aos sujeitos, passa a ser considerada um instrumento de distinção. Os indivíduos seriam classificados a partir do tipo de bem cultural que consomem, produzem ou apreciam.

Desse modo, as bibliotecas populares foram construídas e desenvolvidas conseguindo sobreviver durante alguns anos, constituindo assim, um fato inédito para a vida cultural da cidade que possibilitou em um curto espaço de tempo o planejamento e a idealização da criação de bibliotecas populares. A empolgação com que realizaram as ações foi poucas vezes encontradas no cenário político e social da cidade.

O DDC, enquanto formulador e implementador de políticas públicas voltadas ao acesso à educação através da cultura oportunizou aos moradores do Recife um encontro com a própria identidade de ser humano. Até o final do século

XIX essas pessoas sequer poderiam usufruir dos bens públicos de uso comum do povo, como as praças e parques, cujo ingresso era limitado por grades, de sorte que apenas os privilegiados poderiam deles apropriar-se.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ABRANTES, Jorge. “**A Discoteca Municipal**”. Contraponto. Ano II, N. 7. Recife, março de 1948, p. 24 e 25.

ARRAIS, Raimundo. **Recife, culturas e Confrontos**. Natal: EDUFERN, 1998.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. –Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: Cecília Azevedo. [et al.] (Orgs.) **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas : estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: edusp, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011

CÂNDIDO, Antônio. **O direito a literatura no livro Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R. **Do livro à leitura**. In: Práticas da leitura [sob a direção de Roger Chartier]. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARLE, C. História das elites e método prosopográfico. 2006. In: HEINZ, F. M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1: artes de fazer. 20ª Ed. São Paulo: Vozes, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. 2ª ed. Canoas, Ed. da ULBRA: 2011.

COUCEIRO, Sylvia Costa. **Artes de viver a cidade**: conflitos e convivências nos espaços de diversão e prazer do Recife nos anos de 1920. Recife, tese de Doutorado em história. UFPE, 2003.

COUCEIRO, Sylvia. Entre festas, passeios e esportes: o Recife no circuito das diversões nos anos de 1920. In BARROS, Natália; REZENDE, Antônio Paulo; SILVA, Jailson Pereira . **Os Anos 1920**: histórias de um tempo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. Sobre um tempo, sobre um livro. Prefácio. In: VERRI, Gilda. **Templários da ausência em bibliotecas populares**. Recife: ed. Universitária, 2010.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930. História e historiografia**. 4a edição. São Paulo: Brasiliense, 1976.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. (orgs) **Políticas públicas na educação**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação, In: GOMES, Alfredo Macedo. (org.) **Políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: companhia das letras, 2011.

GOMINHO, Zélia de Oliveira. **Cidade vermelha**: a experiência democrática no pós Estado Novo Recife, 1945 -1955. Tese de doutorado em história, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

LINS, A. M. GREGO; Lira, A. P. A. **A Imprensa Recifense e a luta contra os regimes de exceção no século XX**. In: MARQUES DE MELO, José (org.). Síndrome da Mordação: mídia e censura no Brasil. 1ed. São Bernardo do Campo - SP: Metodista Editora (Universidade Metodista de São Paulo), 2007, v. 01.

MARROQUIM, Dirceu S.M. História de um navio holandês (1939): antecipações do turismo em Pernambuco. In CASTRO, Celso; GUIMARÃES, Valéria Lima; MAGALHÃES Aline Montenegro. **Histórias do Turismo no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2013, p.197-209.

MAURÍCIO, Ivan; CIRANO, Marcos; ALMEIDA, Ricardo. **Arte popular e dominação: o caso de Pernambuco 1961-1977**. Recife: alternativa, 1978.

MÜLLER, F. **Fragmento (sobre) o Poder Constituinte do Povo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A vida cultural no Recife**. Hist. cienc. saúde-Manguinhos [online]. 2008, vol.15, n.4. Disponível em: <http://>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PANDOLFI, D. C. **Pernambuco de Agamenon Magalhães: consolidação e crise de uma elite política**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

PAZ, Raissa Alves Colaço. **Preocupações artísticas: o caso do atelier coletivo da sociedade de Arte Moderna do Recife**. Dissertação de Mestrado em história. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015.

PONTUAL, Virgínia. **Uma cidade e dois prefeitos: narrativas do Recife de nas décadas de 1930 a 1950**. Recife: Editora da UFPE, 2001.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **O Recife: história de uma cidade**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2000, fascículo 08, p.59.

REZENDE, Antonio Paulo de Moraes. **O Recife: História de uma Cidade**. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documentário do tricentenário da restauração pernambucana 1854 -1954**. Recife. Acervo da Fundação Joaquim Nabuco.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learnig, 2013.

SINGER, Paul . **Economia política da urbanização**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980

SOUZA, Fábio José. **O movimento de cultura popular no Recife (1959 – 1964)**. Dissertação em história. São Paulo: programa de pós-graduação em história, Universidade de São Paulo (USP), 2014.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. **O Movimento e a Linha: presença do Teatro de Estudantes e do gráfico amador no Recife (1946 -1964)**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

VAINSENER, Semira Adler. **Ingleses em Pernambuco**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. >. Acesso em: 10 de junho de 2021.

SUAIDEN, Emir. **A biblioteca pública no contexto da Sociedade da Informação**. Brasília, Ciência da Informação, v.29, n.2, mai/ago 2000.

# UM MESMO ESPAÇO, UM MESMO PERSONAGEM, TRÊS DISCURSOS DISTINTOS: a memória de Lampião no médio Pajeú e o ensino de história local

José Ferreira Júnior<sup>1</sup>  
Janaína Freire dos Santos<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 06/09/2021.

Artigo aceito em: 09/03/2022.

## RESUMO

Neste artigo, onde se empreende abordagem qualitativa, discutem-se os discursos construídos e emitidos relacionados à memória lampiônica, na região do Médio Pajeú, nas cidades de Serra Talhada, Triunfo e na Vila de Nazaré do Pico, espacialidades sertanejas pernambucanas. São mostradas as intencionalidades presentes nas ações dos produtores culturais dos espaços citados, quando se reportam à memória lampiônica. Também é trazida à luz a prática pedagógica desenvolvida em salas de aula, quando do ensino de história local, relacionada à memória citada. Lançou-se mão de bibliografia relacionada à temática memória lampiônica, bem como elementos resultantes de pesquisas realizadas e em andamento.

**Palavras- chave:** Memória Lampiônica; Serra Talhada; Triunfo; Vila de Nazaré do Pico; Discursos.

## ONE SAME SPACE, ONE SAME CHARACTER, THREE DISTINCT SPEECHES:

Lampião's memory in the medium Pajeú and the teaching of local history

---

<sup>1</sup> Licenciado em História, Especialista e Mestre em Ensino de História, Doutorando em História Social; Mestre e Doutor em Ciências Sociais, Pós-Doutorando em Ciências Sociais; professor da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada – FAFOPST. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587556735419259>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8352-8828>. E-mail: <Professorferreirajunior@hotmail.com>. Pertence ao Grupo de Pesquisa em Sociabilidades e Conflitos Contemporâneos – SOCIATOS (UFCG). Pesquisa memória lampiônica e o seu uso por produtores culturais na região do Pajeú, no Sertão de Pernambuco. Coordena o curso de Licenciatura em História da Faculdade de Professores de Serra Talhada – FAFOPST.

<sup>2</sup> Licenciada em História, Especialista em História e Sociologia, Mestre e Doutora em Ciências Sociais. Professora de História da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada – FAFOPST. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450632847665711>. E-mail: [janainasantos1983@hotmail.com](mailto:janainasantos1983@hotmail.com). Pertence ao Grupo de Pesquisa PRAXIS - Estado, Governo e Luta de Classes na América Latina (UFCG). Pesquisa Desenvolvimentismo na América Latina e Suas Repercussões Sobre os Atores Sociais.

## ABSTRACT

In this article, where a qualitative approach is taken, the constructed and emitted speeches related to the lampionic memory are discussed, in the region of Médio Pajeú, in the cities of Serra Talhada, Triunfo and in Vila de Nazaré do Pico, rural spaces in Pernambuco. The intentions present in the actions of the cultural producers of the mentioned spaces are shown, when they refer to the lampiônica memory. It is also brought to light the pedagogical practice developed in classrooms, when teaching local history, related to the mentioned memory. A bibliography related to the theme of lampion memory was used, as well as elements resulting from research carried out and in progress.

**Keywords:** Lampionic Memory; Serra Talhada; Triunfo; Vila de Nazaré do Pico; Speeches.

## Introdução

O cangaço, movimento rural ocorrido nos sertões nordestinos, em temporalidade que se estende de finais do século XIX até próximo do término da primeira década do século XX (QUEIRÓS, 1977), não é possuidor apenas de uma só vertente lideracional. Houve vários chefes de cangaceiros, porém o que mais celebrizado é, sem sombra de dúvidas, é a chefia lampiônica<sup>3</sup>. Ou seja, o cangaço lampiônico se destaca dos demais, sendo a multiformidade de narrativas sobre ele (LINS, 1997) um elemento que corrobora o que aqui se afirma.

Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, esteve chefiando cangaceiros entre 1922, quando assume o lugar de Sinhô Pereira na chefia do bando, e 1938, quando, juntamente com sua companheira, Maria Gomes de Oliveira, e mais nove outros cangaceiros, dentre eles, uma mulher, são mortos e decapitados, em uma gruta da fazenda Angico, no município de Poço Redondo, no estado de Sergipe.

---

<sup>3</sup> Jesuíno Alves de Melo Calado, o Jesuíno Brilhante, é tido como o chefe do primeiro bando de cangaceiros, atuando na divisa dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, em 1870. Todavia, há historiadores que mergulham mais profundo no passado e dizem ter sido pioneiro no cangaceirismo, Lucas Evangelista, o Lucas da Feira, nos arredores da cidade de Feira de Santana, na Bahia, por volta de 1828. Tem-se, no Médio Pajeú, o cangaceirismo de Sinhô Pereira inícios do século XX. O último bando de cangaceiros foi o chefiado por Cristino Gomes da Silva Cleto, o Corisco, morto em 25 de maio de 1940.

Durante cerca de dezesseis anos, Lampião transitou pelos espaços de ao menos sete estados nordestinos, alternando práticas que o faziam temido, odiado e querido. Ou seja, mediante o espalhar do terror – efetivado em assassinatos com requinte de crueldade, sequestros, ameaças, extorsões – ocupava o lugar de temido e odiado; mediante ações de caridade e praticismo religioso, gozava de admiração (CHIAVENATO, 1990; SOUZA, 1984). Essas duas situações tinham como vivenciadores os habitantes das caatingas sertanejas nordestinas.

Todavia, o cangaço comandado por Lampião, o mais celebrizado dos cangaceiros, tem sua origem na região do Médio Pajeú pernambucano. Nessa região, três espaços existem que em relação à memória lampiônica são possuidores de discursos diferenciados: Serra Talhada, Triunfo e Nazaré do Pico<sup>4</sup>. Tais discursos produzidos por produtores culturais desses espaços não ocorrem sem que exista uma finalidade a que se prestem, que somente quando examinados e atrelados à espacialidade onde são construídos, podem vir a serem interpretados corretamente.

Diante dessa constatação, um perguntar se coloca: como deve existir o ensino de história em tal circunstância? Sabendo-se que o discurso sobre um determinado espaço é possibilitador da construção de uma consciência histórica e, como desdobramento, uma identidade, como deve agir o professor de história, quando do ensino de história relacionado às espacialidades em discussão?

Este texto não tem a pretensão de absolutizar respostas às questões propostas, visto que estatuto de verdade não pertence ao fazer historiográfico (REIS, 2010). Mas, a partir de pesquisas realizadas e em curso<sup>5</sup>, objetiva-se trazer elementos que possam lançar luz à discussão, visto que é no chão de sala de aula que se pode estabelecer continuidade do saber instituído, que se propõe a ocultar ou querer que algo ou alguém seja visto (CHAUI, 1981), ou, em rota de colisão com esse tipo de

---

<sup>4</sup> As duas primeiras são cidades. A terceira, por sua vez, trata-se de um distrito pertencente ao município de Floresta, cidade sertaneja pernambucana.

<sup>5</sup> Informações derivadas das minhas pesquisas de mestrado e doutorado em Ciências Sociais, ocorridas entre 2008 e 2014 (UFCG); do mestrado em Ensino de História, ocorrido entre 2019 e 2021 (URCA); atualmente em pesquisa de Pós- Doutorado em Ciências Sociais, iniciado em 2020, pela UFCG.

saber, promover ruptura, mediante a construção de outro saber (NETO, 2001), promovendo, dessa forma o ensino correto (FREIRE, 1977).

Assim, mediante experiências vividas no cotidiano de sala de aula na prática de ensino de história, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, bem como lançando mão de elementos de pesquisas realizadas e em curso, somando a informes de literatura existente sobre as espacialidades citadas, pretendemos estabelecer discussão, que se encontra organizada da seguinte forma: Em primeiro plano, são trazidos os discursos relacionados à memória de Lampião em Serra Talhada, Triunfo e Nazaré do Pico. Em seguida, a partir de nossa experiência como professor de história da Educação Básica, em escola da rede estadual pernambucana, mostramos como desenvolvemos a temática aqui discutida.

### **Os discursos sobre Lampião em Serra Talhada, Triunfo e Nazaré do Pico**

Embora partícipes do mesmo espaço, o Médio Pajeú, as cidades de Serra Talhada, Triunfo e a Vila de Nazaré do Pico são possuidoras, entretanto, de discursos diferentes relacionados à memória lampiônica. Tais discursos são possuidores de historicidade, não se nega, porém trazem em si mesmos elementos outros, que quando examinados revelam existir intencionalidades, ou seja, mostram que há prévios interesses que antecedem a sua exteriorização. Desse modo, à memória de Lampião são atribuídos significados diferenciados, ou seja, numa proposta saussuriana, essa memória se mostra significativa a que são atribuídos significados (SAUSSURE, 2006). Vejamos, adiante.

### **Uma tradição para Lampião em Serra Talhada, seu lugar.**

Serra Talhada, localizada no médio curso do rio Pajeú, dista da capital pernambucana, Recife, pouco mais de quatrocentos quilômetros e situa-se às margens da BR – 232. É conhecida nacional e internacionalmente como Capital do Xaxado e, principalmente como o lugar de nascimento de Virgulino Ferreira da Silva, vaqueiro, artesão e almocreve, que se tornou cangaceiro e, com o apelido de Lampião, celebrizou-se mundialmente, permanecendo na prática do cangaço por quase vinte

anos, promovendo terror e benesses aos sertanejos, tanto de Pernambuco quanto de outros estados nordestinos.

Mesmo que na opinião de Chiavenato (1990) a prática do “bem”, por parte de Lampião, decorresse de um pragmatismo do chamado “Rei do Cangaço”, uma vez que carecia de gente aliada que, dentre outras coisas, mantivessem-no informado acerca das movimentações das volantes, que lhe comprasse alimentos e funcionasse como “correio”, ainda assim, não poucos são os testemunhos acerca do “lado bom” do cangaceiro, seja proveniente de quem com ele viveu a prática do cangaço – a cangaceira Sila, companheira do cangaceiro Zé Sereno, que afirma ser Lampião um “homem de bom coração” (SOUZA, 1984) – ou de quem ouviu de outrem tal discurso e o reproduz, perfazendo a vivência do acontecimento por tabela (POLLAK, 1992).

Assim, distribuindo dinheiro aos pobres (geralmente moedas), presenteando e prestando favores a amigos, funcionando como juiz e arbitrando questões e, principalmente “promovendo justiça” em casos de agravo à família sertaneja, parecia entender o cangaceiro que dominação não se implanta somente mediante a força, mas também com consenso. Fato é que, somente com o uso da força, provavelmente Lampião não teria a longevidade que teve nas fileiras cangaceiras.

Em Serra Talhada, em meados da década de 1980 passou a existir movimentação buscando glorificar e explorar a memória lampiônica. De autoria de um produtor cultural local, Anildomá Willans de Souza (Domá), em 1984, foi apresentada a peça teatral “A chegada de Lampião no inferno”. Segundo o autor da peça citada, “foi o primeiro trabalho sobre Lampião [...] vamos resgatar a imagem de Lampião, em Serra Talhada” (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 72).

Deve-se registrar que o movimento direcionado à memória lampiônica em Serra Talhada, citado anteriormente, não foi decorrente do espontaneísmo de produtores culturais, mas em resistência à ação de produtores culturais da cidade de Triunfo, afastada 37 quilômetros, que empreenderam vanguardismo de louvação à pessoa de Lampião.

A justificativa para a contraposição feita à ação dos produtores culturais triunfenses relacionados à memória lampiônica residia no fato de ser o cangaceiro serratalhadense e, por conseguinte, “produto” que deveria ser explorado por Serra Talhada, não por Triunfo. Isso é dito baseado na declaração de Tarcísio Rodrigues, hoje ex-presidente da Casa da Cultura de Serra Talhada: “O mundo inteiro, o Brasil, sabe que a terra de Lampião é Serra Talhada” (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 72).

Percebe-se o lançar mão de uma identificação com Lampião, ou seja, um apropriar-se de um discurso que afirmava ser exclusividade serratalhadense o usufruto do uso da memória lampiônica. Verifica-se o lançar mão de uma identidade legitimadora (CASTELLS, 1996) de ações relacionadas a Lampião.

A partir da peça teatral citada acima, passa a existir, mediante a ação de grupos específicos, o início da construção de uma nova concepção sobre os valores do cangaço e sobre a personalidade de Lampião na cidade. Passa-se a dar à figura de Lampião valorização, fato que coloca sua memória em contraposição ao discurso que, até então, prevalecera acerca dela, em Serra Talhada: a de bandido sanguinário (FERREIRA JÚNIOR, 2021). Cronologicamente considerando, a peça citada pelo produtor cultural se revela como sendo o que Reis (2006) chama de ponto axial, ou seja, o pontapé inicial da invenção de uma tradição (HOBSBAWM; RANGEL, 2004), à qual chamo “tradição lampiônica” (FERREIRA JÚNIOR, 2021).

Esse agir de produtores culturais serratalhadenses pode ser considerado o que Hall (2006) chama deslocamento de imagem, visto que, ao discurso desqualificador da memória lampiônica, que o mostrava como bandido sanguinário, contrapõe-se o que passa a afirmar ser Lampião “história” e, por conseguinte, à semelhança de outros fora da lei notórios da história (Billy The Kid, por exemplo), poderia ter sua memória explorada e promover visibilidade à cidade. Tal ação pode ser considerada uma transgressão da lei do lugar, decorrente das transformações espaciais mediatizadas pela memória (CERTEAU, 2011).

Diversas ações foram protagonizadas por produtores culturais serratalhadenses no intuito de a Lampião promover uma nova imagem e, através da

qual, a cidade pudesse vivenciar visibilidade e gozar atratividade turística (FERREIRA JÚNIOR, 2021). Nessa construção imagética inexistia qualquer preocupação com a veracidade que se afirmava a respeito do cangaceiro, “importava a Lampião atribuir predicativos e levar as pessoas a acreditar neles” (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 91). Era, como se verifica no trabalho de um artífice, o construir gradativo de uma imagem, como explica Schwartzberg (1978, p. 14): “a realidade pouco importa em si mesma. O importante é que acreditem nela e a aceitem. Ainda que seja uma imagem inteiramente inventada, embelezada ou retocada.”

### **Triunfo: Lampião é elemento agregador de valor turístico**

Se em Serra Talhada a memória lampiônica é mercadoria oferecida aos de fora, no espaço triunfense essa memória não é usada para esse fim, visto que a cidade, contemplada por benesses naturais – clima, relevo, vegetação – é a própria mercadoria oferecida a quem a ela se destina<sup>6</sup>.

Diante dessa realidade, a memória lampiônica é, em Triunfo, o algo a mais que é oferecido ao turista, ou seja, à cidade com seu clima serrano é adendada, como uma espécie de elemento agregador de valor ao produto oferecido, a memória lampiônica, assim, Lampião em Triunfo, “de maneira simbólica, promove valorização aos serviços oferecidos aos de fora, agregando valor ao que já existe, viabilizando um salto de qualidade em uma ou mais características do produto ou serviço, que de fato são relevantes para a escolha do consumidor” (FERREIRA JÚNIOR, 2018, p. 101).

Assim, ao turista chega o usufruto de uma espécie de capital simbólico (BOURDIEU, 2010), ou seja, ele pode se vangloriar de ter estado, por exemplo, no quarto em que Lampião dormiu, quando das diversas vezes que frequentou a Casa Grande das Almas, como é dito pelos guias que o conduz ao local citado<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Triunfo tem a seu favor a altitude de 1010 metros, que a faz destoar da paisagem sertaneja semiárida. Assim, mesmo praticamente na mesma latitude de Serra Talhada (440 metros de altitude), o espaço triunfense se diferencia, no referente à temperatura, das demais espacialidades que a cercam.

<sup>7</sup> Casarão construído exatamente na divisa dos estados de Pernambuco e Paraíba. Parte da casa está em Pernambuco e parte, na Paraíba.

Fig. 1: Casa Grande das Almas – Triunfo - PE



Fonte: Cariri Cangaço.

Sobre o imóvel acima, diz Ferreira Júnior e Santos (2018, p. 102):

O acesso à Casa Grande das Almas é gratuito. Tal fato, somado à beleza do casarão; à mobília, louça e prataria do interior do imóvel e, principalmente, à mística que a memória lampiônica reflete sobre o local, revela-se como elemento instigador à visita dos que chegam à cidade e, também, como estímulo a um novo retorno ao local. (FERREIRA; SANTOS, 20188, p.102)

Além da Casa Grande das Almas, o espaço urbano triunfense também comporta outro lugar de memória alusivo a Lampião: o Museu do Cangaço da Cidade de Triunfo. Este espaço foi criado em 1975 e é tido como o mais antigo museu do cangaço no Brasil. Todavia, em contraposição à gratuidade de acesso existente na Casa Grande das Almas, o acesso às dependências do Museu do Cangaço da Cidade de Triunfo é pago.

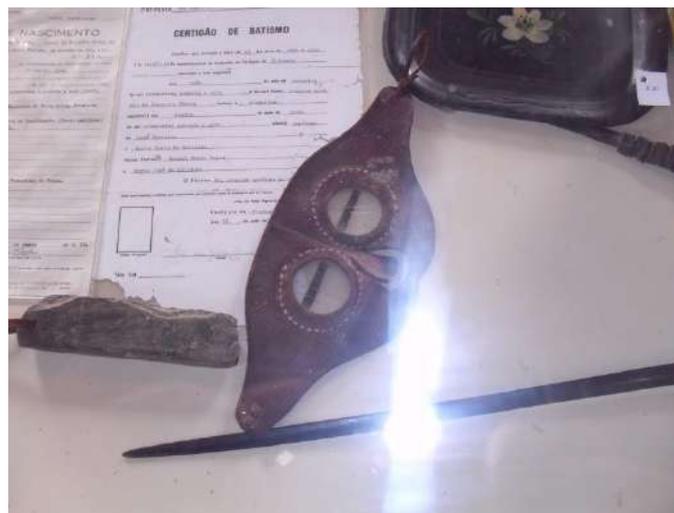
Fig. 2: Museu do Cangaço e Cidade de Triunfo – PE.



Fonte: José Ferreira Júnior.

As peças relacionadas ao cangaço lampiônico mostradas no museu acima são em pequena quantidade e algumas promovem certa dúvida, no referente a estarem, de fato atreladas à temporalidade que portam consigo registrada. Por exemplo, pode-se tomar uma máscara ocular que se afirma ter sido confeccionada e utilizada por Lampião. Veja-se, abaixo:

Fig. 3: Objetos pessoais de Lampião



Fonte: José Ferreira Júnior

Que Lampião era hábil no artesanato com couro é fato atestado por contemporâneos seus. Que ele era capaz de idealizar e materializar o objeto acima, não há dúvidas. Porém, nenhum registro fotográfico existe onde lampião apareça usando a peça acima. Ademais, óculos eram objetos de fácil acesso à época e, além disso, o poder aquisitivo de Lampião lhe promovia adquiri-los. Assim, no mínimo se revela duvidosa a autoria lampiônica da máscara acima para uso próprio, como registrado se encontra.

Ainda no espaço urbano triunfense se verifica uma quantidade significativa de pequenas lojas de venda de produtos artesanais. Deve-se atentar ao fato que o fabrico artesanal oferecido em tais lojas tem como mote a tradição triunfense dos caretas, elemento promotor de identidade à cidade, porém, em tais espaços não se verifica esquecimento da memória lampiônica, uma vez que, justaposta à venda de artesanato alusivo aos caretas<sup>8</sup> está o de alusão à Lampião conforme se verifica na figura abaixo:

Fig. 4: Artesanato de caretas e Lampião em loja triunfense



Fonte: Fátima Artesanato

---

<sup>8</sup> Os caretas são figuras satíricas que transformam o carnaval de Triunfo em um dos mais irreverentes do Estado. Segundo alguns estudiosos, a origem da festividade não faz parte do período carnavalesco, mas do Natal, quando dois Mateus de um reisado, em 1917, embriagaram-se durante a apresentação e foram proibidos de participar da manifestação. Inconformados, eles vagaram fantasiados pelo município, fazendo barulho com um chocalho e inaugurando a brincadeira. (NORDESTE.COM).

Esta justaposição entre caretas e Lampião ainda que sirva a um fim determinado – gerar receita – não é ação que se exime de críticas entre os cidadãos triunfenses. Na opinião de Cláudio Henrique Inácio Viana<sup>9</sup>, estudante e comerciante triunfense, o discurso que afirma ter sido Lampião um turista especial, fato que justifica, segundo produtores culturais locais, a materialização de sua memória em artefatos artesanais, não encontra respaldo para a sua sustentação, visto que, segundo o comerciante:

Não concordo, pois pra mim lampião não era turista, ele nunca vinha aqui para passeios ou visitas, na verdade, ele como excelente estrategista tinha Triunfo como rota de fuga entre os Estados de PE/PB. Acredito que por esse motivo ele não provocava conflitos entre a população local ou os policiais. (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 148)

A declaração do comerciante anda em rota de colisão daquela que é proveniente de outros cidadãos triunfenses e corrobora o que diz Clemente (2003), ao lembrar que até 1926 não era permitido a violabilidade policial de divisas de Estados, o que impedia a uma volante policial atuar em espaço que não fosse o da sua jurisdição. Assim, percebe-se que Lampião agia pragmaticamente em relação ao espaço triunfense, uma vez que lhe seria benéfico a localização da cidade em linha limítrofe dos estados pernambucano e paraibano.

Por sua vez, o espaço rural triunfense também é possuidor de lugar que se atrela à memória lampiônica, a chamada Cachoeira do Grito, que tem essa nomenclatura porque é possível se ouvir, distante, o “grito” que a queda d’água provoca ao bater nas rochas. Este lugar aprazível e propício à prática de banho é dito ter sido utilizado por Lampião e seus liderados para banho e nado, quando de sua estada em solo triunfense.

Para os de fora, a Cachoeira do Grito possui valoração que vai além de seus atributos naturais, visto que é perpassada por uma áurea mística, pelo fato de ter servido a lampião e a seu bando de lugar de lazer. Isto se mostra claramente na

---

<sup>9</sup> O informante foi aleatoriamente escolhido entre outros que, a sua semelhança, discordam do uso da memória lampiônica como elemento agregador de valor ao turismo triunfense.

declaração de um dos muitos turistas que acessam o local, como Antônio Luís Neto, proveniente de São Paulo, quando diz:

É fantástico, mano! O lugar é lindo e a água é fria e limpa. Além disso, poderei dizer aos meus amigos que nadei onde nadou o Rei do Cangaço! Não é demais?! Vou recomendar o lugar aos meus amigos. Vou matá-los de inveja! (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 152).

Verifica-se na fala do turista, além o impacto causado pela beleza do lugar, o entendimento de que consigo porta um diferencial, em relação aos seus conterrâneos paulistas: o fato de ter se banhado em cachoeira onde se banhou o Rei do Cangaço. Assim, quando se reporta como mostrado acima, pode-se afirmar que o turista citado é, agora, possuidor de um capital simbólico (BOURDIEU, 2010).

### **Nazaré do Pico: a invenção da tradição da volante nazarena<sup>10</sup>**

Em relação a Serra Talhada e a Triunfo, sobre a discussão da memória do cangaço lampiônico, Nazaré experimenta atraso na corrida. Somente a partir de 2019, passou a existir na vila um movimento organizado buscando dar visibilidade aos combatentes de Lampião, os membros da volante nazarena.

A visibilidade aos vultos históricos nazarenos tem experimentado ocorrência a partir de eventos específicos realizados, como, por exemplo, a “Missa de Mané Neto”, cuja primeira edição ocorreu no dia 16 de novembro de 2019, quando se comemorou quarenta anos de morte de Manoel de Souza Neto, coronel da Polícia Militar de Pernambuco e comandante de volante nazarena perseguidora de Lampião. Acerca de Manoel Neto e de sua valentia, que é apresentada como sendo um capital simbólico (BOURDIEU, 2010), é dito:

No último sábado, 16 de novembro de 2019 a família Nazarena se reuniu mais uma vez para celebrar um de seus mais ilustres filhos: Coronel Manoel de Sousa Neto, o “Valente Mané Neto”; que nasceu no dia 01 de novembro de 1901, na fazenda Ema no mesmo município de Floresta. Desde cedo Manoel Neto demonstrou ser destemido, valente e de uma coragem que beirava a loucura, foi um dos nazarenos que mais se destacou no combate ao banditismo, notadamente ao cangaço, tendo sua entrada

---

<sup>10</sup> Volantes eram grupos de soldados comandados por alguém de patente superior que se movia na caatinga em perseguição a Lampião e seus cangaceiros. Volantes nazarenas foram as que se formaram com pessoas habitantes da vila de Nazaré ou de suas cercanias.

nas forças volantes em janeiro de 1925, a partir dali o nordeste conheceu um dos mais ferrenhos combatentes ao bando de Lampião, sendo alcunhado pelo chefe dos cangaceiros de "Cachorro Azedo".<sup>11</sup>

A valentia do nazareno Manoel Neto é tema presente em narrativas de diversos autores da historiografia do cangaço, dentre esses, João Gomes de Lira, ex-soldado de volante, que em sua obra *Lampião: Memórias de um Soldado de Volante* (2007) registra ter Manoel Neto arregimentado adolescentes e, com eles, formado uma volante para perseguir Lampião. De acordo com Ferreira Júnior e Santos (2020, p. 795), “em decorrência da pouca idade dos membros dessa volante, segundo o autor citado, ela era pejorativamente chamada, por Lampião, de “os cachorrinhos de Mané Fumaça”, outro apelido de Manoel Neto, dado por Lampião”.

Há a probabilidade de que esse evento religioso venha a se tornar uma tradição inventada, nos moldes definidos por Hobsbawm e Ranger (2004), que afirmam que a repetição, o ritual e a simbologia lhes são elementos intrínsecos, visto que, através da primeira, as duas últimas intencionam introjetar nas pessoas “certos valores e normas de comportamento, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM; RANGER, 2004, p. 9).

Na ocasião da celebração da missa em homenagem ao famoso volante nazareno, Manoel Neto, outro acontecimento ocorreu possuidor de significativa importância no referente à exaltação da memória das volantes nazarenas: “lançou-se oficialmente a pedra fundamental e a Ordem de Serviço do Museu dos Combatentes do Banditismo Lampiônico em Nazaré do Pico” (FERREIRA JÚNIOR; SANTOS, 2020, p. 795).

Nesse evento estiveram presente, além de familiares dos membros das volantes nazarenas, autoridades municipais (vereadores) e o Secretário de Turismo de Pernambuco, Rodrigo Novaes, cuja ascendência é também nazarena. Acerca da justaposição dos eventos ocorridos, a vereadora florestana Bia Numeriano, presente na ocasião, discursou, sendo registrado por Ferreira Júnior e Santos (2020, p. 796):

---

<sup>11</sup> <http://cariricangaco.blogspot.com/2019/11/nazare-e-festa-de-40-anos-de-partida-de.html>.

Nazaré do Pico é lugar onde a história pulsa. **História de coragem, valentia e resistência.** Foi deste lugar que saiu a força volante que Lampião mais temia. Uma figura importante foi responsável por esse temor: Manoel de Souza Neto. Coronel da Polícia Militar de Pernambuco, combatente feroz, fez parte das forças volantes nazarenas e é considerado um dos maiores perseguidores de Lampião. Hoje, celebrou-se missa pelos 40 anos de sua partida. Além disso, foi dada ordem de serviço para a construção do **Museu das Forças Volantes de Nazaré, um marco para esta história que tanto nos orgulha.** (Grifos nossos).

Ao discursar, a vereadora Bia Numeriano promove exaltação à memória dos nazarenos que estiveram em perseguição a Lampião, quando da existência das volantes nazarenas, que de maneira recorrente são tidas como indômitas na historiografia relativa ao cangaço lampiônico (ALBUQUERQUE, 2016). Ou seja, o discurso da vereadora é glorificador de uma memória que, segundo as palavras de sua autora, faze-a destacada das dos membros de volantes de outros espaços e tem na coragem, na valentia e na resistência seu capital simbólico (BOURDIEU, 2010).

A coragem e a valentia talvez não ressoem tanto quanto a resistência, enquanto sinônimo de ser membro de volante nazarena. Isto se explica, quando se observa ter sido prática corriqueira o experimento da corrupção por parte de comandantes e soldados de volantes, quando da perseguição feita a Lampião (ALBUQUERQUE, 2016). Os nazarenos se jactam de não terem cedido às propostas de suborno e nem de acomodação promovidas por Lampião.

Referindo-se ao Museu das forças Volantes de Nazaré, ainda que não pronuncie discursivamente, a vereadora deixa transparecer satisfação em sabê-lo contraposto institucional e discursivamente, enquanto lugar de memória, aos museus do cangaço, localizados em Serra Talhada e em Triunfo, ambas, como Nazaré, localizadas na Região do Médio Pajeú. Esta afirmação se faz baseado no fato de que “o museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram” (CANCLINI, 2011, p. 169).

No Museu das Forças Volantes Nazarenas serão mostradas peças que pertenceram a membros das Volantes Nazarenas – armas, fardamentos, utensílios e coisas de uso particular – que serão providas de doações feitas por descendentes

daqueles sujeitos históricos. Tratar-se-á de um lugar de memória, que segundo Nora (1993), nasce e vive do sentimento de que não há memória espontânea. Assim, dispositivo memorialístico que pretende ser, “o museu será a representação que os nazarenos fazem de si mesmos, a materialização identitária de um grupo” (FERREIRA, JÚNIOR; SANTOS, 2020, p. 796).

### **O ensino de história local e as controvérsias discursivas sobre a memória lampiônica**

Conhecer a história do lugar em que se vive, além de necessário ao habitante desse lugar, porquanto lhe promoverá esquivar-se do oficialmente dito, que geralmente se assenta numa perspectiva localista e elitista, revela-se um novo campo para onde se expande o conhecimento histórico: a História Local.

Quando falamos em História Local não nos reportamos àquela que durante tempo significativo perdurou, celebrizando feitos de figuras políticas, heroizando ações, como desbravamentos, conquistas, pioneirismos, trazendo à luz mitos fundantes. Que se revela descolada do que lhe é exterior, fazendo existir uma história-ilha, como se o lugar existisse à parte e, por si só, subsistisse. A isto se propõe a perspectiva historiográfica positivista.

A História Local a que nos referimos abarca a totalidade, não no sentido de dar conta do todo, mas no referente a considerar o todo em sua multiplicidade e, por conseguinte, suas contradições e mediações, buscando se debruçar sobre o objeto investigado e “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Diante disso, quando falamos sobre História Local necessário se faz esclarecer que, embora ao lugar seja dada centralidade analítica, este não mantém relação exclusiva com o local onde ocorre a operação historiográfica, ou seja, não há, segundo Barros (2013, p. 171), qualquer impedimento que “esta História Local seja

também ela uma História Cultural, uma História Política, uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades”.

É a partir desse entendimento acerca de história local que nos orientamos, quando ministramos em turmas da Educação Básica, mais especificamente as do Ensino Médio, aulas sobre História Local, na prática do Ensino de História, em escola da rede estadual localizada em Serra Talhada, um dos três *loci* considerados na discussão abordada neste texto e local onde residimos.

O elemento principiador presentes nas aulas de história local referente à memória de Lampião deve ser o entendimento que os discursos que existem sobre o cangaceiro nos três espaços citados – Serra Talhada, Triunfo e Nazaré do Pico – são invenções e, por conseguinte têm em homens e mulheres de carne e osso suas origens e, assim sendo, estão perpassados por intenções, ou seja, visam a um fim previamente determinado, porquanto expressam uma ação social racional com relação a fins (WEBER, 2010).

A finalidade dos autores desses discursos sobre a memória de Lampião nos espaços citados, a quem chamamos produtores culturais, é usar e também abusar (TODOROV, 1995) da memória lampiônica, ou seja, trata-se da inexistência de preocupação com a historicidade dos fatos, passando a existir discursos eivados de ausência de sustentação histórica, visto que a preocupação, em grande parte das ações dos chamados produtores culturais está em fazer crer o que se discursa, não havendo preocupação com a verdade do que se discursa (SCHWARTZENBERG, 1978).

Mostra-se haver um discurso recorrente, proveniente desses produtores culturais, afirmando haver uma preocupação com a cultura local, com a continuidade dela, enfim, esses sujeitos históricos assentam seus agires e falas em uma suposta preocupação em não deixar que a cultura local experimente morte.

A explicação relacionada à maneira por que as ações dos produtores culturais no referente à memória lampiônica se dá divorciada de cuidados investigativos, como ocorre em Serra Talhada e em Triunfo, assenta-se no fato de que, em ambos os

espaços a memória lampiônica é mercadorizada, seja de maneira direta ou indireta. Ou seja, em Serra Talhada lampião é a mercadoria que é oferecida, seja em eventos, seja em literatura, seja em *souvenirs* àqueles que acessam turisticamente o espaço serratalhadense; em Triunfo, Lampião, ao contrário do que ocorre em Serra Talhada, recebe um destaque economicamente secundário, visto que, o que se vende em Triunfo, turisticamente falando, é a própria cidade, com seus atrativos naturais e artificiais e, dessa forma, “a memória lampiônica é utilizada como reforço, como um serviço a mais, oferecido ao turista, como um elemento promotor de agregação de valor à mercadoria principal, que é a própria cidade” (FERREIRA JÚNIOR; SANTOS, 2018, p. 104).

Concernente ao recém iniciado movimento relacionado à valorização das memórias das volantes nazarenas, na vila de Nazaré do Pico, procura-se mostrar como, mesmo estando sob luzes a memória volante nazarena, esta somente vem à baila porque explora de maneira negativa a memória de Lampião, ou seja, a desqualificação da memória de Lampião é o alicerce para que exista a glorificação da memória das volantes nazarenas. Tal realidade aponta para o fato de que uma identidade somente se constrói e permanece se houver outra que lhe seja antípoda, contrária (CASTELS, 2008).

Por fim, promove-se discussão buscando instigar os discentes a se manifestarem sobre a razão / as razões de haver essa discursália diversificada sobre Lampião em um mesmo espaço, a região do Médio Pajeú. Somado a isso, em forma de questionamento, promove-se a instigação: Não seria Lampião o fio condutor turístico para a região do Médio Pajeú? Não seria a memória lampiônica o elemento viabilizador de visibilidade aos espaços serratalhadense, triunfense e nazareno? Não haveria somente diferenciação no uso da memória lampiônica, sendo a finalidade a mesma: visibilidade espacial e atratividade turística? Não seria funcional a memória lampiônica à existência de uma indústria cultural, na região do Médio Pajeú?

Como dissemos de maneira introdutória neste texto, não nos proporíamos a trazer respostas acabadas sobre a temática uso/abuso da memória lampiônica nas

espacialidades sertanejas pernambucanas citadas, mas lançarmos luz sobre o debate que pode e deve existir, em sala de aula, quando da ministração de aulas de história local, no ensino de história.

### **Considerações Finais**

Buscou-se neste texto trazer à luz a variedade de discursos existentes na região do médio Pajeú, em Pernambuco, envolvendo a memória de Lampião. Discursos que reverberam nas cidades de Serra Talhada, Triunfo e na Vila de Nazaré, tendo como seus construtores e emissores produtores culturais locais.

Verifica-se que em Serra Talhada e em Triunfo é dado à memória de Lampião louvação e, visando a um mesmo fim – visibilizar as cidades e, para elas atrair turistas –, fazem uso da memória lampiônica e, em não poucos casos, dela abusam. Em Serra Talhada, essa memória é a mercadoria oferecida aos de fora; em Triunfo, ela é um elemento agregador de valor à cidade que, por causa de seus atrativos naturais é oferecida como produto turístico a ser consumido.

Na vila de Nazaré, por sua vez, a memória de Lampião é desqualificada, porquanto o objetivo naquele espaço é glorificar a memória das volantes nazarenas e, para tal, na busca da construção de uma identidade que se traceja pela valentia, coragem e resistência, estabelecem-se desqualificação à memória lampiônica, andando em rota de colisão com os discursos dos produtores culturais serra-talhadenses e triunfenses relacionados à memória de Lampião.

Referente a como tratar dessa temática em aulas de história local, quando do ensino de história, foi trazido à luz parte de nossa experiência como professor da Educação Básica, em nível de Ensino Médio, na rede pública estadual pernambucana. Buscamos relatar como procedemos em nossa prática em sala de aula.

### **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, André C. **Capitães do fim do mundo**: as tropas volantes pernambucanas (1922 – 1938). Recife. Edupe. 2016.

BARROS, José de A. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis – RJ. Vozes. 2013.

BOURDIEU, Peirre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo. Editora. Perspectiva. 2010.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**. São Paulo. EDUSP. 2011

CASTELLS, Manuel. **A construção da identidade**. In: O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CERTEAU. Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis. Vozes 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo. Moderna, 1981.

CHIAVENATO, Júlio J. **Cangaço, a Força do Coronel**. São Paulo. Brasiliense. 1990.

FERREIRA JÚNIOR, José. **A memória de Lampião em disputa: discursos e ações de produtores culturais na região do Pajeú**. Curitiba. CRV. 2021.

FERREIRA JÚNIOR, José; SANTOS, Janaina F dos. **Proximidade geográfica, distância conceitual: concepções de produtores culturais sobre a memória lampiônica nas cidades de Serra Talhada e Triunfo**. Ponta de Lança, São Cristóvão, v.12, n. 22, jan.-jun. 2018.

FERREIRA JÚNIOR, José; SANTOS, Janaina F dos. **Memória lampiônica x memória volante: tensões discursivas entre produtores culturais no Médio Pajeú pernambucano**. Anais da XXXVI Semana de História da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entre golpes e democracias: Narrativas históricas de um sonho em vertigem. Juiz de Fora – MG. 2020

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HALL. Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. São Paulo. Nova Fronteira. 2004.

LINS, Daniel. **Lampião, o homem que amava as mulheres**. São Paulo. Annablume. 1997.

NETO, Manoel F de S. **A aula**. Vitória. Geografares. 2001

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. São Paulo: Educ. 1993.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, volume 2. n° 3, p. 3-15. 1992.

QUEIROZ, Maria I. P. de. **Os Cangaceiros**. São Paulo. Duas Cidades. 1977.  
REIS, José C. **Teoria da História**. São Paulo. Edusp. 2010

SCHWARTZENBERG, Roger G. **O Estado Espetáculo**. Rio de Janeiro. Difel. 1978.

SOUZA, Ilda R. de. **Sila, uma cangaceira de Lampião**. São Paulo. Traço. 1984.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo. Cutrix, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Les abus de la mémoire**. Paris, Arléa, 1995.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. São Paulo. Imprensa Oficial. 2010.

# AS REPRESENTAÇÕES DA ELITE SÃO-JOANENSE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INSTRUÇÃO ESCOLAR: um estudo de caso no Astro de Minas (1827-1839)

Vinicius Breneer Silveira<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 19/08/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

## RESUMO:

Este trabalho teve por objetivo analisar as representações da elite política e social da vila São João del-Rei sobre a instrução escolar no período de 1827 à 1839, a partir do periódico *Astro de Minas*. Para tanto, foram selecionadas edições que demonstravam as condições, atos administrativos e artigos de opinião sobre o desenvolvimento da instrução escolar tanto da vila são-joanense, quanto da província de Minas Gerais. Observamos que as publicações sobre a instrução escolar constituíram-se como um espaço de debates referente ao desenvolvimento da instrução na vila de São João del-Rei por uma dupla função editorial: noticiar a situação da escolarização e propagar os ditames liberais moderados em favor do fomento de um sistema de ensino em Minas Gerais. Ademais, ainda foi possível perceber como as representações referentes à instrução escolar apresentavam-se através de um processo de espacialização da política liberal moderada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instrução escolar, representação, *Astro de Minas*, São João del-rei.

REPRESENTATIONS OF THE SÃO JOÃO ELITE ON THE DEVELOPMENT OF SCHOOL INSTRUCTION: a case study in Astro de Minas (1827-1839)

## ABSTRACT:

The objective of this work was to analyze the representations of the political and social elite of the village of São João del-Rei on school education from 1827 to 1839, based on the *Astro de Minas* periodical. For this purpose, editions were selected that

---

<sup>1</sup> Licenciado em História – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PGHIS) da Universidade Federal de São João del-Rei, sob orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Cássia Rita Louro Palha. Membro do Grupo de Pesquisa Curta-História, Departamento de Ciências Sociais (DECIS) da UFSJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4129801571512396>; e-mail: [viniciusb3838@gmail.com](mailto:viniciusb3838@gmail.com). O texto do artigo é resultado de parte do trabalho de conclusão de curso do autor, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Licenciatura no curso de História da UFSJ.

demonstrated the conditions, administrative acts and opinion articles on the development of school instruction both in the São João village and in the province of

Minas Gerais. We observed that publications on school education constituted a space for debates regarding the development of instruction in the town of São João del-Rei for a double editorial function: reporting on the situation of schooling and propagating moderate liberal dictates in favor of fostering of an education system in Minas Gerais. Furthermore, it was still possible to see how the representations referring to school education were presented through a process of spatialization of moderate liberal policy.

**KEYWORDS:** School instruction, representation, *Astro de Minas*, São João del-Rei.

## 1. Introdução

Em 3 de março de 1835 o *Astro de Minas* publicou um debate ocorrido na Assembleia Legislativa Mineira sobre o desenvolvimento da instrução escolar na vila de São João del-Rei, desencadeado por um parecer da Comissão de Instrução Pública da província de Minas Gerais. O documento negava a solicitação da Câmara Municipal são-joanense de transferência para a vila das aulas de francês, retórica, lógica, geometria e desenho, localizadas no Colégio do Caraça, em Mariana (EDIÇÃO 1137, 1835).

De acordo com a publicação, a Comissão de Instrução Pública reconheceu que a vila de São João del-Rei era apta a receber as aulas que solicitava, principalmente, pela “abundância de víveres [sic]” e pela existência de uma Biblioteca Pública. Porém, argumentou “não convir tal remoção nem alteração alguma sobre este objecto, enquanto as circunstancias nao permitirem a ampliação de taes Cadeiras a qual sera muito convelente effectuar se [...] [sic]” (EDIÇÃO 1137, 1835). Entretanto, o deputado José de Alcibíades Carneiro, que era professor de latim na vila são-joanense, acusou a Comissão de Instrução Pública de Minas de concentrar a organização do ensino escolar apenas na região de Ouro Preto. Pela argumentação do deputado, a Câmara de São João del-Rei, ao fazer a petição, queria impulsionar a instrução escolar na província visto as condições favoráveis ao desenvolvimento das aulas públicas naquela vila, onde existia uma Biblioteca Pública que poderia dar suporte aos alunos e aos mestres que lá se instalassem, em detrimento de Mariana que, na perspectiva do

deputado, continha prédios que apenas serviam para abrigar as aulas e não para formar os mestres (EDIÇÃO 1137, 1835).

Em resposta, o deputado Antônio José Ribeiro Bhering relatou que um mestre de filosofia “pago por hum patriota [sic]” não teve sua aula bem aproveitada em São João del-Rei por falta de condições e alunos, sendo o professor obrigado a abandonar a vila “o que de alguma sorte prova que a instrucção publica nao pode ser alli [São João del-Rei] vantosoja, como o he na cidade de Mariana [sic]” (EDIÇÃO 1137, 1835). O deputado Bernardo Jacintho da Veiga, que era membro da Comissão de Instrução, compartilhou da mesma posição alegando que conhecia os edifícios de Mariana e não os de São João del-Rei e que “o mapa dos alunos de Latinidades constava de 8 ou 9 discipulos [...] [sic]” não havendo, portanto, “a necessidade de para alli [São João del-Rei] se transferirem as aulas [sic]” (EDIÇÃO 1137, 1835). Alcibiades Carneiro rebateu que não eram verídicas as indicações de que a aula de filosofia teria fracassado, pelo menos, não pela falta de alunos. Argumentou que o professor de filosofia da vila, Francisco Freire Carvalho, teria se tornado “um Caramuru” após a abdicação de D. Pedro I e, em decorrência disso, os alunos pararam de frequentar as suas aulas. Alegou também que não eram verdadeiras as ilações dos fracassos da aula de gramática latina, pois ele era o professor desta disciplina em São João del-Rei, mas havia se ausentado frequentemente por causa dos afazeres da Assembleia Geral e provincial. Dessa forma, argumentou que o número de alunos diminuía em São João del-Rei devido a suas faltas como professor e “nao por que a mocidade alli fosse pouco estudiosa [sic]” (EDIÇÃO 1138, 1835).

O deputado José Antônio Marinho também foi contra o parecer da Comissão de Instrução. Apresentou aos colegas deputados que as aulas de Mariana tinham sido remanejadas de Ouro Preto à época do Conselho Geral da Província, que não tinha jurisdição para tal ação. Também alegou que o Colégio do Caraça ficava muito perto de Ouro Preto, defendendo que era necessário expandir a malha da instrução para as regiões mais populosas e prósperas da província mineira que, na sua opinião, era a Comarca do Rio das Mortes, onde a vila de São João del-Rei era a sede administrativa. O deputado Marinho buscou ainda o adiamento da votação, pois pretendia produzir

um documento que justificasse suas afirmações, apresentando um mapa de sala do professor de retórica de Mariana que trazia “tao somente 3 alumnos [sic]”, sendo eles “o professor substituto de Filosofia; o outro he o mestre de Francez; e o terceiro o de Grammatica [sic]” (EDIÇÃO 1138, 1835). Tal pedido foi negado pelo Presidente da Assembleia e o parecer da Comissão de Instrução foi votado e aprovado, não autorizando a transferência das aulas para a vila de São João del-Rei.

A discussão apresentada demonstra uma polêmica acerca da descentralização das aulas públicas referente ao ensino secundário em Minas Gerais, assunto recorrente na Assembléia Provincial mineira na primeira metade do século XIX. Ademais, pela referida discussão podemos perceber também um processo de “especialização do discurso político” (FOUCAULT, 1979), seja pela própria petição da Câmara Municipal de São João del-Rei ou mesmo pelos argumentos que ilustram a situação dos prédios e condições das vilas em questão. Diante disso, neste artigo, a partir de publicações do jornal *Astro de Minas*, temos por pretensão entender as representações da elite são-joanense sobre a instrução escolar, evidenciando a produção de sentido consubstanciada por aquele grupo sobre o funcionamento escolar na primeira metade do século XIX, associando à dimensão espacial da vila e da província de Minas Gerais.

A imperatividade deste tipo de análise recai sob a lacuna de estudos referentes à instrução escolar na vila de São João del-Rei na primeira metade do século XIX. As pesquisas que mais se destacaram sobre a temática não abordaram a questão da *escolarização* da vila são-joanense, mas os *processos de letramento*, como bem demonstrou Moraes (2002) em estudo sobre a fundação da Biblioteca Municipal<sup>2</sup> (1827) e da Sociedade Phylopolytechnica (1828). Além disso, os processos educacionais na dita região foram estudados a partir de outras temáticas, como o papel da imprensa na instrução da mulher, a organização e a distribuição da renda pública

---

<sup>2</sup> A Biblioteca Municipal ou Livraria Pública de São João del-Rei foi fundada em 1827 por Baptista Caetano de Almeida, um ano antes de organizar o periódico *Astro de Minas*. De acordo com Moraes (2002), a fundação da Biblioteca Municipal representava o esforço de elite letrada da vila são-joanense em adequar a região ao ideário de “civilização” incorporado pelos dirigentes brasileiros no início do século XIX, calcado na modernidade européia, com o objetivo de garantir o progresso nacional brasileiro. Nesse sentido, a Biblioteca Pública, em ação conjunta com a Sociedade Phylopolytechnica (1828), consubstanciou-se como uma estratégia dos homens de posse e de política para difusão da cultura letrada na vila de São João del-Rei (MORAIS, 2002).

para a instrução na vila e a materialidade da escola (JINZENJI, 2012 e CASTRO, 2015; INÁCIO, 2003).

De toda forma, indagamos: por que o *Astro de Minas* publicava sobre a escolarização? Qual era o tipo de opinião que visava formar sobre a instrução escolar? E além disso, por que defender a formação de um sistema de escolarização na vila de São João del-Rei? Acreditamos que o periódico tinha ao mesmo tempo uma função *doutrinária e noticiosa* (BAHÉ; LUCENA, 2008), a fim de abordar as condições, problemáticas e resoluções da instrução escolar em Minas Gerais como forma de evidenciar a importância do seu desenvolvimento para o progresso da província e da nação. Com isso, o periódico são-joanense unia-se a outros diversos periódicos da primeira metade do século XIX que tinham por finalidade a formação de uma opinião pública nacional, bem como foram, em especial, na província de Minas Gerais, responsáveis por disseminar um discurso regional sobre a imperatividade do desenvolvimento da instrução pública para o “progresso” local e nacional. Como exemplo dessa concepção, temos os estudos realizados por Luciano Mendes Faria Filho (2000) sobre o mais proeminente periódico liberal moderado da província de Minas Gerais no início do século XIX: *O Universal* de Ouro Preto. Conforme demonstra o autor, aquele jornal dedicava-se não apenas a informar a situação da escolarização em Minas Gerais, mas também trazia uma série de artigos incitando a disseminação das letras pela província, organizando uma seção específica para esse fim, intitulada “*Educação Elementar*”. Temos por objetivo analisar, portanto, quais eram as representações do *Astro de Minas* sobre a instrução escolar, a fim de compreender a produção de sentido da elite são-joanense sobre esta questão tão cara ao Brasil dos oitocentos.

## **2. Espacialidade e debate político: a vila de São João del-rei, o periódico *Astro de Minas* e os liberais moderados mineiros**

A Comarca do Rio das Mortes, localizada na região centro-oeste da então capitania de Minas Gerais, foi criada pelo Alvará Régio de 6 de abril de 1714. São João del-Rei, nomeada como cabeça de sede de tal jurisdição, já tinha sido elevada à condição de vila em 8 de dezembro de 1713, a fim de facilitar o controle da

administração colonial na extração de ouro às margens do córrego do Lenheiro. Tal aspecto denota a importância que a região foi adquirindo ao longo da ocupação do território de Minas Gerais, num primeiro momento pela extração de ouro na América portuguesa, e posteriormente, nas primeiras décadas do século XIX, pelo desenvolvimento significativo da agropecuária para o abastecimento do mercado interno. Como resultado de seu dinamismo econômico no início dos oitocentos, a vila de São João del-Rei foi elevada à condição de cidade pela lei provincial de nº 93, datada de 6 de março de 1838. Em destaque, a vila são-joanense foi um importante entreposto comercial para Corte do Rio de Janeiro, fazendo parte dos grandes centros urbanizados da província de Minas Gerais, assim como Ouro Preto e Sabará, com fluxo constante de escravizados, livres e libertos. Os proprietários de terras e de comércio em São João del-Rei formavam a elite local acumulando capital, principalmente, pelo sistema de crédito, investindo na urbanização, setor de transportes e de indústria da vila (GRAÇA FILHO, 2002).

Em paralelo, nas primeiras décadas do século XIX, os debates políticos do país alojaram-se em disputas dos setores da elite dirigente sobre a configuração do Estado Nacional brasileiro, em decorrência da abdicação de D. Pedro I em 1831, que, em efeito, causou um reordenamento político-administrativo nas instituições nacionais, especialmente pela promulgação do Ato Adicional de 1834 que delegava maiores responsabilidades às províncias a respeito de sua organização interna. Essa nova realidade política também provocou mudanças em termos espaciais no território mineiro, sendo a década de 1830, um período proeminente de criação de vilas. Conforme argumenta Chaves (2013), a diversidade geográfica mineira culminou num processo de regionalização a partir de fatores demográficos e econômicos no início do século XIX, balizada também por condições de estradas, de urbanização e de termos administrativos.

Dessa forma, o exame calcado num recorte sobre uma região específica está, como propôs John Wirth (1982), fundamentado na perspectiva de como cada região pode ser entendida também a partir de identidades políticas, ensejando as dinâmicas e configurações espaciais de determinada localidade para além de seu aspecto material

e físico. Portanto, os debates em relação à formação e disseminação de um sistema de instrução pública que se instalou no Brasil, e especificamente em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XIX, também pode ser compreendida a partir de disputas regionais entre os grupos dirigentes. Nesse sentido, buscamos compreender neste artigo a perspectiva formulada pelos liberais moderados mineiros sobre a instrução escolar, destacando as disputas e o discurso do poder local a partir do periódico *Astro de Minas*. Como exposto anteriormente, na discussão ocorrida na Assembleia Provincial de Minas, sobre as transferências de aulas públicas de Mariana para São João del-Rei, a maioria dos argumentos invocados pelos deputados relacionava-se a comparação entre as duas regiões, ora por condições materiais, como a situação dos prédios e da presença de uma Biblioteca Pública, ou ora por aspectos sociais, como a abundância de habitantes da vila são-joanense e questionamentos sobre a assiduidade escolar de seus professores e alunos.

Porém, afinal, quem eram estes liberais moderados mineiros? Segundo Alcir Lenharo (1993) eram, sobretudo, os fazendeiros e a elite social que se dedicavam à economia de abastecimento do país. Com a viragem do eixo exportador para o oeste e sul da província de Minas Gerais, fruto da decadência na produção de ouro a partir da segunda metade do século XVIII, estes homens de “negócios e política” foram acumulando capital e influência pela sua participação no abastecimento agrícola da Corte, que dadas às relações clientelísticas características do Império brasileiro, chegaram aos mais diferentes postos do poder político (LENHARO, 1993). Wlamir Silva (2005) ainda faz uma diferenciação deste grupo da elite mineira, que se constituía tanto de proprietários escravistas, quanto de indivíduos que à estes representassem, destacando-se pela sua capacidade intelectual e vida pública. Ainda de acordo com Silva (2005), essa ‘elite política’ exerceu uma “relação pedagógica” com outros grupos da sociedade mineira (pequenos e não proprietários; trabalhadores livres rurais e urbanos) visando constituir “uma hegemonia e o germe de uma opinião pública” (SILVA, 2005, p. 89). Esse setor da elite política mineira era bastante heterogêneo, compreendendo de magistrados à professores, atuando em diferentes cargos, na organização de instituições e atos públicos buscando a coesão da opinião pública em torno de uma hegemonia liberal moderada (SILVA, *ibidem*). Dentre os seus projetos

nacionais mais relevantes, podemos citar a atuação do grupo para constituição de um processo “civilizatório” pelo qual devia-se submeter a população de Minas Gerais, a partir do estabelecimento e disseminação de um sistema de instrução escolar, principalmente tendo como público-alvo as classes menos abastadas (VEIGA, 2019). Objetivavam introjetar valores culturais considerados “civilizados” do Iluminismo francês na população brasileira, modelando, ao mesmo tempo, as instâncias administrativas do Estado Nacional. Dessa forma, como grupo dominante do poder nacional no período, a instrução escolar foi pauta basilar dos debates sobre o desenvolvimento da nação, problemática que se arrastou ao longo de todo o século XIX (VEIGA, 2019).

Em São João del-Rei, como representante desta elite liberal moderada mineira, o comerciante Caetano Baptista de Almeida ocupou vários cargos públicos, dentre eles o de vereador, juiz de paz e deputado provincial entre 1830-1839. No ano de 1827 fundou o periódico *Astro de Minas* a partir do “desejo” de disseminar ‘as luzes do século XIX’ na vila são-joanense, instalando com recursos próprios uma tipografia na “Rua Direita, passando, a partir de setembro de 1835, a funcionar no local denominado ‘Caes da Ponte do Rozario [sic]’ e, depois, na Rua de São Roque, 54” (MOTTA, 2000, p. 122). O *Astro de Minas* foi o primeiro jornal impresso a circular na vila de São João del-Rei, sendo comercializado também na loja do Coronel Nicolao Soares do Couto em Ouro Preto, assim como no Rio de Janeiro, na loja do João Pedro da Veiga (MOTTA, *ibidem*). Circulou sem interrupções por doze anos, de 20 de novembro de 1827 até 6 de junho de 1839, acumulando 1769 edições<sup>3</sup>. O periódico são-joanense liberal moderado era a favor de pautas como o constitucionalismo político do Império, liberdade de imprensa, defesa da Independência Nacional e recusava o autoritarismo monárquico. Em síntese, o *Astro de Minas* representava para a sociedade são-joanense:

a conquista de um espaço de debates e denúncias no qual os indivíduos podiam manifestar sua insatisfação com os atos do governo e discutir questões pertinentes aos seus interesses e os do país em geral. Esse era também um espaço formador da opinião pública, na medida em que ali se

---

<sup>3</sup> O acervo completo está disponível no site da Hemeroteca Digital: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/astro-minas/709638>.

encontravam os subsídios para as discussões e reivindicações” (MOTTA, 2000, p. 142).

A partir da constituição desse espaço de debate, um dos principais temas alvo de discussões e denúncias deste periódico foi a posição em favor do desenvolvimento da instrução escolar, especialmente pública, na província mineira e na vila de São João del-Rei. Em paralelo, as múltiplas realidades socioeconômicas da população mineira eram obstáculos para a disseminação do sistema de instrução. Nesse sentido, a população menos abastada buscava outras formas para a aprendizagem das letras, principalmente através de ambientes familiares, ou alternativos, como escolas particulares, escolas de fábricas (especialmente na segunda metade do século XIX) e sociedades letradas, a fim de adquirir um condicionante de diferenciação social pelo contato com a cultura letrada (VEIGA, 2008). Diante dessa configuração, foi difícil concretizar a obrigatoriedade escolar expressa no Ato Adicional de 1834 em âmbito nacional, bem como, em particular para Minas Gerais, conforme estabelecido pela Lei de n. 13 de 1835. Contudo, o projeto político nacional da monarquia constitucional após o Ato Adicional de 1834 apontava que a representação política, o direito do voto e construção de um *ethos de cidadão brasileiro* concretizariam-se a partir da expansão do sistema público de ensino, mesmo que o contexto representasse (e se organizasse para a perpetuação) uma sociedade escravocrata e hierarquizada. Neste contexto, o projeto “civilizacional” liberal moderado mineiro ditava que o povo devia ser instruído e, nesse processo, imbuído de ‘amor à nação’.

Entretanto, a historiografia da educação brasileira enfatiza que este projeto de cidadania pela expansão da instrução escolar elementar não se efetivou. No final do século XIX, 85% da população brasileira era analfabeta, contrastando com a noção ampliada de cidadania do projeto “civilizacional” liberal brasileiro da época, pelo qual foi possível observar que a heterogeneidade racial e socioeconômica da população impunha por si só uma barreira à disseminação da instrução pública (VEIGA, 2019). Dessa forma, ao mesmo tempo que as Legislações Orgânicas de Instrução Primária (Lei de 15 de outubro de 1827 e Lei mineira n. 13 de 1835) garantia o direito à instrução para todos os cidadãos livres, não criava condições necessárias para o pleno funcionamento escolar. Em suma, a expansão da instrução elementar escancarou as

desigualdades sociais brasileiras da época, produzindo condições de acesso à cidadania de forma diferenciada ao longo de todo o século XIX (VEIGA, 2019).

Nesse sentido, é pertinente compreender como cada setor social podia apropriar-se deste espaço de instrução. Para Roger Chartier (1988), os agentes históricos atribuem sentido às suas ações a partir do cotidiano experienciado, sendo as *representações* condicionadas pelos grupos que as forjaram, podendo ser plurais e instáveis (mutantes). A partir disso, as *representações* são uma visão parcial do mundo, podendo ser coletiva ou individual. Não se apresentam como uma explicitação “fiel da realidade”, visto que a sua construção perpassa a experiência dos indivíduos e grupos sobre si mesmos (identificação) e a relação com a sociedade que estão inseridos. Na perspectiva histórica é de extrema importância relacionar o discurso produzido pelos sujeitos e seu lugar social, pois assim pode-se perceber qual foi o tipo de circunstância ou quais ações justificam determinada formulação da produção de sentido sobre a realidade experienciada. Em suma, as representações que decodificam o mundo social revelam muito mais sobre os grupos sociais que as formularam do que sobre o próprio referente:

As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1988 apud CARVALHO, 2005, p. 149).

Em síntese, as representações do processo de escolarização no Império brasileiro, identificadas no *Astro de Minas*, foram formuladas pela elite dirigente da nação e da província de Minas Gerais no início do século XIX, que inspirados na modernidade europeia organizaram um sistema de instrução pública que pudesse criar um povo “ordeiro” e “civilizado” sem, portanto, desconfigurar as hierarquias sociais. Em suma, as representações são fruto da tensão entre “a presença da ausência”, pela qual um determinado grupo projeta a imagem ou a noção que quer construir, e a “exibição da presença”, que seria o reforço a partir do Estado, por exemplo, como

agente central do processo de escolarização, tido pelos liberais moderados como peça fundamental para o desenvolvimento da nação brasileira.

Ademais, essa pesquisa se orienta a partir de alguns referenciais teóricos sobre o desenvolvimento educacional no setor público e a sua configuração histórica no Brasil. Como aponta Narodowski (2000), até final do século XVIII a instrução letrada estava sob monopólio das ordens religiosas, não havendo um “Estado educador”. As escolas eram espaços de organização e prática dos próprios educadores e das corporações das quais faziam parte, podendo o ensino ser laico ou não. Com a ascensão da burguesia ao poder, tanto na América quanto na Europa, a partir do século XIX, foi iniciado um progressivo processo de “estatização da instituição escolar”, estabelecendo simultaneamente a noção de obrigatoriedade escolar com a produção de um *lugar social*<sup>4</sup> para a criança (NARODOWSKI, 2000; VEIGA, 2008). Nesse sentido, de acordo com Veiga (2008; 2019), a formação de um sistema de escolarização no Brasil foi uma “invenção imperial” com o objetivo de civilizar a população, tendo como público alvo os indivíduos menos abastados. Assim, o século XIX marcou uma dupla ação: estender as técnicas e normas de civilização a toda a sociedade e manter as distinções sociais (VEIGA, 2008). Em efeito, salvaguardadas as especificidades regionais, o governo mineiro procurou exercer um controle sobre a organização da instrução pública como forma de demonstrar a responsabilidade do Estado na condução do desenvolvimento da nação, pauta considerada primordial pelos liberais moderados que utilizaram diversas estratégias para cristalizar essa concepção, dentre elas os jornais (FARIA FILHO; VIDAL, 2003).

Tal propensão nasce em função da consonância desse “desejo de civilizar” a nação e a situação da escolarização no Brasil no pós-independência. Desde os debates da Assembleia Constituinte de 1823 buscava-se integrar o sistema de instrução de forma gratuita e obrigatória, seja no âmbito superior (abertura de cursos jurídicos em Olinda e São Paulo) até setor básico com a indicação de abertura de “escolas primárias

---

<sup>4</sup> A Lei mineira de n. 13 de 1835 delimitou que a idade da criança para ingressar na escola seria entre 8 a 14 anos (meninos), bem como propôs a separação por gênero nas escolas, o número mínimo de 24 alunos necessários para a abertura de uma aula pública e a distância que a escola devia ter dos alunos para que se aplicasse a obrigatoriedade escolar (VEIGA, 2005).

em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais”, bem como autorizava a iniciativa privada de todo cidadão livre que quisesse abrir uma escola, a fim de acelerar a disseminação da cultura letrada no país (PERES, 2005). Entretanto, nenhuma ação sistemática de governo foi implementada em relação à instrução pública até a promulgação da **Lei Orgânica de Instrução Pública Primária** de 15 de outubro de 1827, que logo se mostrou insuficiente diante das problemáticas e especificidades regionais. À exemplo, o método de ensino instituído pela legislação, denominado de mútuo ou lancasteriano - com o objetivo de educar uma grande quantidade de alunos em um curto período de tempo - não obteve êxito no país, uma vez que “não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem; não havia espaços adequados, faltavam materiais didático-pedagógicos para os alunos” (FARIA FILHO, 2000 apud MORAIS, 2017, p. 130-131). Ademais, havia a carência de professores e a inexistência de instituições (escolas normais) para a formação adequada destes profissionais. A primeira escola Normal criada no Império foi em Niterói, em 1835, ou seja, 8 anos depois da promulgação da Lei Orgânica de Instrução Pública Nacional. Em Minas, apenas em 1840 foi fundada uma escola Normal em Ouro Preto. Os professores, além de não receber uma boa formação “eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população, e se afastavam do magistério tão logo que conseguiam um trabalho melhor” (WEREBE, 2004 apud MORAIS, 2017, p. 134). Em suma, a realidade brasileira do século XIX em relação ao sistema nacional de instrução revelava:

[...] insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtirá efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes) parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas (SAVIANI, 2008 apud MORAIS, 2017, p. 136).

Contudo, nesta pesquisa não objetivamos reproduzir a concepção da historiografia da educação de meados do século XX, que concebeu o período imperial

como “a idade das trevas” em termos educacionais, como defendeu Fernando de Azevedo em *A civilização brasileira* de 1940. Conforme orienta Faria Filho e Vidal (2003) direcionamos a compreender que no Brasil do século XIX houve uma multiplicidade de “serviços de instrução” devido à diversa organização social e econômica das províncias, considerando, portanto, que o Estado não era o único gestor e provedor de alguma forma de instrução. Relacionado a essa condição, também consideramos que na concepção liberal moderada mineira era fundamental que a educação fosse institucionalizada pelo Estado, conservando a ordem social e “garantindo o progresso” da nação.

Em suma, esse trabalho alinha-se a um dos principais temas que a História da Educação tem compartilhado desde a renovação da Nova História na década de 1980: os estudos das *políticas educacionais* seja na sua perspectiva sociológica do tempo presente ou da análise da atuação do Estado na perspectiva histórica, ou mesmo na apropriação das legislações na vida social. Por outro lado, não objetivamos reduzir o desenvolvimento histórico da instrução pública nacional apenas a esse segmento estatal, haja visto que outras formas de instrução e ensino aprendizagem das letras conviveram com a institucionalização escolar no século XIX, como as instituições religiosas, aulas avulsas e particulares e sociedades de homens letrados. Pretendemos abordar, as representações, ou seja, a produção de sentido sobre a escola e seu público pela elite dirigente mineira (e nacional), especialmente assentada na vila de São João del-Rei através de sua atuação num determinado periódico, o que colabora para uma visão não exaustiva, ou finalista, da reprodução de formas educativas enviesadas apenas pelo Estado (XAVIER & CARVALHO, 2013).

### **3. A instrução escolar no *Astro de Minas*: defesa dos ideais liberais moderados**

Um dos primeiros aspectos referente à instrução escolar no *Astro de Minas* que podemos destacar foi a argumentação em favor do controle do Estado sob o sistema de ensino, que frequentemente referia-se à conduta dos professores. De acordo com o Regulamento de n. 3 da Lei de n.13 de 1835, publicado na íntegra pelo *Astro de Minas*, era necessário aos professores que objetivavam se candidatar aos quadros docentes: 1) não ter sido condenado por qualquer crime nos quatro anos

anteriores ao exame ou concurso público; 2) não ter sido suspenso por mais de três vezes no ensino público, ou demitido duas vezes; e 3) ter boa moralidade e aptidão para ensinar a mocidade. Nesse sentido, percebemos que o objetivo era contratar profissionais que não fossem “subversivos” à ordem social, transpassando estes valores morais aos alunos<sup>5</sup>. Além disso, os professores teriam que apresentar uma série de documentos para comprovar sua conduta profissional, como os Livros de matrícula, apresentados às Câmaras Municipais mineiras para o recebimento dos ordenados<sup>6</sup>. Tais livros também seriam utilizados como evidência para constatar faltas ou abusos por parte dos professores. Em caso de irregularidades, previa-se que o professor seria repreendido e teria parte de seu salário bloqueado, bem como cabia às Câmaras Municipais o dever de fiscalizar os docentes, submetendo qualquer ocorrência ao presidente e/ou governo da província<sup>7</sup>. Como exemplo disso, em uma sessão da Câmara Municipal da vila de São João del-Rei foi definido, a partir de um ofício do Conselho da província, que era função da Câmara informar trimestralmente a situação das aulas tanto da vila quanto do Termo, além dos professores terem que comprovar seus deveres diante dos juizes de paz para receber o pagamento. Além disso, ficaria a cargo de uma comissão dar publicidade a tais documentos, remetendo uma cópia aos juizes de paz (EDIÇÃO 540, 1831). Essa ação de divulgar a conduta dos professores pode ser entendida como reforço do controle sob a escolarização por parte do governo provincial, que pelos relatórios trimestrais poderia tomar parte não só do desenvolvimento dos alunos, mas também das práticas escolares daqueles docentes. Fica evidente também o esforço para controlar a situação espacial da escolarização, visto que as localidades pertencentes ao Termo da vila de São João del-Rei teriam que reportar as condições específicas de suas aulas<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Art. 7, 8, 9, 14; Regulamento de n. 3; Edição 1193/1194 de 16 e 18 de julho de 1835.

<sup>6</sup> O art. 10 da Lei de 15 de outubro de 1827, previa que os presidentes ainda podiam dar uma gratificação que não excedesse a terça parte do ordenado, aos professores que exercessem a profissão por doze anos, sem interrupção com boa conduta, número de alunos e aproveitamento. Portanto, os livros de matrícula serviam como atestado do tempo e do aproveitamento das aulas dos professores públicos de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX.

<sup>7</sup> Art. 2, 4, 5, 17, 18; Edital de 14 de abril de 1828; Edição 77 de 14 de abril de 1828.

<sup>8</sup> Este aspecto pode ser identificado pela atuação dos fiscais da vila de São João del-Rei que eram incumbidos de solicitar aos demais fiscais de outras localidades do Termo a situação das aulas. As

Um outro ideal liberal moderado em relação à instrução escolar frequente no periódico são-joanense foram as críticas ao ensino por instituições religiosas. Em uma extensa publicação no ano 1828<sup>9</sup>, o *Astro de Minas* deu publicidade a um texto de autor anônimo que argumentava sobre os “perigos do domínio dos jesuítas sobre a instrução [sic]” (EDIÇÃO 33, 1828). De acordo com a publicação, os padres ensinavam aos alunos a concepção errônea de subserviência do Estado à Igreja Católica, mesmo esta sendo “a Senhora absoluta de todas as igrejas [...] a Soberana espiritual e temporal de todos os povos do mundo [sic]” (EDIÇÃO 38, 1828). Em outra publicação, o periódico são-joanense publicou um artigo do periódico da Corte *Aurora Fluminense* que tecia críticas aos padres do Seminário do Caraça em Mariana, alcunhados de “os novos jesuítas do Brasil [sic]” (EDIÇÃO 45, 1828). O artigo argumentava que o ensino jesuíta formava “homens para o claustro, porém nunca cidadãos para o Estado [...] em directa opposição com o espirito do século [sic]” (EDIÇÃO 45, 1828). Por fim, ainda houve a publicação pelo *Astro de Minas*, retirado da *Revista Semanária* do Rio de Janeiro, de um debate na Assembleia Geral sobre o projeto de lei que proibia a admissão de novas ordens religiosas no Brasil, apontando a administração da instrução pública do Colégio Caraça em Minas Gerais como um dos principais motivos para demonstrar os males cometidos pelo “jesuitismo” no país. No debate, o deputado Francisco de Paula Souza e Mello apresentou que as instituições religiosas se apoderaram da educação de “huma província respeitavel [Minas Gerais] absorvendo riquezas e homens [sic]”, ensinando doutrinas contra a Constituição e as ideias do século (Iluminismo) (EDIÇÃO 88, 1828). Além disso, o deputado ainda advertiu que se não fosse “atarlhado este mal [sic]”, a Assembleia Geral seria responsabilizada pelo atraso da opinião pública do continente americano frente às ideias do século (EDIÇÃO 88, 1828). Bernardo Pereira de Vasconcelos, proeminente liderança liberal moderada mineira, argumentou que os frades de ordens religiosas estrangeiras vinham para “espalhar a anarquia” e crimes contra a sociedade nacional, defendendo até mesmo a imposição de castigos físicos aos religiosos: “não

---

informações eram organizadas em um relatório que devia ser apresentado na Câmara Municipal de São João del-Rei para que os vereadores decidissem quais provimentos dar aos possíveis problemas.  
<sup>9</sup> Edição 33 à 38; 2/5/7/9/12/14 de fevereiro de 1828.

basta que sejam expulsos, por que debaixo de outras roupas podem voltar, se não forem castigados [...] declaremos a de gáles aos frades estrangeiros que vierem minar a nossa liberdade [sic]” (EDIÇÃO 88, 1828).

Para além da aversão do domínio religioso em relação à administração da instrução escolar pública, o *Astro de Minas* também foi ativo na exposição do funcionamento da escolarização na vila de São João del-Rei, bem como na província de Minas, e no Império do Brasil de forma geral. Sobre o território nacional, além de publicar na íntegra a Lei Geral de Instrução Pública Primária de 15 de outubro de 1827, o periódico são-joanense publicava a situação da instrução pública em outras regiões do país, especialmente no Rio de Janeiro. À exemplo disso, o *Astro de Minas* publicou uma pequena notícia sobre o desenvolvimento da instrução pública na Corte, em que os dados indicavam um aumento considerável de alunos na capital, que passaram de 1700 em 1828 para 2440 em 1829 (discípulos masculinos). A mesma publicação informava ainda que o Rio de Janeiro contava com 52 colégios, divididos entre particulares e públicos para a educação de meninos, e 44 “casas de educação” de meninas (EDIÇÃO 254, 1829). Foi publicado também pelo periódico são-joanense um relatório do Ministério da Justiça, retirado “*Do Diário*” da Corte, em que eram apresentadas as “benéficas providencias da Assembleia [Geral] a respeito das Escolas [sic]” (EDIÇÃO 556, 1831). No relatório foi destacado o baixo número de reprovações e um elevado número de escolas. Dessa forma, estas publicações do *Astro de Minas* podem ser compreendidas como uma “menção” de bom funcionamento da instrução escolar na Corte Imperial, entendidas pela elite são-joanense como um modelo a ser copiado na vila mineira. O editorial do *Astro de Minas*, além de comungar das ideias liberais moderadas de alguns periódicos da Corte, visava também dimensionar a instrução da vila de São João del-Rei e da província de Minas Gerais a partir da exposição das ações do governo provincial em relação à instrução, aspecto intimamente relacionado a comparações entre as regiões da nação.

Associado a isso, houve também críticas por parte do *Astro de Minas*, principalmente, ao mau funcionamento da instrução em Minas Gerais e na vila de São João del-Rei. Os relatórios dos fiscais da vila e de seu Termo, bem como as exposições

das “Falas” e relatórios dos presidentes da província mineira<sup>10</sup>, eram continuamente publicados, seja junto às sessões da Câmara Municipal ou da Assembleia Legislativa da província. Geralmente, estes documentos denunciavam alguma problemática do sistema de instrução pública no território mineiro: atraso de ordenados de professores, gastos com a construção de colégios, falta de escolas, infrequência de alunos, dentre outros fatores.

Em publicação de 11 de setembro de 1828 houve uma discussão no periódico mineiro acerca da situação das aulas públicas do cadete José Queiroga Vasconcelos na vila de São João del-Rei. No suplemento da edição, o *Astro de Minas* publicou uma série de quatro correspondências, entre o redator do jornal, o Ouvidor da vila de São João del-Rei, Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho, o vice-presidente da província, Francisco Pereira de S. Apolonia, e o professor de gramática latina da vila, Reverendo Manoel da Paixão Paiva. Estes documentos evidenciavam a situação sobrecarregada que encontrava-se o cadete José de Queiroga Vasconcelos, pois além da sua função de professor de primeiras letras, ocupava também a cadeira de gramática latina desde que o então professor desta disciplina, o Reverendo Manoel da Paixão, fechará as portas da escola e passou a lecionar em Aiuruoca sem permissão ou prestação de explicações à Câmara sobre o motivo de tal ação. O redator do *Astro*, publicou em 24 de junho de 1828 a situação delicada do Cadete Queiroga Vasconcelos, expondo o mau aproveitamento e funcionamento das aulas. Aurelino Coutinho (ouvidor da vila de São João del-Rei) respondeu ao redator que havia encaminhado uma petição conclamando uma posição do governo da província sobre a situação em 30 de abril de 1828. Em resposta, o governo da província manteve cautela sobre a exclusão da cadeira de gramática latina na vila e pediu que a Câmara, junto ao Ouvidor Geral, apresentassem a carta de jubilação do Reverendo Manoel da Paixão Paiva, além deste ter de comparecer à Câmara Municipal para apresentar a documentação de jubilação e o motivo de ter deixado as suas funções (EDIÇÃO 108, 1828). Sobre o episódio,

---

<sup>10</sup> Á exemplo, o presidente Antônio da Costa Pinto elencou em um destes relatórios os motivos pelos quais acreditava ser a razão do não desenvolvimento da instrução pública na província mineira: 1) falta de autoridade do Governo para reformar os Seminários; 2) o isolamento de algumas cadeiras; 3) os baixos ordenados pagos aos professores e funcionários (EDIÇÃO, 1282/1283).

levanta-se a hipótese de que a crítica dos editores do *Astro de Minas* em relação à atuação do padre-professor possa ser explicada a partir da concepção liberal moderada de que o único órgão responsável por regulamentar a educação deveria ser o Estado. Além disso, podemos ainda considerar a preocupação do jornal com a dimensão espacial da escolarização em que o livre deslocamento (sem permissão do governo provincial) do professor de latim para a região de Aiuruoca deixou a vila são-joanense desfalcada, aspecto prejudicial ao projeto “civilizatório” dos liberais moderados.

Contudo, o episódio repercutiu na sociedade são-joanense. Um artigo de autoria de “*Hum pai de família* [sic]” não poupava críticas aos envolvidos, desde o professor de latim até o ouvidor da Comarca do Rio das Mortes. O autor suplicava para que o *Astro de Minas* torna-se público as informações sobre o caso o mais rápido possível para que a situação fosse resolvida, principalmente, para o provimento do “ensino para nossos filhos, para a qual contribuimos, e a Nação a taes Mestres [sic]” (EDIÇÃO 92, 1828). Depois deste imbróglio, houve na Câmara de São João del-Rei uma série de requerimentos para verificar a atuação dos professores de gramática latina e de primeiras letras. Nesse sentido, O *Astro de Minas* publicou as resoluções dos vereadores da vila na tentativa de demonstrar os esforços para resolver a situação anterior, bem como em resposta a diversas outras reclamações publicadas pelo periódico sobre as aulas de gramática latina. Ademais, ainda sobre a discussão referente à dimensão espacial da instrução escolar, o *Astro de Minas* publicou uma apelação do “*Amante da Instrução* [sic]” expressando indignação frente à má distribuição das aulas e, em efeito, o mau atendimento da instrução pública na província mineira:

Será útil que as aulas do 2º grao só nas Villas, e Cidades, sejao estabelecidas? Persuadem-se os Srs. Deputados, que os pais de família enviaram a longas distancia, em que as vezes ficao estes lugares, seos filhos para estas aulas, aliás tao importantes pelos seos principios preparativos? Não: bem errônea he esta idéa, quando Arraias há, que melhor podem ser frequentados, do que as Villas e as Cidades. [...] Estabeleça a Assembleia, Collegios em ponto pequeno, depresem Srs. Deputados, as grandes mazelas, e pompas, que de ordinario nascem nestas occasiões, e ahi fallecem por nao serem compatíveis com as forças provinceaes [sic] (EDIÇÃO 1436, 1837).

Contudo, cabe também destacar os artigos de opinião direcionados a necessidade da disseminação pelo território mineiro do sistema de instrução escolar, aspecto fulcral do projeto “civilizador” do liberalismo nacional e que denota uma inquietação do editorial são-joanense em relação a configuração espacial da instrução na província mineira. É pertinente salientar que o conceito de civilização incorporado no Brasil no início do século XIX foi ensejado para produzir uma autoimagem, ou seja, de acordo com o pensamento liberal moderado era fundamental alinhar o desenvolvimento da instrução escolar com a conservação da estrutura social hierarquizada (VEIGA, 2008). Dessa forma, na reprodução de um artigo de opinião publicado pelo *Astro de Minas* de autoria do pensador iluminista italiano Filangieri<sup>11</sup>, intitulado “*Da influencia da instrução sobre a virtude e felicidade do Povo [sic]*”, podemos perceber a representação que se tinha dos benefícios que um povo instruído poderia alcançar:

Em huma sociedade nascente o povo pode ser virtuoso e ignorante. Nao he difficil fazer leis que lhe convenhão, e fazer-lh’as adoptar. A evidencia as cria, a Supertição as sacrifica. Quando porem he chegado a este periodo do estado civil, em que as relações se multiplicarão ao infinito em que um profundo, e difficil estudo destas relações pode criar as boas leis; em que o conhecimento geral destas relações bem combinadas unicamente pode faze-las adoptar; em hum tal estado de Sociedade he impossivel existir a virtude sem a instrução publica. [...] Hum povo ignorante pode pois gosar de huma especie de prosperidade enquanto existe no estado de infancia; mas não pode conserva-la no seo estado de madureza, ou recupera-la depois de a ter perdido, sem os conhecimentos e as luzes, que espalha a instrução pública. Tal he a verdadeira influencia da instruccao publica sobre a virtude, e a felicidade dos Povos; tal he o laço que, as prende, e assegura a sua influencia reciproca [sic] (EDIÇÃO 225, 1829).

Associado a isso, nas considerações do *Astro de Minas* a disseminação das luzes não podia conviver com o *despotismo*. Assim, em vários artigos publicados no periódico encontramos passagens que demonstram uma relação de incompatibilidade entre o “absolutismo” e a propagação da cultura letrada:

Quanto maior he a illustração de um povo, tanto maior he a sua felicidade; he quanto maior he civilização de hum povo tanto maior he a impossibilidade que tem o Despota em o escravizar [...] Tresentos annos existio o Brasil debaixo da tutela de Portugal, sem que em todo esse

---

<sup>11</sup> Foi economista, jurista e ministro de Carlos III da Espanha. Era defensor de teorias de livre-câmbio, abolição de “ideias medievais” e racionalização da agricultura. Acreditava fielmente nas ciências legislativas e na sua filosofia da História (MOREL, 2016).

tempo mercesse no seu seio huma Academia de Ciencias; tão certo estava o governo Metropolitano, que a illustração publica era incompativel com a escravidao [...] [sic] (EDIÇÃO 565, 1831).

No fragmento, deve-se considerar que o sentido de “escravidão” empregado estava calcado na ‘escravidão da ignorancia [sic]’, e não dos negros brasileiros e africanos. Neste sentido, o liberalismo assimilado em terras brasileiras, principalmente referente à instrução escolar pública, reservava uma característica específica: fazia apologia a uma cultura europeia, essencialmente francesa, pela reprodução dos costumes para o “melhoramento cultural e moral” da população (MOREL, 2016). Ou seja, realizavam uma comparação entre regiões que consideravam mais civilizadas que o Brasil, buscando através da formação de um sistema de ensino o eixo canalizador para alcançar o almejado progresso nacional. Dentre os aspectos mais importantes desta representação estava a propagação das luzes por meio da formação de uma imprensa livre:

A desigualdade de conhecimentos, tao nociva a sociedade, nao se pode remediar se nao por meio, com o auxilio da imprensa; a qual mutiplicando até ao infinito em pouco tempo, e com pouco custo os livros uteis, os poem ao alcance toda a gente; porém para que desapareça, quanto he possivel, a desigualdade da instrução, he necessario que os homens possa ler tudo, e para aquelles que tudo possam ler, he necessario que tudo se possa imprimir. [...] Em fim, estabelecida a liberdade de imprensa [...] o povo ganha ainda mais que os seos chefes [...], com seo auxilio, ela pode instruir nas verdades, que lhe importa conhecer nao será reduzido com impostura nem religiosas, nem politicas: saberá se ha rasao para crer o que se quer que elle crea, e para obedecer o que lhe mostra: em fim, a instrucção se espalhara por todas as classes da sociedade, e a Religiao, e a obediencia serao mais seguras quando forem consequencias da convicção, do que obtidas pela força [sic] (EDIÇÃO 231, 1829).

Por fim, outro aspecto importante para a propagação da instrução escolar no país era a formação da nacionalidade brasileira. Era preciso instigar ao povo o pertencimento à pátria para que se pudesse legitimar a formação do Império do Brasil. O projeto liberal-moderado mineiro enxergava na formulação de um sistema de educação a porta de entrada para introduzir tal “nacionalidade” na massa pobre da população. A partir do *Astro de Minas* foi possível perceber a atuação do “Partido Nacional” (entenda-se Liberal Moderado) a respeito das ações que promovia em relação à instrução escolar:

[...] a reforma da Constituição e das Leis para que a Nação gose maior grao de Liberdade, e segurança politica, para que as arpias devorem menos o Thesouro Publico, e as fortunas particulares; tem progado a instrucção publica e o espirito de associações filantropicas e patrioticas que fazem convergir os interesses particulares para o da Nação e da humildade [sic] (EDIÇÃO 757, 1832).

Este artigo definia o projeto político dos “Restauradores” ou “Caramurus” qualificando-os como tiranos a favor dos interesses estrangeiros. Expunham que a verdadeira nacionalidade era a do partido liberal moderado, que reformaria o Brasil em detrimento dos que agiam a partir da “baixeza que os arratou aos pés de um Sr. [D. Pedro I] para de la insultarem a seo salvo os bons Brasileiros, e satisfazer sua insiavel ambição de honras, de mando e de dinheiro publico [sic]” (EDIÇÃO 757, 1832). A partir destas publicações, podemos constatar a ação pedagógica dos liberais moderados da qual nos fala Wlamir Silva (2005), sendo que as discussões sobre a instrução escolar faziam parte do centro do debate político de um determinado projeto de nação. Neste sentido, podemos considerar que as associações políticas do período regencial, como a Sociedade Defensora da Independência Nacional, bibliotecas municipais, junto aos jornais do período, serviram para garantir aos liberais moderados uma ‘experiência na arte de governar’, bem como utilizavam tais instituições como eixos de canalização de projetos individuais e coletivos de formação de uma determinada nacionalidade brasileira (INÁCIO; FARIA FILHO, 2019).

Em suma, podemos perceber que para o editorial do *Astro de Minas* a noção de desenvolvimento da instrução escolar estava intimamente relacionada à dinâmica espacial do Império do Brasil na primeira metade do século XIX. Assim, ao realizar a defesa do Estado como organizador do sistema de ensino, expor as problemáticas das aulas na vila são-joanense, defender a necessária disseminação da instrução escolar pelo território mineiro a fim de introjetar um sentimento de pertença nacional na massa da população, associado à liberdade de imprensa, objetivava-se demonstrar como tais aspectos resultariam em um melhoramento moral do povo brasileiro em consonância com os ditames do Iluminismo europeu - “espírito do século”.

#### **4. Considerações Finais**

O periódico *Astro de Minas* dedicava-se a publicar discussões e resoluções sobre o sistema de instrução escolar em Minas Gerais. O editorial deste periódico tinha o objetivo de constituir-se, assim como *O Universal* em Ouro Preto, como um veículo formador de opinião pública sobre a educação a partir dos valores liberais. Dentre estes, era fundamental para o progresso da nação brasileira a formação de um sistema de instrução escolar inspirado na sociedade européia do período. Em uma dimensão espacial específica, percebemos que o *Astro de Minas* deu publicidade a uma série de informações e opiniões sobre o desenvolvimento da instrução na vila de São João del-Rei e na província de Minas, a fim de evidenciar a importância da educação escolar para a sociedade mineira.

Também foi possível observar a gênese das reflexões sobre uma *cultura escolar* no país e em Minas Gerais, levando em consideração as diferenças regionais. Em face disso, o *Astro de Minas* surgiu e circulou em uma região do território mineiro que estava em ascensão econômica nas primeiras décadas do século XIX, o que implica em uma complexificação da compreensão em relação à instrução escolar no Brasil. Em síntese, as análises sobre a escolarização no território mineiro precisam orientar-se não só pelos diversos discursos e grupos políticos, mas também a heterogeneidade geográfica, econômica e social da província mineira, que impõe considerar formas diferenciadas de acesso ao sistema educacional implementado no período, sendo a escolarização, assim como qualquer outro aspecto social, fruto de uma determinada temporalidade histórica.

## REFERÊNCIAS

BAHÉ, Marcos; LUCENA, Pierre. O noticioso e o doutrinário nos primeiros periódicos da imprensa brasileira, set./2008. **Blog Acerto de Contas**. Disponível em: <http://acertodecontas.blog.br/artigos/o-noticioso-e-o-doutrinario-nos-primeiros-periodicos-da-imprensa-brasileira/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CARVALHO, Alex Lopes de Carvalho. O conceito de representações coletivas de Roger Chartier. **Diálogos - DHI/PPH/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CASTRO, Vânia Rosaura de Lima. **Organização e distribuição da Renda Pública Geral com a Instrução Pública de Primeiras Letras na Província de Minas Gerais entre 1822 e 1834**. Orientadora: Prof. Dra. Christianni Cardoso Moraes. 2015,

149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, UFSJ, São João Del-Rei, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHAVES, Edneila Rodrigues. Criação de vilas em Minas Gerais no início do regime monárquico: a região norte. **Varia História**. Belo Horizonte, n. 51, v. 29, p.817-845, set/dez, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 606 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marcilaine Soares. A educação no espaço público: as pedagogias das associações cívico-literárias mineiras. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone; (orgs. do volume)/ CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs da coleção). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República – Volume 2: Império**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **A princesa do Oeste e o mito da decadência de Minas Gerais: São João Del-Rei (1831-1888)**. São Paulo: Annablume, 2002.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. Orientador: Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. 2003, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Conhecimento e Inclusão Social, UFMG, 2013.

JINZENJI Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012.

LENHARO, Alcir. **As tropas da moderação: o abastecimento da Corte na formação política do Brasil, 1808-1842**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1993.

MORAIS, Christianni Cardoso. **“Para o aumento da instrução da mocidade da nossa pátria”: estratégias de difusão do letramento na vila de São João Del-Rei (1824-1831)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2002.

MORAIS, Renant Araújo. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p.17-142, 2017.

MOREL, Marco. **As transformações dos espaços públicos: Imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MOTTA, Rosemary Tofani. **Baptista Caetano de Almeida: um mecenas do projeto civilizatório em São João d'El-Rei no início do século XIX - a biblioteca, a imprensa e a sociedade literária**. Orientadora: Prof. Alcenir Soares dos Reis. 2000, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação/Escola de Biblioteconomia, UFMG. Belo Horizonte, 2000.

PERES, Tírsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. *In*: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, p. 29-47, 2005.

SILVA, Wlamir. **Liberais e o povo: a construção da hegemonia liberal-moderada na província de Minas Gerais (1830-1834)**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-596, setembro-dezembro, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola no processo de organização do Estado-Nação e de invenção do cidadão. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República – Volume 2: Império**. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone; (orgs. do volume)/ CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs da coleção). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República – Volume 2: Império**. Uberlândia: EDUFU, 2019, 278 p.

WIRTH, John D. **O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira 1889 – 1937**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

XAVIER Libânia; CARVALHO, Fábio Garcez de. Pesquisa Educacional, História da Educação, Historiografia: Diálogos em Curso, Intercâmbios possíveis. **Cadernos de História da Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, jan./jun, 2013.

## A IMPORTÂNCIA DA CULTURA MATERIAL E HISTÓRICA COMO MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CAICÓ-RN

Allyson Iquesac Santos de Brito<sup>1</sup>

Eduardo Permínio Leite<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 18/08/2021.

Artigo aceito em: 23/02/2022.

### RESUMO:

O presente artigo surgiu a partir de uma intervenção pedagógica realizada em turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola localizada em Caicó-RN, pelos professores do programa PIBID - História, abordando como tema a origem da referida cidade sertaneja. O objetivo da intervenção foi o de possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a importância de pontos históricos da cidade, tais como o Poço de Sant'Ana; a Casa de Pedra; a Igreja do Rosário; e o Açude Itans. Através de uma aula de campo, os alunos tiveram a oportunidade de discutir o conceito de memória como um espaço de narrativa mítica, arquitetural, com a reelaboração de práticas religiosas católicas populares e afro-brasileiras; e, por fim, uma memória paisagística. Por meio do embasamento teórico, enfatizamos a Educação Patrimonial e sua importância para os processos de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Caicó-RN; Cultura Material; História; Educação; PIBID.

### THE IMPORTANCE OF MATERIAL AND HISTORICAL CULTURE AS A TEACHING-LEARNING METHOD IN CAICÓ-RN

### ABSTRACT:

The present article arose from a pedagogical intervention carried out in classes of the 1st year of high school at a school located in Caicó-RN, by the teachers of the PIBID - History program, addressing as a theme the origin of mentioned country town. The objective of the intervention was to enable students to reflect on the importance of historical points in the city, such as the Poço de Sant'Ana; the Stone House; the Church of the Rosary; and the Itans Weir. Through a field class, students had the

---

<sup>1</sup> Graduado em História (licenciatura) UFRN/CERES; Pós-Graduando em Psicopedagogia – UNP; Mestrando em História – PPGHC/UFRN; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7011110384913539>; E-mail: [allysonkesac@hotmail.com](mailto:allysonkesac@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduado em História (licenciatura) UFRN/CERES; Pós-graduando em História – Afro FAVENI; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0609968740626971>; Email: [eduardo\\_perminio@hotmail.com](mailto:eduardo_perminio@hotmail.com). Atua como professor de história na rede privada de ensino desde 2021, cursou até o 4º período de pedagogia na UNP.

opportunity to discuss the concept of memory as a space of mythical, architectural narrative, with the re-elaboration of popular Catholic and Afro-Brazilian religious practices; and, finally, a landscape memory. Through the theoretical basis, we emphasize Heritage Education and its importance for the teaching-learning processes.

**KEYWORDS:** Caicó-RN; Material Culture; History; Education; PIBID.

## 1. Introdução

O presente artigo é fruto do trabalho dos autores quando ainda eram Licenciandos em História e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2016-2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, campus CERES, localizado no município de Caicó-RN.

O PIBID, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), criada em 2007 durante o governo do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O Decreto presidencial que dispôs sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi publicado em junho de 2010.

A escola onde os bolsistas estavam inseridos, está localizada na cidade de Caicó-RN. O grupo PIBID era coordenado pela professora Dra. Juciene Batista Félix Andrade e os discentes estavam na escola sob supervisão do professor Everaldo Dantas Teixeira, Especialista em História do Brasil, pela UFRN.

Os bolsistas do Programa tinham como objetivo estar em sala de aula em contato com os alunos da escola, conhecendo o espaço escolar, as particularidades e limitações para planejarem, pôr em prática métodos de ensino-aprendizagem, e ter o retorno dessa participação em forma de “produto” pelos alunos – considerados agentes ativos no processo educacional.

Surgiu, então, o interesse do grupo de bolsistas em discutir sobre o que é a cultura material, como se manifesta na nossa sociedade e a importância das memórias para a História. Para isso, sob a supervisão supracitada, os bolsistas planejaram uma “aula de campo”, que com o apoio institucional, foi possível ser realizada.

A “aula de campo” foi considerada um método de ensino-aprendizagem necessária para melhor transpor didaticamente, os conhecimentos teóricos histórico abarcados pelos bolsistas.

Saindo dos muros da universidade e da escola, levamos os alunos que conheciam ou não a cidade onde estudavam, a visitar alguns locais historicizados para debatermos sobre a cultura material, como: o Poço de Sant’Ana, a Casa de Pedra, e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Também achamos necessário colocar em pauta a construção do Açude Itans, mas por questões de locomoção, não foi possível conhecer *in loco*, o referido espaço histórico.

A escolha desses espaços foi determinada tanto pela locomoção dos estudantes, quando por entendermos ser possível através dessa cultura material, que a história da cidade de Caicó poderia ser relatada abarcando questões sociais, políticas, religiosas e culturais pertinentes ao mundo contemporâneo.

## **2. Discussão teórica**

Compreender a cultura material nas construções edificadas, entendendo-as como espaços socioculturais, políticos e ideológicos de uma determinada temporalidade, discutindo a noção de memória em disputas com outros espaços e outras memórias dos cidadãos e as cidades.

Dessa forma, a compreensão sobre patrimônio não pode ser entendida:

Como uma entidade natural, mas como resultado de uma seleção historicamente explicável, localizada em instituições criadas para tal fim e autorizadas por um contexto sociocultural, não isento de conflitos e disputas. (GUILLEN, 2014, p. 641).

Partindo dessa perspectiva,

O estudo sobre a memória se universalizou no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e a desintegração dos antigos laços entre as gerações (BARROS, 2013, p. 03)

Partindo do estudo sobre a memória, entendemos que, os patrimônios históricos e sociais são uma forma de “resgate” dessas memórias intrínsecas nos referidos espaços, assim como, a integralização dos laços entre as gerações e a identificação da herança histórica contida na localidade em que estão inseridos e/ou de pertença.

Contudo, o patrimônio por si só, mesmo com a suma importância no que se refere a historicidade e os laços de memória entre as gerações, somente terá a história disseminada, conhecida, restaurada, reparada, entre outras formas de conhecimento, ensinada e aprendida, através da História.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (DE BARROS, 2013, p. 15).

Sendo o(a) professor(a) de História, um(a) dos(as) responsáveis pela transposição didática deste conhecimento para os discentes, percebemos que essa prática deve ocorrer de forma a provocar os interesses dos aprendizes.

Assim,

O ensino de História é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade (BARROS, 2013, p. 05).

A prática teórica-metodológica para esta finalidade e que gerou a construção deste trabalho, foi a aula em campo, ou seja, caminhar com os alunos pela história da supracitada cidade entre os patrimônios históricos a serem discutidos no processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento historiográfico contemporâneo através da supracitada prática teórica-metodológica, valoriza “o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”. Dessa forma, com o estudante visualizando o patrimônio, tendo o

conhecimento teórico da História e da cultura material, o mesmo será favorecido com a construção de “noções de diferença, semelhança, transformação e permanência”. (BARROS, 2013, p. 07).

É importante compreender que a temporalidade está em cada parte do patrimônio. Logo, podemos discutir a ideia de tempo dividindo-o em três: passado, presente e futuro. Dessa forma, sendo possível analisar e discutir como a História realmente se forma: por descontinuidades, permanências, práticas cotidianas, entre outras formas de percepção da ação do tempo através da cultura material, o situar dos períodos e situações históricas.

Colocando a teoria em prática por meio da Educação Histórica, a contribuição para os alunos compreenderem a História como “um conhecimento específico, estando imersa no mundo cotidiano em que os sujeitos se relacionam. Impulsionado pela perspectiva de se repensar a História como utilidade para a vida e também assumir a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento”. (GONÇALVES, 2015, p. 3557).

#### **4. A Educação Patrimonial no Sertão de Caicó-RN**

##### O Poço de Sant’Ana

A escolha do Poço de Sant’Ana para o início deste trabalho, foi justamente pelo amparo histórico que o mesmo detém: segundo a história local, mítica e religiosa, existiu um vaqueiro que em meio a um mofumbal<sup>3</sup>, encontrou-se com um touro bravo possuído por Tupã, entidade religiosa ameríndia.

Desse encontro, somente restou ao homem, pedir à Nossa Senhora Sant’Ana - a padroeira dos vaqueiros, e logo depois, de Caicó-RN e dos habitantes, assim como de Currais Novos-RN -, para que o touro fosse vencido. Depois de realizada e

---

<sup>3</sup> Mofumbal seria um local muito fechado. No caso, está ligado ao período em que a vegetação caatinga dos sertões do Seridó formavam uma mata fechada, difícil de ser atravessada.

atendida, a promessa seria paga com a construção de uma capela em devoção à Sant'Ana.

A capela foi uma das primeiras construções em solo, posteriormente, caicoense. Os registros históricos informam:

Após ser firmado o tratado de paz entre os luso-brasileiros e os Tarairius, indígenas que habitavam a região do Seridó - mesmo que as Guerras dos Bárbaros continuassem até a segunda década do século XVIII em vários locais - a diminuição do conflito no Queiquó (atual Caicó) tornou possível a construção da capela de Sant'Ana, fazendo com que a população cristã pudesse finalmente celebrar seu Deus e seus santos e santas. (MACÊDO, 2013 p. 07).

Retornando ao mítico, às margens do rio Seridó, o vaqueiro em tempo de seca na região, construiu um poço e o dedicou à referida Santa para que nunca deixasse a água secar. O rio Seridó foi por muito tempo a principal fonte de abastecimento doméstico e construções no sertão caicoense.

Partindo da criação do Poço de Sant'Ana, surgiram novas histórias míticas: com a derrota do touro, o espírito Tupã que nele residia, transformou-se em uma serpente gigante que “se abriga nas águas do poço, ameaçando destruir a cidade se algum dia o poço secasse, ou se o rio transbordasse e as suas águas atingissem o altar-mor da igreja matriz” (MACÊDO, 2013, p. 09).

Na perspectiva da História e da resistência sobre o Poço de Sant'Ana, houve em 1873, uma revolta conhecida por “Quebra-Quilos”, na qual discutia-se sobre o sistema métrico-decimal adotado pelo Império. Como ato de resistência a este sistema, caicoenses atiraram ao poço, quilos de pesos metálicos.

Na atualidade, o poço encontra-se poluído e sem um olhar político e social relativo às questões de restauração do rio e do Poço, assim como a fauna e flora.

### **A Igreja de Nossa Senhora do Rosário**

Enquanto segundo momento de ensino-aprendizagem, abordamos a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, contemplando os interesses dos educadores em retomar a história da construção dessa Igreja, passando pelo âmbito cultural, social e de resistência que nela se encontra.

Antes de ter uma igreja em sua homenagem, Nossa Senhora do Rosário recebeu para si, a antiga Capela de Nossa Senhora Sant'Ana – isso, porque construíram uma igreja para a padroeira dos caicoenses, atual Matriz em Caicó-RN.

A 27 de dezembro de 1771, foi criada em Caicó a “Irmandade dos Negros do Rosário”, que até os dias de hoje comemora seus rituais - principalmente entre os dias 30 e 31 de outubro - com coreografia própria que utiliza lanças – ou espontões – simulando uma dança tribal, com tambores ritmados por batidas características e pífaros. Guarnecidos pelo “bandeira” - homem vigilante pelo andamento das evoluções – os integrantes do grupo apresentam-se itinerariamente por toda a cidade (MACÊDO, 2013 p. 27).

Nossa Senhora do Rosário recebeu também a construção de uma igreja. Contudo, sem sabermos qual o ano exato da construção, sabemos que a reforma ocorreu em 1864, tendo participação de Luiz Chermond, “negro homeopata e zelador da Igreja do Rosário” (MACÊDO, 2013, p. 27).

### **A Casa de Pedra**

A Casa de Pedra foi construída por volta de 1730, próxima ao rio Seridó e do Poço de Sant'Ana, na atual cidade de Caicó-RN, pelo “português Antônio da Rocha Gama, natural da freguesia de Torre de Moncorvo, de Trás-os-Montes”, que em 1774, já era casado com Isabel Maria de Jesus – seridoense que morou junto ao seu marido e filhos na Casa de Pedra. (DE MEDEIROS FILHO, 1981, p. 391).

A Casa de Pedra detém a importância patrimonial principalmente pelo ano de construção que remete ao período colonial.

Atualmente, “no seu interior, sofreu modificações para se adaptar ao estilo de vida contemporâneo; mas a sua fachada encontra-se com as feições originais bem

conservadas, exibindo as pedras usadas em sua construção.” (MACÊDO, 2013, p. 13).

## O Açude Itans

Estando o município Caicó localizado no Seridó do Rio Grande do Norte, com chuvas regulares apenas no período de inverno, foi necessária a construção de um açude para abastecer a cidade. Posteriormente, a finalidade do açude se estendeu também para às cidades vizinhas.

Em 1907, os estudos para a construção do açude foram previstos, mas somente em 1932 a construção foi iniciada no leito do Rio Barra Nova.

Finalmente, após quatro anos de trabalho intenso, o açude Itans foi inaugurado em 3 de fevereiro de 1936. Com a finalidade precípua de abastecer a cidade de Caicó, sua capacidade inicial era de 81 milhões de metros cúbicos de água. Na ocasião, o açude foi batizado com o nome de Itans em virtude de haver no rio uma espécie de ostra conhecida por esse mesmo vocábulo. (MACÊDO, 2013, p. 45).

## 4. Sobre a metodologia

As perguntas básicas que norteiam os estudos da História, são: como? Quando? Onde? Porque? Partindo dessas questões, é possível ter a base necessária para se pensar a construção das identidades supracitadas – estas, carregadas de interesses políticos, ideológicos, pessoais e grupos, que através dessas constituições, direcionam discursos de poder (FOUCAULT, 2006) – os quais podem ser até mesmo institucionalizados e “naturalizados”, tomados como verdades absolutas.

Concebemos, portanto, que discurso e História estão intimamente vinculados, em uma relação indissociável. Ambos estão em consonância com determinadas condições de produção, remetendo à ideia da construção de conhecimentos e verdades ao longo da História, bem como a sustentação. Sobre este aspecto, Fernandes (2012) observou:

Da mesma maneira como se dá com a produção de discursos, a história não pode ser desligada de suas condições sociais, políticas e culturais de produção. Por isso, a escrita da história converge para uma operação de recortes da realidade, de maneira que os acontecimentos são sempre representações do real, resultantes do trabalho do historiador. (FERNANDES, 2012, p. 95).

Por isso, baseados na teoria metodológica do autor Pacheco (2009), propomos e realizamos a metodologia de ensino descrita no referido artigo do autor supracitado, para que, explorando o objeto cultural, o desdobremos em quatro momentos sucessivos, muito embora possam se sobrepor:

1º - Observação: o ato de observar o objeto, no caso, a cultura material, fazendo com que os alunos tenham a percepção sensorial, identificando-o e atribuindo-lhe significados.

2º - Registro: de forma livre, os alunos devem colocar no papel os principais registros identificados no 1º ato para que através do 2º ato, cheguem ao terceiro.

3º - Exploração: os alunos buscam outras fontes de informações além das percepções e conhecimentos gerais e de mundo, para acrescentarem à pesquisa.

4º - Apropriação: “Essa tarefa demanda uma releitura do objeto em diferentes linguagens esperando-se que o público da ação de Educação Patrimonial faça uma recriação dos significados do objeto e se sinta afetivamente envolvido com ele”. (PACHECO, 2009, p. 148).

### **Considerações finais**

Acreditamos que os alunos ao terem o conhecimento sobre as localidades através da História, quando se perceberem como sujeitos históricos, ou seja, construtores da própria história, identificando aspectos como a classe social, econômica, entre outros aspectos incorporados aos mesmos, o de identidade, ampliando a ideia de pertencimento aos referidos aspectos, elevando a subjetividade de cada um.

O patrimônio deve ser entendido como um espaço que, para além da memória histórica, está constituído de historicidade a partir do momento em que houveram práticas culturais e sociais em uma determinada época, e ainda se fazendo presentes na temporalidade contemporânea.

O ensino de história por meio dos patrimônios históricos, constrói a identidade da cidade, do estado, da nação, e principalmente, dos cidadãos nos espaços em que estão inseridos, pois, os mesmos são entendidos como sujeitos históricos. Portanto, imersos na contemporaneidade, e pelo ensino-aprendizagem, os sujeitos percebem a constituição histórica de suas vidas e das famílias ao passo em que questionam o *status quo*. “Com isso, queremos afirmar que refletir sobre esses aspectos significa considerar a dimensão ética do respeito à diferença e à multiplicidade de experiências como direito à memória e à história”. (BRITES; PEREIRA, 2010, p. 337)

## REFERÊNCIAS

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

BRITES, Olga; PEREIRA, Mirna B. Oficina de História: Ensino, Memória e Patrimônio Histórico. **Projeto História** (Online), v. 40, p. 333-356, 2010.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

DE MEDEIROS FILHO, Olavo. **Velhas famílias do Seridó**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1981.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

GONÇALVES, C. C.; ZARBATO, J. A. M. Patrimônio cultural, História e memória: abordagens para o ensino de História. In: VII Congresso Internacional de História, XXXV Encuentro de Geohistoria Regional e XX Semana de História, 2015, Maringá-PR. **Anais**, 2015.

MACEDO, M. K. Educação Pela Cidade: Aprendendo com o Patrimônio e a Memória Urbana. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira, FAGUNDES, José Evangelista, ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. 1ed.Natal: EDUFRN, 2015, v., p. 59-84.

MACÊDO, Muirakytan K. de; COSTA, Artur Rodrigues da. (org.). **Caicó vai pintar por aí**. Caicó: Edição dos autores, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O ensino de História com base na Educação Patrimonial e no Estudo do Meio. **Cadernos do CEOM** (Unochapecó), v. 31, p. 145-155, 2009.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Francielle Alves Difante<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 05/09/2021.

Artigo aceito em: 09/03/2022.

### RESUMO:

O presente artigo estabelece uma reflexão entre Educação Histórica e Ensino de História. Em sinergia com as ideias de Jörn Rüsen e Peter Lee, objetivou-se discutir a importância de uma consciência histórica e de uma literacia histórica enquanto competências de compreensão e interpretação da História. A congruência entre essas duas competências insurge-se como imprescindível na vida sociocultural e no contexto escolar, uma vez que adolescentes e jovens podem, assim, interconectar passado, presente e futuro a partir de releituras e problematizações da historiografia oficial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Histórica; Ensino de História; Consciência histórica; Literacia histórica.

### CONSIDERATIONS ABOUT HISTORY EDUCATION AND HISTORY TEACHING

### ABSTRACT:

This article establishes a reflection between Historical Education and History Teaching. In synergy with the ideas of Jörn Rüsen and Peter Lee, the objective was to discuss the importance of historical awareness and historical literacy as competences for understanding and interpreting History. The congruence between these two skills appears to be essential in sociocultural life and in the school context, since adolescents and young people can thus interconnect past, present and future from re-readings and problematizations of official historiography.

**KEYWORDS:** History Education; History Teaching; Historical Consciousness; Historical Literacy.

---

<sup>1</sup> Francielle Alves Difante - Mestranda em Educação (PPGE/UFSM); Licenciada em História (UFN), pós-graduada em Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (UNOPAR); Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4376189117395105>; E-mail: [difantefran90@outlook.com](mailto:difantefran90@outlook.com) / [difantefrancielle1@gmail.com](mailto:difantefrancielle1@gmail.com); Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha; Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (Povo de Clio) (UFSM).

## 1. Introdução

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, tem sido intensamente influenciado pela perspectiva da Educação Histórica. O surgimento dessa perspectiva dá-se a partir da segunda metade do século XX, na Inglaterra e na Alemanha, através dos estudos de Peter Lee e Jörn Rüsen, respectivamente. No Brasil, as discussões chegaram relativamente tarde, durante a década de 80.

Entende-se que a Educação Histórica, mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, é uma corrente teórica e prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A Educação Histórica, por meio da Didática da História, busca refletir sobre o ensinar História com sentido e significado, tanto para o docente quanto para o discente.

Além disso, essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente em sala de aula, visando um ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido, aproximando o passado histórico à realidade presente do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque no passado significações que possam significar o presente e esperar o futuro.

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, no presente artigo busca-se refletir acerca dos principais conceitos dessa corrente teórico-prática, como consciência histórica e literacia histórica, de modo a pensar a teoria de modo relacional com a prática docente no campo do Ensino de História. Desse modo, acredita-se que docentes e discentes

podem pensar a formação histórica de modo complexo e crítico, interconectando presente, passado e futuro. Nesse processo, o sujeito experiencia e se pergunta sobre seu lugar no tempo, arrolado em um contexto em que “consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1193, p. 7).

## 2. Consciência histórica e literacia histórica no Ensino de História

*"Vantagens e desvantagens da História". "Precisamos de história. Mas de maneira diferente daquela que o passeante mimado no jardim do conhecimento está acostumado a usá-la. Não importa o quão elegantemente ele possa olhar para suas necessidades grosseiras e angústias. Ou seja, nós precisamos da história para a vida e para a ação, e não para virarmos as costas da vida e da ação confortavelmente, mascarando nossa vida egoísta e nossas más e covardes ações. Nós desejamos usar a história unicamente na medida em que ela nos serve para viver. Mas existe um degrau entre fazer história e valorizá-la em uma vida que atrofia e degenera-se. Trazer este fenômeno para a luz como sintomas de destaque de nosso tempo, é tão necessário quanto doloroso.*

Friedrich Nietzsche

Pensar o Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica exige uma metodologia de ensino-aprendizagem que, conforme esclarece Peter Lee, evite os dualismos "tradicional versus progressista", "centrado na criança versus centrado na matéria" e "habilidades versus o conteúdo". A fim de que estudante pense historicamente e tenha compreensão da formação histórica da vida humana e de suas ações no mundo, é necessário que os processos históricos sejam refletidos, reinterpretados e ressignificados de forma relacional, de modo a destacar a memória, o imaginário, o simbólico, o afetivo das múltiplas identidades socioculturais que constituíram e/ou constituem a História e que interpelam o sujeito sobremaneira. Esse contexto da Educação Histórica, obviamente, convida a inauguração de outra perspectiva de espaço; um espaço fronteiriço, de pré-disposição às experiências que entrecruzarão o sujeito, conforme assinala Bondía (2002):

seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, cumpre assinalar que a memória possui os seus espaços, os seus lugares, conforme aponta Pierre Nora (1993). Sejam simples ou ambíguos, naturais ou artificiais, esses lugares da memória se constituem materiais, funcionais e simbólicos.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (NORA, 1993, p. 21-22).

A respeito da importância desses lugares da memória, pode-se recorrer ao apontado Isabel Barca (2006). Barca entende que na contemporaneidade, em uma sociedade aberta, a ideia de uma História com passado fixo não se coaduna mais com perspectivas divergentes de outros autores, povos, identidades.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos (BARCA, 2006, p. 95-96).

A Educação Histórica, dessa forma, na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), compreende uma aprendizagem histórica que se dá a partir das demandas da vida prática (presente) para dar sentido ao passado histórico e, simultaneamente, conjecturar o porvir. Essa aprendizagem é oriunda do que o historiador entende por consciência histórica, um fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. Essa consciência histórica funciona como uma “instância de verificação da validade de tradições e costumes, expandindo o horizonte temporal da percepção e da

compreensão do presente” (RÜSEN, 2020, p. 18). Nesse sentido, Rüsen define a consciência histórica como

“a soma das operações mentais que com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Esse empreendimento, segundo Rüsen (2020), dá-se a partir da Didática da História, um discurso autônomo da ciência da História, que engloba aspectos da Pedagogia e da Psicologia. Essa Didática possui três vertentes: a empírica, a normativa e a pragmática.

*Empiricamente*, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da História. *Normativamente*, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. *Pragmaticamente*, ela elucida as competências do ensino de História e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos (RÜSEN, 2020, p. 19).

A vida é mais do que um mero processo biológico, é também um processo social no qual se denota o agir humano, as conquistas e os fracassos das ações humanas, o que Rüsen denomina *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. Consciente ou inconscientemente, a marcha humana cria a vida sociocultural e se banha nesse processo que interpela sentidos e significados ante o que é experienciado. E desse modo, “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54).

De acordo com Rüsen, quando se pergunta o que é “história”, frequentemente se evoca uma teoria subjetivista ou uma teoria objetivista: “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir” (RÜSEN, 2001, p. 71).

Para o autor, o risco do *subjetivismo* está em tender para o decisionismo, e, conseqüentemente para interesses de dominação. Em relação ao *objetivismo*, o risco recairia no dogmatismo, sem possibilidade de espaços para elaborar, de modo interpretativo, a experiência do tempo; também aqui prevaleceriam os interesses de dominação. Desse modo, Rüsen sugere uma posição mediana, não arbitrária, que

designa por *pluralismo*. Essa posição estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência: “Ele projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e asseguraria, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro” (RÜSEN, 2001, p. 72).

Abaixo, o esquema proposto por Rüsen, e que demonstra o trajeto a fim de que a vida prática configure-se como tema imprescindível, tanto como a ciência especializada em História. De acordo com o autor, “*a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro*” (RÜSEN, 2001, p. 35).

**Figura 1: Cinco fatores do pensamento histórico**



Fonte: (RÜSEN, 2001, p. 35).

Através do exercício do pensamento, a consciência histórica erige-se, constituída de narrativas, memórias, lembranças. Firma-se uma relação determinante com a experiência do tempo, uma relação que, segundo Rüsen, cria uma íntima interdependência entre passado, presente e futuro, *uma representação da continuidade* que orienta a vida humana prática, especialmente na contemporaneidade. O ser humano

é, assim, metaforicamente, uma criatura na floresta do passado, com seus clamores presentes, e conjecturando o futuro:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência de tempo (mais precisamente: o que mexe com eles), e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

No campo da Educação histórica, merece também destaque o conceito de literacia histórica empreendido por Peter Lee. Segundo o autor, a literacia histórica consiste em um conjunto de competências que melhor instrumentalizam os alunos durante o processo de aprendizagem histórica, estimulando a consciência à crítica. Desse modo, o Ensino de História não se limitaria a um conhecimento linear dos fatos históricos, pois exige uma interpretação e uma compreensão do passado:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (LEE, p. 136, 2006).

A importância de uma literacia histórica estaria, de acordo com Lee, em “abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de *apartheid* temporal separa o passado do presente e do futuro”. Lee entende que esses hábitos fazem com que a História se torne inteligível em termos de ensino, dando ao aluno a impressão de existir um “cronista ideal” “que observa como o rio do tempo conduz eventos do futuro para o presente e registra tudo, enquanto o rio verte sobre o penhasco para dentro do passado” (LEE, 2006, p. 139). A seguir, algumas ideias que, segundo Lee, fazem com que a História seja, no dia a dia, contraintuitiva:

**Figura 2: Razões para que a História seja considerada contraintuitiva no dia a dia**



Fonte: (LEE, 2006, p. 139).

Contudo, segundo Lee, “o passado em história nunca pode ser assim, primeiro porque pode ser descrito por um infinito número de formas, e segundo porque também é dinâmico, mudando com eventos subsequentes” (2006, p. 139-140). Essa dinamicidade que o passado exige ao presente propicia, assim, a possibilidade de considerações históricas: “A gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, *não* cópias do passado” (2006, p. 140). A título de exemplificação, o autor cita dois exemplos: a expansão nazista e a invasão ao Iraque pelos EUA:

Em 1920 não podíamos – logicamente não podíamos – dizer “O Tratado de Versailles lançou as sementes para regras nazistas na Alemanha”, enquanto que em 1940 tal descrição era ao menos uma das possíveis. A invasão do Iraque não pode agora ser descrita como uma abertura de um longo período de estabilidade no meio-leste ou o início do declínio do poder mundial dos EUA, mas ambas poderão ser uma descrição válida daqui a 100 anos (LEE, 2006, p. 140).

Dessa forma, a literacia histórica defendida por Lee prima por construir “uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações” (LEE, 2006, p. 148). Segundo o autor,

“é difícil para os alunos das escolas entenderem que o estado atual de alguns assuntos (econômicos, sociais ou políticos) no mundo é temporário e representam um ponto em um processo contínuo de mudança” (LEE, 2016, p. 138).

A título de exemplificação, Lee cita a dificuldade de entendimento dos alunos acerca de como uma série de complexidades econômicas fizeram com que pessoas que viviam de caça e coleta, um dia, pudessem criar culturas urbanas. Outra dificuldade exemplificada por Lee diz respeito a uma conjectura do futuro, na qual apenas aspectos tecnológicos e econômicos são pensados, excluindo a emancipação de identidades, como a da mulher:

É muito difícil descobrir como serão as mudanças revolucionárias sendo que você pode afirmar que irá ocorrer uma evolução na tecnologia. Se você olhar, por exemplo, a visão da década de 1950 de como seria o ano de 2000, você tinha todas essas imagens iluminadas, casas futuristas, mas ainda com a mulher em casa fazendo a comida, com a ajuda de todos estes dispositivos fantásticos. Eles nunca anteciparam as mudanças sociais que mudariam o papel das mulheres na sociedade (LEE, 2016, p. 139).

Nesse sentido, a Educação Histórica possui também uma dimensão humanista, capaz de permitir “aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do *outro*” (FRONZA, 2020, p. 83). Dessa forma, a História pode ser pensada não apenas como uma sucessão de período, mas um processo no qual os sujeitos produzem cultura a todo instante.

[...] entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações *dos* e *entre* sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura (SCHMIDT, 2020, p. 29).

Nesse processo de alteridade, o tempo assume-se em várias perspectivas. De acordo com Jörn Rüsen, há três formas de articular o tempo: a partir do meu tempo, a partir do tempo do outro e a partir do tempo do outro que inclui a mim (2016, p. 27). Uma articulação assim concebida permite um processo de aprendizagem histórica no qual despontam desafios: 1) Desafio da experiência histórica: O que eu percebi do que ocorreu?; 2) Desafio de compreender o passado alheio: O que isso significa?;

3)Desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida. Onde é meu lugar no tempo?; 4)Desafio de escolher suas próprias motivações. O que eu posso fazer no futuro?. Esses desafios, segundo Rüsen, possuem quatro funções durante o processo de aprendizagem histórica.

- Aumentar o campo da experiência histórica.
- Desenvolver a habilidade de compreender o passado.
- Desenvolver a habilidade de temporalizar seu mundo e sua identidade.
- Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (Rüsen, 2016, p. 28).

Posterior a esse processo de desafios, pode-se, daí, pontuar os objetivos da aprendizagem histórica a partir de quatro competências.

1. Competência de realizar uma experiência histórica.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo. (Identidade histórica).
4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo (RÜSEN, 2016, p. 28).

Essas competências são imprescindíveis a fim de que se possa alcançar as quatro possibilidades de geração de sentido (RÜSEN, 2016, p. 29-30).

- tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado);
- exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana);
- crítica (permite formular pontos de vista históricos, em geral pós-modernos, por negação de outras posições);
- genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Portanto, seja a partir do prisma de Jörn Rüsen ou do prisma de Peter Lee, a Educação Histórica visa estabelecer um Ensino que entenda o passado não como um

processo fixo, datado, sobre o qual não é possível questionar e construir novos sentidos. O espaço da memória, lembra Nora (1993), é um lugar duplo, “um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações (NORA, 1993, p. 27).

Em um presente, a partir de interpretação e compreensão erige-se uma reflexão em que o passado é revisitado, no objetivo de erigir um futuro em que o verbo esperar possa ter a tônica da vida prática humana.

#### **4. Considerações finais**

Esse artigo visou refletir sobre a consciência histórica como uma parte fundamental do processo de construção do conhecimento e da própria identidade e formação histórica do sujeito. A vida sociocultural humana em suas dimensões simbólica, afetiva, onírica etc. também deve orientar o Ensino de História, aproximando-o, assim, da vida prática humana.

Dessa forma, entende-se que a construção do Ensino de História com sentido e significado contribui não apenas para a valorização da área de História enquanto campo do conhecimento, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de si mesmos e dos outros, a fim de valorizar o viés humano dos sujeitos, de suas formações e da própria formação do conhecimento. A Educação Histórica permite repensar o Ensino de História a fim de vê-lo ‘fora da caixa’ da educação formal tradicional.

#### **REFERÊNCIAS**

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan-abr de 2002.

FRONZA, Marcelo. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 81-97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.05>. Acesso em: 26. ago. 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 131-150, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>. Acesso em: 28. ago. 2021.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>. Acesso em: 24 ago. 2021.

## PROCESSOS TRABALHISTAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIA: preservação e utilização de documentos da Justiça do Trabalho no ensino de História

Patrícia Camilla Souza de Moraes<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 05/09/2021.

Artigo aceito em: 14/02/2022.

### RESUMO:

Esse artigo analisa a importância da preservação de documentos produzidos pela Justiça do Trabalho no Brasil e a criação de arquivos e centros de memória com este objetivo. A partir dessa discussão, são apresentadas estratégias para a utilização desses documentos, especificamente de processos trabalhistas, como fonte e material didático para o ensino de história. São relatadas algumas das experiências do Laboratório de História e Memória da Universidade Federal de Pernambuco e Tribunal Regional do Trabalho 6<sup>a</sup> Região (LAHM-UFPE/TRT6) no ensino de história com processos trabalhistas dos anos de 1940 a 1980 oriundos das antigas Juntas de Conciliação e Julgamento de Pernambuco.

**PALAVRAS-CHAVE:** Justiça do Trabalho; Ensino de História; processos trabalhistas; preservação; Oficinas de História.

### LABOR PROCESSES, MEMORY AND HISTORY:

preservation and use of Labor Court documents in history teaching

### ABSTRACT:

This article analyzes the importance of preserving documents produced by the Labor Justice in Brazil and the creation of files and memory centers with this objective. From this discussion, strategies are presented for the use of these documents, specifically labor processes, as a source and didactic material for the teaching of history. Some of the experiences of the History and Memory Laboratory of the Federal University of Pernambuco and the Regional Labor Court 6th Region (LAHM-UFPE/TRT6) are reported in the teaching of history with labor processes from the years 1940 to 1980 from the former Conciliation and Trial Boards of Pernambuco.

**KEYWORDS:** Work Justice; History teaching; labor lawsuits; History Workshops.

---

<sup>1</sup> Graduação em História pela UFPE e Mestrado em andamento em História Social da Cultura Regional na UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). Membro do grupo de pesquisa do CNPq História, Política, Governamentalidade e Justiça do Trabalho coordenado por Antonio Torres Montenegro e Regina Beatriz Guimarães Neto e pesquisadora do Laboratório História e Memória (LAHM) da UFPE/TRT6. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8938285372963072>. E-mail: [patmoraes.infra@gmail.com](mailto:patmoraes.infra@gmail.com).

## Introdução

A construção da legislação trabalhista e da Justiça do Trabalho no Brasil foi um processo longo. A Justiça do Trabalho teve origem a partir da criação do Conselho Nacional do Trabalho (CNT), vinculado ao poder executivo pelo Decreto nº 16.027, de 30 de abril de 1923<sup>2</sup>, correspondendo aos assuntos referentes a organização do trabalho e previdência social. A partir disso, o direito do trabalho no país passou a ser ampliado e regulamentado. Em 1930, foi promulgada a Lei de Sindicalização (Decreto nº 19.770) e o decreto nº 19.495<sup>3</sup>, sobre a primeira organização do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, sendo o mesmo composto por cinco Departamentos Nacionais: Trabalho, Indústria, Comércio, Povoamento e Estatística.

Segundo a historiadora Joana Araújo, a sindicalização não era obrigatória, porém, os benefícios da legislação social estavam relacionados ao reconhecimento oficial dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho. Para ela, é importante destacar “que não havia nenhum artigo ou anexo na Lei de Sindicalização que dispusesse sobre a organização do trabalho rural. Os proprietários de terras e produtores rurais eram contra qualquer tipo de organização dos trabalhadores do campo” (ARAÚJO, 2019, p. 3)<sup>4</sup>.

Em maio de 1932 foram criadas as Comissões Mistas de Conciliação, de funções ainda meramente conciliatórias, seguidas pelas Juntas de Conciliação e Julgamento, instituídas em novembro do mesmo ano, com o intuito de mediar conflitos trabalhistas. Entretanto,

Ao mesmo tempo que o Estado, por meio da Justiça do Trabalho, buscava mediar os conflitos, por vezes era o responsável pela perpetuação de práticas de exploração patronais quando a reclamação era conciliada entre

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16027-30-abril-1923-566906-publicacaooriginal-90409-pe.html> Acesso em: 15 nov. 2019.

<sup>3</sup> GOMES, Ângela de Castro (Coord.). Ministério do Trabalho: uma história vivida e contada, Rio de Janeiro: CPDOC, 2007. p.30

<sup>4</sup> ARAÚJO, J. M. L. Trabalhadores rurais e a Justiça do trabalho: relações de poder na zona da mata de Pernambuco. 30º Simpósio Nacional de História. 2019. p.3

as partes, em virtude do processo se estender de tal forma que os trabalhadores eram quase que obrigados a aceitarem acordos desfavoráveis. (GALVÃO, 2019, p.13)

Esse processo resultou na instalação de fato da Justiça do Trabalho em 1941, seguida pela promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943<sup>5</sup>. Inicialmente, os órgãos se organizaram da seguinte forma: Juntas de Conciliação e Julgamento (1ª instância), com o objetivo de solucionar os dissídios individuais, os quais podiam recorrer às demais instâncias; Conselhos Regionais do Trabalho (2ª instância), com o propósito de julgar dissídios coletivos; O Conselho Nacional do Trabalho configurava a 3ª instância.

A Constituição de 1946 transformou a Justiça do Trabalho em um órgão do Poder Judiciário e manteve a estrutura do órgão administrativo, inclusive com a representação classista, formada por juízes indicados pelos sindicatos dos trabalhadores e dos patrões. A Justiça do Trabalho manteve durante décadas a mesma estrutura, sendo suas principais características a oralidade, representação paritária, a gratuidade e a conciliação.

Quando, em setembro de 1946, o CNT foi extinto e substituído pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) o mesmo ocorreu com os Conselhos Regionais, substituídos pelos Tribunais Regionais do Trabalho (TRT). Apesar de todo esse avanço na legislação trabalhista, dificilmente estas leis eram respeitadas pelos patrões e proprietários de terra nas áreas rurais, pois, tinham como foco a aplicabilidade nas relações de trabalho nos meios urbanos, e não contemplavam as especificidades do mundo rural. Foi somente com o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) que os trabalhadores na zona rural tiveram garantia de direitos perante a Justiça do Trabalho, “uma verdadeira complementação da lei que aboliu a escravidão em 1888, nas famosas palavras de Caio Prado Júnior” (DABAT, 2008, p.303).

### **A importância da preservação de documentos da Justiça do Trabalho**

Nas últimas décadas, a documentação produzida pela Justiça do Trabalho no

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.tst.jus.br/historia-da-justica-do-trabalho>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Brasil está sendo cada vez mais valorizada por historiadores e cientistas sociais, por possibilitar diversos tipos de análise de costumes e práticas e são um desafio para os historiadores e, também, um campo imenso de pesquisas e descobertas. Pois, a presença dos trabalhadores em arquivos conservados é esparsa e o judiciário é, dentro dessa perspectiva, um poder público revelando preciosos documentos para compreender a vida e as condições de trabalho dessas pessoas (DABAT, 2015, p.359).

Além disso, os documentos produzidos pelo Judiciário são patrimônio público, já que, a definição de patrimônio público caracteriza o bem cultural pertencente à sociedade como um todo. Portanto, não contempla apenas o que conhecemos como patrimônio artístico e cultural, mas, também “um patrimônio jurídico, caracterizado pelos milhares de processos existentes nos arquivos judiciais de todo o mundo”, pois, são, “elementos de constituição e exercício de cidadania, e base de preservação da memória da sociedade, sob o ponto de vista histórico e cultural” (RANSOLIN, 2008, p. 2).

Desde o início dos anos 2000 vários centros de memória, arquivos e laboratórios vêm sendo criados com o objeto de preservar, estudar e analisar esta documentação. O Laboratório de História e Memória da Universidade Federal de Pernambuco e Tribunal Regional do Trabalho 6ª Região (LAHM-UFPE/TRT6)<sup>6</sup> foi criado em 2004, a partir da mobilização de diversos professores do Programa de Pós-Graduação em História desta universidade, para evitar o descarte e incineração de mais de sessenta mil processos trabalhistas oriundos das antigas Juntas de Conciliação e Julgamento de Pernambuco. Essa documentação, de valor imensurável, abrange os períodos das décadas de 1940 a 1980 e registram embates entre trabalhadores (as) no meio urbano e rural no estado de Pernambuco, contra donos de engenhos, grandes companhias e empresas.

Ao longo dos mais de 15 anos de trabalhos realizados por professores da

---

<sup>6</sup> Sobre a história e trabalho do Laboratório, informações disponíveis no site: <http://memoriaehistoria.trt6.gov.br/> e no instagram @lahm.ufpe.

UFPE e estudantes de vários cursos de graduação no LAHM-UFPE/TRT6, cerca de 20 mil processos trabalhistas foram catalogados, higienizados, digitalizados e disponibilizados no site do projeto. Esta disponibilização possibilita que pesquisadores de todo o país e do mundo acessem o conteúdo completo desses processos trabalhistas, facilitando e tornando possíveis pesquisas de graduandos, mestrandos, doutorandos e professores de todas as universidades do Brasil. Além desse trabalho de catalogação, o Laboratório promove eventos anuais para debater questões relacionadas ao mundo do trabalho em Pernambuco e no Brasil.

### **Criação das Oficinas de História com processos trabalhistas do LAHM-UFPE/TRT6**

Em meados de 2016 dois professores de história do Colégio de Aplicação da UFPE<sup>7</sup> passaram a levar estudantes para debater conteúdos programáticos na disciplina de História no Laboratório História e Memória (LAHM-UFPE/TRT6), ministrando aulas sobre a criação das leis trabalhistas e sobre o período do Estado Novo, a partir da leitura de processos trabalhistas preservados no Laboratório.

Por meio dessa experiência, a equipe do Laboratório, coordenada pelo professor Antonio Montenegro, decidiu criar uma nova metodologia para o Ensino de História de conteúdos programáticos nesta disciplina, sobretudo a partir do governo de Getúlio Vargas, utilizando como fonte os processos trabalhistas ali arquivados. No ano de 2018 o LAHM-UFPE/TRT6 submeteu o primeiro projeto de extensão à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, obtendo apoio financeiro através de uma bolsa para alunos na graduação. Assim, o Laboratório iniciou experiências pedagógicas de leituras de processos trabalhistas com turmas de escolas públicas na rede municipal e estadual de ensino em Pernambuco, ampliando a experiência realizada com o Colégio de Aplicação da UFPE para outras escolas e

---

<sup>7</sup> O professor Pablo Francisco de Andrade Porfírio e o professor Márcio Ananias Ferreira Vilela, ambos lecionam História no Colégio de Aplicação da UFPE.

promovendo a troca de conhecimentos entre a universidade e comunidade externa<sup>8</sup>.

Neste projeto começou a ser desenvolvida a metodologia didático-pedagógica criada pelo Laboratório, que inicialmente consistia em aulas-debate com estudantes sobre o trabalho do historiador, a criação da Justiça do Trabalho no Brasil e a demonstração do trabalho realizado pela equipe de bolsistas com a catalogação dos processos trabalhistas. Em 2019, foi criado um novo projeto chamado *Oficinas para estudantes e professores, das escolas públicas e particulares baseadas em Processos Trabalhistas das Juntas de Conciliação e Julgamento de Pernambuco de 1964 a 1985*<sup>9</sup> e duas bolsas para estudantes na graduação foram aprovadas.

Desde então, o trabalho pioneiro no Laboratório com o ensino de História com processos trabalhistas tem se consolidado, e a partir de 2020 a equipe passou a apresentar e debater esta nova metodologia com as professoras Marieta de Moraes Ferreira e Ângela de Castro Gomes, como parte de um novo projeto financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do estado de Pernambuco (FACEPE). As Oficinas constituem-se em um importante momento de discussões com estudantes e professores sobre a importância da preservação dos documentos da Justiça do Trabalho e é uma oportunidade para conhecer diversos aspectos relacionados aos mundos do trabalho em Pernambuco e no Brasil.

O Laboratório criou três modelos de oficinas temáticas a partir de processos trabalhistas, a depender da necessidade cada escola. Inicialmente, as oficinas eram realizadas no próprio LAHM, localizado no Centro de Filosofia e Ciências humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Porém, ao perceber a dificuldade das escolas públicas municipais e estaduais em obter transporte para os estudantes da escola para a universidade, o Laboratório criou Oficinas Itinerantes, levando a própria equipe

---

<sup>8</sup> Extensão Universitária, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que integra a formação acadêmica profissional e cidadã do(a) discente; e promove a relação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade. Fonte: Edital de Cursos, eventos e serviços de extensão 2019- Fluxo contínuo. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proexc/editais>. Acesso em: 01 jan. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: [http://sigproj.ufpe.br/apoiados.php?projeto\\_id=336982](http://sigproj.ufpe.br/apoiados.php?projeto_id=336982) Acesso em: 01 jan. 2022.

para as escolas onde as oficinas foram realizadas. Nas Oficinas em formato itinerante são utilizados recursos áudio visuais produzidos pela própria equipe e cópias dos processos trabalhistas originais. Com isso, o projeto conseguiu se difundir entre as escolas públicas no Recife (PE).

Entretanto, a partir de 2020 uma nova dificuldade surgiu após o fechamento das escolas com a pandemia da Covid-19. Novamente a equipe precisou adaptar o projeto, e após meses de planejamento, começou a promover oficinas remotas, através da plataforma *Google Meet*. É importante destacar que apesar de as oficinas não mais acontecerem no Laboratório, não foi um impedimento para a utilização dos processos trabalhistas. Estes continuaram a estar presentes em todos os debates promovidos pela equipe, que escolhe processos que aborem temáticas como, por exemplo, trabalho infantil, acidentes de trabalho e questões de gênero, contemplando questões importantes a serem debatidas no ambiente escolar. Portanto, ao longo desses anos ampliamos e aperfeiçoamos as estratégias didático-pedagógicas de maneira a transformar os processos trabalhistas em fontes para o ensino e aprendizagem de uma história viva de Pernambuco e do Brasil.

### **Ensino de história e processos trabalhistas**

Os processos trabalhistas possibilitam diversas análises no campo da história social, são vias raras de acesso aos relatos de trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que contém testemunhos e interrogatórios em audiências. No LAHM, são encontrados processos desde o ano de 1943, quando a CLT<sup>10</sup> foi aprovada no país.

Segundo Circe Bittencourt, os documentos podem ser utilizados, no ensino de história, para atentar sobre a importância da preservação dos mesmos, preservação da memória social, além da compreensão das situações históricas tratadas pelos

---

<sup>10</sup> A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) é a unificação de todas as leis trabalhistas existentes até 1943, sancionada no dia 1º de maio pelo então Presidente Getúlio Vargas.

documentos<sup>11</sup>. Para utilizá-los é necessário mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, descrevendo o documento, para explicar, situar, identificar, e criticá-lo<sup>12</sup>.

Portanto, estimulando que os alunos reflitam sobre os diversos tipos de trabalho na atualidade, e sobre os direitos trabalhistas no Brasil, para perceberem que estarão inseridos no mundo trabalho futuramente, e entendam a importância de conhecer a história referente à conquista desses direitos. A estratégia de descrever os processos trabalhistas e solicitar que os próprios estudantes os comentem é fundamental para que percebam a importância da preservação da documentação.

Além disso, outro aspecto fundamental e norteador das oficinas é a abordagem de temas atuais, relacionados aos processos e materiais que produzimos e utilizamos. Fazendo com que os estudantes sejam estimulados a pensarem historicamente. Na visão de Luiz Carlos Bento este é um dos principais objetivos do ensino de história. No artigo intitulado “Saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História” o historiador analisou sobre a relevância do ensino de História em sala de aula, a partir do livro “Novos temas nas aulas de História”. Pois,<sup>13</sup>:

O ensino de história deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo. Trazer temas atuais como esse acima mencionado é fundamental para a formação dos estudantes, pois é na sala de aula que é constituído uma linguagem conceitual, forjada na obtenção de conceitos e categorias históricas, que os alunos levam para o convívio social, produzindo um aprendizado que torna-se fundamental em seus cotidianos, constituindo-se numa das vias principais para a sua formação como cidadãos. [...] Portanto nesse contexto observamos que a escola, e em especial, o profissional de História, exercem funções formativas importantíssimas para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de fazer com que os indivíduos sejam capazes de se entender temporalmente e de pensar a

---

<sup>11</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. Cortez editora, 2018. p. 333.

<sup>12</sup> Idem. p. 334.

<sup>13</sup> BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. Fato & Versões-Revista de História, v. 5, n. 10, 2013.

construção histórica de suas vidas de uma forma mais qualificada e abrangente. (BENTO, 2015, p. 4-7)

Portanto, durante as oficinas esse aspecto do ensino de história, a abordagem de temas atuais que estimulem os estudantes a pensar historicamente, está sempre presente. Para a realização das oficinas são previamente selecionados processos trabalhistas adequados para o público-alvo.

A partir da utilização desses processos para o ensino de história, tornam-se possíveis debates a respeito da história da Justiça do Trabalho no meio rural e urbano, além de outras questões políticas, sociais e econômicas. Sendo possível evidenciar aos estudantes e professores como funcionava na prática a legislação trabalhista no país, procurando sempre destacar que a construção da legislação no Brasil ocorreu em um contexto de reivindicações e mobilizações dos trabalhadores e trabalhadoras, por meio de greves e outras mobilizações.

As oficinas de História iniciam com uma apresentação sobre história do Laboratório, as parcerias com instituições de fomento de pesquisas, a importância da preservação dos processos trabalhistas, o método utilizado para o trato documental dos processos trabalhistas até a disponibilização no site do projeto. Perguntamos para os estudantes quais são as percepções acerca da Justiça do Trabalho, se sabem o que é e qual a sua função. A partir de alguns comentários e relatos de casos de familiares que recorreram à Justiça por causas trabalhistas, comentamos brevemente sobre as situações apresentadas pelos estudantes e iniciamos a explicação sobre a função do órgão, discutindo alguns questionamentos surgidos durante a explicação teórica.

Após uma explicação sobre a construção da legislação trabalhista no Brasil, desde a Criação do Departamento Nacional do Trabalho (DNT) em 1917, até a substituição das Juntas de Conciliação e Julgamento pelas Varas do Trabalho em 1999, também falamos sobre a Reforma Trabalhista<sup>14</sup> e extinção do Ministério do

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 30 nov. 2019.

Trabalho<sup>15</sup>, comentando sobre como essas mudanças políticas afetam a vida dos trabalhadores no Brasil. Apresentamos a documentação presente no acervo do LAHM e analisamos a questão sobre quais são os trabalhadores e trabalhadoras contemplados pela legislação vigente e como funciona o acesso à Justiça do Trabalho na atualidade. A partir desse ponto, adentramos a questão da importância dos processos trabalhistas enquanto documentação historiográfica. Discutimos com os estudantes como esses documentos são importantes por revelarem diversos aspectos sobre a história de luta e de vida de trabalhadores/as urbanos/as e rurais.

Entretanto, frisamos que a CLT<sup>16</sup> não contemplava as especificidades do trabalho no meio rural, sendo necessária a elaboração do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, após grande demanda popular<sup>17</sup>. Para debater com os estudantes essas questões, apresentamos nas Oficinas de História, o processo 0281/78<sup>18</sup>, ajuizado pelo trabalhador rural Luiz Henrique Monteiro contra o patrão, proprietário do engenho onde residia, em 1978. Esta foi a terceira vez que o trabalhador ajuizava uma ação trabalhista contra o patrão, tendo recorrido à Justiça outras vezes, em 1967 e 1971.

Em 1967, Luís Henrique ajuizava uma ação afirmando ter sido demitido sem justa causa, e exigia uma indenização pelo tempo de serviço ou a readmissão ao trabalho. Em 1971, o trabalhador buscava o pagamento de 13º salários, que o patrão recusava. É importante observar que apesar de existirem leis trabalhistas em ambos os anos dos processos, estas não estavam sendo cumpridas por seu patrão.

---

<sup>15</sup>Disponível em: <http://https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/135064>. Acesso em: 30 nov. 2019.

<sup>16</sup> Consolidação das Leis Trabalhistas (1934). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

<sup>17</sup> Antes da aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, alguns trabalhadores/as de zonas rurais recorriam à Justiça do Trabalho para garantir direitos, muitas vezes se apropriando da Consolidação das Leis Trabalhistas. No entanto, com a promulgação do Estatuto foi possível para esses/as trabalhadores/as ajuizarem processos utilizando uma legislação específica para eles/elas.

<sup>18</sup> Processo disponível no acervo físico e digital do Laboratório História e Memória da UFPE/TRT6. Ajuizado na Junta de Conciliação e Julgamento de Nazaré da Mata, em 1978. Disponível em: <http://memoriaehistoria.trt6.gov.br/site/index#processos> Acesso em: 01 jan./2021.

No processo de 1978, além de direitos trabalhistas básicos, outra temática aparecia com frequência: o acesso e direito à terra. O trabalhador rural Luiz Henrique, auxiliado pelo Sindicato de trabalhadores rurais na cidade de Condado (PE), ajuizou ação trabalhista contra o patrão e proprietário do Engenho Pau Amarelo, José Henrique César. Além de trabalhador, Luiz era morador no engenho, com a esposa e 11 filhos. Na reclamação trabalhista, Luiz Henrique alegou não ter recebido férias e gratificações natalinas entre os anos de 1963-1971, feriados, domingos e dias santos. Além de afirmar que o patrão, José Henrique, “lançava mão de todos os artifícios, utilizando meios pressionantes, maltratando o reclamante, inclusive derrubando seu sítio, plantando cana-de-açúcar até a porta de sua moradia” (proc.281/78, 1978, p.2-3).

O trabalhador anexou ao processo seis fotografias, que é uma prova documental pouco comum na Justiça do Trabalho. O historiador Pablo Porfírio, membro da equipe do LAHM-UFPE/TRT6, escreveu um artigo analisando este processo e afirmou que essas imagens produziram a visibilidade de personagens pouco focalizados nas disputas políticas e sociais ocorridas no meio rural, as mulheres e as crianças, convivendo com a repressão cotidiana<sup>19</sup>. No processo, o advogado do Sindicato afirmou que a derrubada do sítio do trabalhador tornava impossível para Luiz Henrique utilizar os dois hectares de terra ao redor da casa, direito garantido pelo Decreto 57.020 de 1965<sup>20</sup>, para plantação de subsistência. Segundo Porfírio, a questão da terra figurava como ponto principal do processo trabalhista. Nas imagens é possível observar que “o cenário representado era de destruição, o que dificultaria ou mesmo impossibilitaria a vida do trabalhador e de sua família no engenho” (PORFÍRIO, 2018, p.158).

---

<sup>19</sup> PORFÍRIO, Pablo. A nova plantação de cana: a trajetória de um trabalhador rural e sua família no Brasil dos anos 1970. *In*: TAVARES, Marcelo Góes; MONTENEGRO, Antonio Torres (org). História de trabalhadores e da Justiça do Trabalho. Arapiraca: eduneal, 2018, p.158

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57020-11-outubro-1965-397326-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 nov.2021.

Figura 1: O trabalhador Luiz Henrique e a família, em frente à casa onde residiam, posando para a foto em frente à árvores frutíferas do sítio derrubadas pelo patrão.



Fonte: Processo 0281/78, Junta de Conciliação e Julgamento de Nazaré da Mata, disponível no acervo do LAHM-UFPE/TRT6, p.15.

Na imagem acima, é possível ver o trabalhador rural e a família, sendo fotografados em frente às árvores derrubadas, na porta da casa. No processo, também existem outras fotografias com as árvores derrubadas e a plantação de cana invadindo o sítio do trabalhador:

Figura 2: Plantação de cana-de-açúcar invadindo o sítio do trabalhador rural Luiz Henrique Monteiro.



Fonte: Processo 0281/78, Junta de Conciliação e Julgamento de Nazaré da Mata, disponível no acervo do LAHM-UFPE/TRT6. p.32.

O patrão de Luiz Henrique também apresentou fotografias para serem anexadas ao processo, o que segundo Pablo Porfírio, resultou no estabelecimento de uma “batalha de imagens”. O trabalhador e o patrão buscavam, com as imagens anexadas ao processo, “produzir um significado para o avanço da plantação de cana de açúcar”. Afirma que, no processo, as fotografias “não apenas representavam, mas produziam o acontecimento e tentavam convertê-lo em prova jurídica” (PORFÍRIO, 2018, p.163).

A Juíza Ana Maria Schuler Gomes, da Junta de Conciliação e Julgamento de

Nazaré da Mata, julgou a reclamação procedente em parte em relação às férias, 13º salários, domingos e feriados. Entretanto, nada considerou em relação ao sítio do reclamante, afirmando ter sido legal a derrubada de árvores e plantação da cana-de-açúcar. Ao final, o historiador analisou que as fotografias apresentadas pelo trabalhador não possibilitaram uma vitória jurídica, ao não estabelecerem um reconhecimento por parte do judiciário para a vulnerabilidade dele e da família, mas que “foram fundamentais como marca do processo de resistência daquela família, que não se deixava eliminar, ao estar no sindicato, ao acionar a justiça por direitos, ao produzir imagens de si” (PORFÍRIO, 2018, p.170).

Outro ponto importante que buscamos destacar durante a análise deste processo nas Oficinas de História, foi que o trabalhador recorreu à Justiça do Trabalho em um período de Ditadura Civil-Militar, em uma atmosfera de grande repressão às manifestações e mobilizações por direitos sociais. A Justiça do Trabalho era um dos poucos órgãos ao qual a população poderia recorrer em busca de direitos. As Juntas, apesar de não serem garantia de vitória dos trabalhadores/as nos processos, garantiam a possibilidade de um trabalhador ou trabalhadora enfrentarem o patrão, mediado por advogados, juízes, amparados ou não pelos sindicatos.

Este processo também proporciona um diálogo sobre a situação de vida e trabalho precárias de grande parte dos trabalhadores (as) na zona canavieira de Pernambuco, nas décadas de 1960 e 1970. Também possibilitando debater a questão do acesso à terra e da alimentação dessa população. Como forma de garantir aos/as estudantes o conhecimento sobre esse processo, mesmo que não pudessem ver ou ler na íntegra, através das oficinas remotas, a equipe do laboratório criou um vídeo de aproximadamente seis minutos de duração, contando a história desse trabalhador e da família por meio dos depoimentos na Justiça do Trabalho nos três processos ajuizados pelo mesmo. O vídeo foi realizado a partir da leitura minuciosa dos

processos, dos depoimentos e decisões da Justiça. No vídeo, apresentamos também as fotografias anexadas ao processo e trechos da legislação em vigor na época<sup>21</sup>.

Em seguida, apresentamos dois trechos do documentário “Brazil, the troubled land”,<sup>22</sup> produzido para a rede televisão estadunidense ABC. Filmado em 1961, na Zona da Mata de Pernambuco e retratando a luta pela terra e o movimento das Ligas Camponesas no estado. A filmagem foi solicitada pelo governo dos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, para documentar a mobilização social da população, as condições de vida e o grande perigo da implantação de uma “nova Cuba” no Nordeste do Brasil. Logo no início o narrador afirmou que o filme é “uma história sobre o nordeste do Brasil, de Francisco Julião e dos camponeses que ele comanda na América Latina”.

Durante as filmagens, a cineasta encontrou Severino, trabalhador rural que sonhava em ter um pedaço de terra. O filme utilizou sua história como fio condutor para explicar por que os camponeses estavam sendo “atraídos” pelo Comunismo. Severino trabalhava e morava com a família nas terras de Constâncio Maranhão, um coronel e grande proprietário de terras na região, que em uma das cenas mais emblemáticas do filme puxou um revólver. Enquanto atirava para os lados afirmando que sua arma era a lei, que decidia tudo. Falando sobre os trabalhadores, afirmou que se “alguém chegar aqui e tentar organizar, eu mato”.

O filme foi exibido nos Estados Unidos, em horário nobre, e alcançou grande repercussão. Entretanto, foi considerado subversivo pelo Conselho de Segurança Nacional e não foi exibido no Brasil. Durante muito tempo pesquisadores brasileiros tentaram localizar e assistir ao filme, disponível para consulta local na Biblioteca da Universidade de Indiana/EUA<sup>23</sup>. O documentário foi finalmente localizado e

---

<sup>21</sup> O vídeo está disponível em formato IGTV no Instagram do projeto (@lahm.ufpe). Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CPnxvgzHFAJ/> Acesso em: 04 nov.2021.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jWq4\\_\\_898mg&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=jWq4__898mg&t=2s). Acesso em: 04 nov.2021.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://jornalggn.com.br/historia/descoberto-o-filme-que-o-brasil-nao-podia-ver/> Acesso em: 04 nov.2021.

disponibilizado no Youtube pelo historiador e pesquisador Felipe Genú, em meados de 2010.

Nas oficinas, escolhemos dois trechos deste documentário, que fazem uma ponte com o processo 0281/78. Um é referente à questão da terra, mostra o trabalhador do documentário na plantação de cana e sonhando com um “pedaço de terra” e ilustrando uma situação comum para o/a trabalhador/a rural naquela década, a situação de trabalhadores/as moradores/as em engenhos, assim como Luiz Henrique no processo descrito. O outro trecho diz respeito à alimentação da família, mostrando a companheira de Severino preparando o alimento e narrando as dificuldades da família. A alimentação era apenas fubá, arroz e feijão, uma vez no dia, e pão e café duas vezes, de manhã e à noite. Os trechos também denunciam a miséria, exploração e violência a qual os trabalhadores/as estavam submetidos/as no meio rural.

Para concluir esta parte da Oficina, também utilizamos uma reportagem de 1963, ano da criação do Estatuto do Trabalhador Rural. A manchete do Diário de Pernambuco constando como “A tragédia da Estreliana” no dia 9 de janeiro<sup>24</sup>. A notícia era referente a um assassinato de trabalhadores rurais na Usina Estreliana (Ribeirão-PE), que se dirigiram a administração da Usina para exigir do patrão José Lopes de Siqueira Santos, Deputado Federal do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o pagamento do 13º salário. O patrão era conhecido por ser violento com os trabalhadores<sup>25</sup>.

A versão do jornal Diário de Pernambuco apontou a existência de um conflito entre os empregados na Usina Estreliana contra o patrão. Segundo o jornal cinco funcionários indo cobrar o 13º salário, com autorização do Delegado Regional do

---

<sup>24</sup> A Tragédia da Estreliana. Diário de Pernambuco – Recife, ano 138, n.7. p.1, 9 de janeiro de 1963, primeiro caderno. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_14/20603](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/20603). Acesso em: 04 set. 2021.

<sup>25</sup> PORFÍRIO, Pablo. O tal de natal: reivindicação por direito trabalhista e assassinatos de camponeses. Pernambuco, 1963. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 29, p. 745-766, 2016.

Trabalho Enoque Silveira<sup>26</sup>, e foram mortos a tiros de fuzil pelas costas. Portanto, ao contrário narrativa da imprensa tratando o acontecimento como um conflito, as evidências corroboram para uma tentativa de fuga por parte dos trabalhadores, que foram assassinados.

Outra notícia utilizada é “Acordo com os camponeses fez cessar hoje a greve rural em Pernambuco”, também do Diário de Pernambuco, de 20 de novembro de 1963.<sup>27</sup> Tratando sobre a uma greve de grandes proporções no meio rural no estado, realizada pouco depois de ser aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, com os trabalhadores (as) mobilizados para buscar o cumprimento da nova legislação trabalhista, direito negado pelos patrões e donos de engenho na região. Miguel de Arraes, o Governador de Pernambuco naquele ano, negociou com os proprietários de terra um acordo garantindo aumento salarial e uma tabela de tarefas, demandas exigidas pelos/as trabalhadores/as.

### **Considerações finais**

Ao apresentar o processo do trabalhador rural – reclamante -, Luiz Henrique Monteiro, através do vídeo, os estudantes em geral comentaram sobre a questão do direito à terra, a morada no engenho, a alimentação e a miséria daquela família, além de também comentarem bastante sobre a reportagem sobre o ocorrido na Usina Estreliana. Foram muitas reações nas turmas: repúdio à situação em que os/as trabalhadores/as rurais estavam submetidos naquela época. Uma estudante, em uma das oficinas realizadas presencialmente no Laboratório, perguntou como a equipe se sentia lidando cotidianamente com situações tão injustas e revoltantes, como as registradas nos processos trabalhistas. A partir dessa pergunta, mais uma vez, ressaltamos a necessidade de preservação dessa documentação, relacionada às

---

<sup>26</sup> PORFÍRIO, Pablo. Engrenagens de uma maquinaria repressiva: considerações sobre o Golpe Civil-Militar de 1964. *História Unicap*, v. 3, n. 5, p. 14-27, 2016.

<sup>27</sup> Acordo com os camponeses fez cessar hoje a greve rural em Pernambuco. *Diário de Pernambuco* – Recife, ano 133, n.247. p.1, 20 de novembro de 1963. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_14/26161](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/26161) Acesso em: 04 set. 2021.

condições de vida e trabalho dos/as trabalhadores/as rurais na zona canavieira de Pernambuco.

O intuito do artigo foi documentar, analisar e refletir sobre a importância da preservação da documentação da Justiça do Trabalho e socialização das atividades acadêmicas realizadas nas Universidades. O trabalho realizado pela equipe no LAHM-UFPE/TRT6, para a preservação dos processos trabalhistas da Justiça do trabalho em Pernambuco, ainda é pouco conhecido fora do ambiente acadêmico. As oficinas, portanto, são uma grande oportunidade para o Laboratório de, certa forma, retornar para a sociedade a produção de conhecimentos a partir do patrimônio público, que são os processos trabalhistas.

As reflexões acerca das possibilidades de utilização destes processos como documento para a história e recurso pedagógico podem se constituir como referência para outros Laboratórios, que ainda não tenham realizado este tipo de projeto didático pedagógico a partir de processos trabalhistas. Portanto, durante a realização das oficinas com as turmas de escolas, um dos pontos que mais chamou a atenção foi que os estudantes nunca haviam tido contato com a história da Justiça do Trabalho.

A maioria também nunca teve a oportunidade de visitar algum tipo de arquivo histórico ou conhecer o trabalho do historiador com as fontes documentais, mesmo com algumas oficinas realizadas remotamente, os estudantes demonstram o interesse e o desejo de conhecer o arquivo na UFPE. Isso expressa a relevância que esse trabalho com as escolas tem, por proporcionar reflexões, comentários e sentimentos aos discentes, através da leitura dos processos trabalhistas e o debate sobre os mundos do trabalho. Refletindo também na necessidade da troca de conhecimentos entre a universidade e outros setores da sociedade.

Também percebemos que são diversas as possibilidades de utilização desses processos nas salas de aula, inclusive interligando-os a outros documentos históricos como as reportagens de jornais como o Diário de Pernambuco. Nas oficinas abordamos diversas temáticas a partir dos processos: condições de trabalho no campo e nas cidades, direitos trabalhistas, a criação e atuação da Justiça do Trabalho durante o governo de Getúlio Vargas, questões de gênero, a trajetória de intensas lutas por

direitos dos/as trabalhadores/as rurais, a forma como eram mediados os embates no âmbito judicial, a intervenção do Estado na mediação desses embates (principalmente no meio rural), a análise da conjuntura brasileira na véspera da instauração da Ditadura em 1964 e a própria Ditadura Civil-Militar. Também apresentamos processos tratando do trabalho infantil, acidentes de trabalho e trabalho de mulheres em fábricas e no campo. Em cada oficina apresentamos entre 4 a 5 processos trabalhistas e ao final debatemos sobre a precarização do trabalho e a uberização<sup>28</sup>.

Assim, destacamos o grande potencial de ensino-aprendizagem somada à pesquisa documental que o projeto elaborado pela equipe do LAHM<sup>29</sup> proporcionou. Por essa razão, o Laboratório História e Memória da UFPE/TRT6 segue lutando para que novos projetos sejam realizados nesta perspectiva educacional.

## REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Maria do Socorro de. **Construindo o sindicalismo rural: lutas, partidos, projetos**. Recife: Editora Universitária da UFPE; Editora Oito de Março, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.

ARAÚJO, J. M. L. **Trabalhadores rurais e a Justiça do trabalho: relações de poder na zona da mata de Pernambuco**. 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019.

BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História. **Fato & Versões-Revista de História**,

---

<sup>28</sup> A chamada uberização do trabalho é um termo utilizado para referir-se a uma nova forma de trabalho, caracterizada pelo trabalho por demanda, no qual os trabalhadores (chamados pelas empresas de colaboradores) oferecem serviços por meio de aplicativos e plataformas digitais. Não é uma forma de trabalho regulamentada por leis trabalhistas, já que as empresas negam possuir vínculos trabalhistas com seus “colaboradores”. Para os interessados na temática indico a leitura dos livros *Uberização: A nova onda do trabalho precarizado* (2017) de Tom Slee e *O privilégio da Servidão – o novo proletariado de serviços na era digital* (2018) de Ricardo Antunes.

<sup>29</sup> Esses projetos são orientados e coordenados pelo professor Antonio Torres Montenegro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e atualmente contam com oito bolsistas de cursos de graduação, que participam ativamente da preparação, elaboração de materiais e realização das Oficinas de História, apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da UFPE e Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

v. 5, n. 10, 2013, p. 4-7.

BLAVASCHI, Magda Barros; DROPPA, Alisson. A luta pela preservação dos documentos judiciais: a trajetória do combate à destruição das fontes a partir da Constituição de 1988. **História Social**, v. 2, n. 21, p. 93-118, 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. **Anos 90**, v. 15, n. 28, 2008, p.129-150.

DABAT, Christine Paulette Yves Rufino. **Moradores de Engenho. Estudo sobre as relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco, segundo a literatura, a academia e os próprios atores sociais**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

DABAT, Christine Paulette Yves Rufino. Uma caminhada penosa: a extensão do Direito trabalhista à zona canavieira de Pernambuco. **Clio-Série Revista de Pesquisa Histórica**, v. 26, n. 2, p. 291-320, 2008.

DABAT, Christine Paulette Yves Rufino, A rica história dos trabalhadores segundo os arquivos da Justiça do Trabalho incitação à pesquisa. In: OLIVEIRA, T. B. (org). **Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2015, p.359-400.

GALVÃO, Gustavo. **Anticomunismo, repressão e direitos: Manoel Braga da Cunha na Justiça do Trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso. História, bacharelado, UFPE, 2019.

GOMES, Ângela de Castro; SILVA, Fernando Teixeira da. **A Justiça do Trabalho e sua História**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

GOMES, Ângela de Castro (Coord.). **Ministério do Trabalho: uma história vivida e contada**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2007.

MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá, and Ana María Sosa GONZÁLEZ. O patrimônio público-jurídico e o seu valor histórico-cultural: um olhar sobre os (des)entendimentos epistemológicos da Cominter do TJ-RS. In: GONZALEZ, Ana María Sosa; JUNIOR, Cláudio de Sá Machado; MICHELON, Francisca Ferreira(org). **Políticas públicas e patrimônio cultural: ensaios, trajetórias e contextos**. Universidade Federal de Pelotas, 2012, p.136-160.

MONTENEGRO, Antonio; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Processos

trabalhistas: mobilização social, arquivamento e historiografia. *In*: TAVARES, Marcelo Góes; MONTENEGRO, Antonio (org). **Histórias de trabalhadores e da Justiça do Trabalho**. Arapiraca: Eduneal, 2018, p. 13-33.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. O tal de natal: reivindicação por direito trabalhista e assassinatos de camponeses. Pernambuco, 1963. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 29, 2016, p. 745-766.

RANSOLIN, A. F. **Experiências do Memorial da Justiça do Trabalho no Rio Grande do Sul na preservação de fontes documentais da Justiça do Trabalho**. IX Encontro Estadual de História. Rio Grande do Sul, 2008

## APRENDER NA CIDADE: entre o dédalo e o labirinto

Carina Martins Costa<sup>1</sup>  
Thaísa de Queiroz Muniz<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 04/09/2021.

Artigo aceito em: 05/03/2022.

### RESUMO:

No presente artigo, pretendemos apresentar uma reflexão sobre o aprendizado da História na cidade a partir das metáforas do dédalo e do labirinto, inspiradas na reflexão do etnógrafo Tim Ingold (2015). Em diálogo com a ideia de uma pedagogia do pedestre reflexiva, com a mobilização de afetos, linguagens e sentidos, serão apresentadas potencialidades e desafios da educação na cidade. Os conceitos de imaginação e aprendizagem histórica serão focos de maior atenção. Por fim, vislumbramos impactos da pandemia no uso da cidade e desafios para o porvir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Território; Cidade; Aprendizagem histórica; Etnografia.

### LEARNING IN THE CITY: between the maze and the labyrinth

### ABSTRACT:

The intention of this article is to present a reflection concerning the learning of History in the city, as of metaphors of the maze and the labyrinth, inspired upon the reflection of ethnographer Tim Ingold (2015). In dialog with the idea of a pedagogy of the pedestrian, with the demonstration of fondness, languages, and senses, we will present capabilities and challenges of education in the city. The concepts of historical imagination and schooling will be the focus of most attention. Finally, we will glimmer

---

<sup>1</sup> Doutora em História, Política e Bens Culturais (FGV), mestre em Projetos Sociais e Bens Culturais (FGV), mestre em Educação (UFJF), licenciada em História (UFJF). Professora associada do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1953510407996436>. Email: [martinsgaruda@gmail.com](mailto:martinsgaruda@gmail.com). Grupo de pesquisa “Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades”, do MHN/CNP.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de História (Prof-História UERJ). Bacharel e licenciada em História (UERJ). E atualmente cursa licenciatura em Artes Cênicas (UNIRIO). Professora de História do colégio Recanto do Saber. Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171934627640134> E-mail: [thaisamuniz@hotmail.com](mailto:thaisamuniz@hotmail.com).

the impacts of the pandemic in the use of the city and the challenges that are yet to come.

**KEYWORDS:** Territory; city; historical schooling; ethnography.

## 1. Introdução

Em um momento no qual estamos restritas em relação à possibilidade de vagar pelos espaços urbanos, realizar aulas presenciais e (re)conhecer lugares, a cidade parece nos interpelar apenas pelas janelas, pelas memórias e pelas telas do computador. Em uma sociedade marcada pelo oclocentrismo, com a primazia da visão, do olhar de consumo e de desejo para coisas e pessoas, consideramos que se deslocar possa ser uma forma de conexão com outros sentidos.

Isso porque sentimos a brisa no rosto quando aceleramos o carro como um passaporte para liberdade. Ouvimos novos sons à medida que saímos da cidade e isso nos acalma. Cheiramos o aroma das flores e recordamos a infância, os quintais, as casas, com texturas e horizontes imensos para uma criança. Observamos a diversidade e, por instantes, temos a sensação de sair do nosso próprio corpo e de deixarmos as nossas referências para trás.

Na sala de aula, os sentidos estão voltados à cognição. Com os corpos parcialmente inertes nas cadeiras, os estudantes ouvem e veem. A depender do método, falam, indagam, argumentam. Contudo, precisamos reconhecer que o ensino de História reitera um lugar para o conhecimento escriturário e oclocêntrico. Manoel Salgado (2010) refletiu sobre o poder de produção de efeito de realidade em relação ao passado do regime da escrita, tão predominante na própria construção da ciência. O autor afirma que nos oitocentos, sobretudo, a procura de uma investigação sistemática e controlável consolidou a primazia das fontes escritas na busca do que chama de monopólio da fala a respeito do passado (SALGADO, 2010, p. 37).

A cultura visual foi fortalecida com o avanço das técnicas industriais de reprodutibilidade técnica, o que, sem dúvida, impactou o ofício. A ideia de uma visualização do passado, tão cara aos antiquários, foi retomada a partir dos anos 1960 em outra chave interpretativa, que buscava uma apropriação crítica da tradição. O

conceito de representação ganha destaque e o poder da imagem avança em todos os campos sociais (MENESES, 2003).

A expressão “olhos de ver”, apesar de se reduzir a um sentido visual, remete a uma diferenciação importante entre o ato de decodificar imagens do de ver com inteireza. Uma expressão que aponta um caminho filosófico e metodológico. Paulo Freire (1989) falava da importância da leitura de mundo. Rubem Alves (2005) falava do sabor do saber. Um companheiro da consciência, outro da inconsciência, em diálogo permanente na tentativa de construir projetos educativos mais potentes. Em que medida ambos os autores podem inspirar um ensino de História mais pleno e enraizado no corpo, nosso território primeiro?

Acreditamos que os itinerários na cidade possam ser dispositivos disparadores de uma aprendizagem significativa, na direção do que apontavam Paulo Freire e Rubem Alves, por enfatizarem a necessidade de uma educação com o corpo e o tempo presente. Para aprofundar essas inspirações, dois autores, em especial, nos sensibilizaram para os atos de ver, sentir e experienciar itinerários, ainda que fora do campo da História.

O primeiro é Yves de La Taille, professor da USP. Em *Formação ética* (2009), traça possibilidades de deslocamento do tédio ao sentido. É inspirador e necessário, sobretudo nesses tempos cinzas. As fagulhas teóricas de La Taille iluminam duas figuras, a do turista e a do peregrino. Um objetiva a chegada, o encontro consigo, o registro fotográfico, a inscrição, o espaço. Outro deseja o percurso, a experiência, a memória, o tempo, o outro. Nesse sentido, o turista está sempre em tédio, pois ele tem um roteiro sistematizado, muitas vezes já viu e leu tanto sobre os lugares que não há espaço para o assombro, para a descoberta. Ele busca o que já conhece, de si e do mundo. Já o peregrino se interessa mesmo pelo imprevisto, está atento aos sinais e às sutilezas que apenas o andar vagaroso e descompromissado pode proporcionar. Em suas palavras:

A viagem do peregrino traduz (...) uma busca, pois, para ele, a verdade está alhures, mais longe no espaço e no tempo. A viagem traduz uma vontade,

um projeto, um apetite. E nesse projeto há sempre uma busca de identidade. O turista viaja com metas limitadas e com frequência aleatória

(...). Não há real busca e tampouco há real projeto. (...) Ele tem uma fome a ser saciada, não um apetite a ser satisfeito. (LA TAILLE, 2009, p. 36)

Nesse sentido, encontramos uma literatura ampla acerca de peregrinos ao longo da História. Por exemplo, o livro de Herman Hesse (1959), *A viagem ao Oriente*, no qual o personagem HH aponta que

(...) nosso objetivo não era unicamente o Oriente, ou melhor, o Oriente não era apenas um país ou um fato geográfico, era também o lar e a juventude da alma, estava em toda parte e em parte nenhuma, era o conjunto de todas as eras. (HESSE, 1959, p. ?)

Um viajante com alma; um peregrino, portanto.

O segundo é Tim Ingold (2015), antropólogo britânico, que logo no início de seu artigo afirma:

Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si. Argumento aqui que caminhar oferece um modelo de educação alternativo que, ao invés de inculcar o conhecimento dentro das mentes dos alunos, os leva para fora, para o mundo. (INGOLD, 2015, p. 21)

Aqui não nos interessa discorrer teoricamente sobre as diferenças entre os dois autores e sim sublinhar alguns pontos inspiradores de suas obras para refletir sobre o ensino de História na cidade. O dédalo é a imagem que evoca o turista, as atividades escolares na cidade para fazer relatório. Uma forma moderna de pensar o conhecimento e o conhecer. Já o labirinto remete ao peregrino, aquele que vaga, se perde, se descobre. Perde e descobre lugares e coisas e gentes. É pensar a presença como vulnerabilidade. É experimentar, é se expor, é afetar e ser afetado. É, afinal, uma forma de vida.

Acreditamos que todo/a educador/a de História já tenha experimentado dédalo e labirintos; vagado e navegado; turistado e peregrinado. Como diria o autor,

“há muitas maneiras de caminhar, e nem todas nos levam para fora.” (INGOLD, 2015, p. 24). Em um momento em que nossas escolas estão esvaziadas e nosso país vela mais de seiscentos mil brasileiros e brasileiras mortos em decorrência da Covid-19, tentaremos viajar pelas memórias e inspirações pedagógicas de outras andanças, na direção de uma articulação com a Teoria da História para, depois, podermos voltar às ruas com nossos estudantes, com mais sentido e presença.

## 2. Por uma pedagogia do pedestre

“Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, *spleenéticas*, *snobs*, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue.”

*João do Rio* (2008, p. 34)

Antes de ler as palavras, aprendemos a ler o mundo. Esse é um dos mais importantes pressupostos trabalhados por Paulo Freire (1990, p. 32): “O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo”. É exatamente com esse trecho que Francisco Regis Ramos (2004), na obra *A danação do objeto*, inicia sua argumentação sobre o conceito de *objeto gerador*. Freire apresenta como proposta para a alfabetização de adultos a *palavra geradora*, isto é, aquela que contém significado para o grupo a ser alfabetizado.

Ramos, por sua vez, mobiliza esse conceito para pensar *museu* e a sua relação com o ensino de História pela leitura dos objetos: “A proposta aqui defendida para o trabalho com objetos geradores inclui-se, portanto, no esforço de aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de História, Museologia e a pedagogia de Paulo Freire.” (RAMOS, 2004, p. 35).

A categoria *objeto gerador* traz uma série de dimensões para pensar a própria leitura dos objetos. É preciso pensá-los como traços culturais por conta de sua condição sempre relacional aos sujeitos: são criados pelos homens. É necessário partir

do cotidiano, de uma sensibilização para os objetos que nos cercam explorando o presente vivido. Portanto, mais que trazer uma proposta para pensar o museu, a categoria *objeto gerador* apresenta determinada forma de pensar e se relacionar com o mundo. “O que importa para o ensino de História não é ‘ir ao museu’, mas usar a pedagogia do objeto no museu e em muitos outros territórios.” (RAMOS, 2004, p. 48).

E nos perguntamos: Por que não usar essa pedagogia nas cidades? Visto que

As cidades fascinam. Realidade muito antiga, elas se encontram na origem daquilo que estabelecemos como os indícios do florescer de uma civilização: a agricultura, a roda, a escrita, os primeiros assentamentos urbanos. Nessa aurora do tempo, milênios atrás, elas lá estavam, demarcando um traçado, em formato quadrado ou circular; definindo um espaço construído e organizado, logo tornado icônico do urbano, torres, muralhas, edifícios públicos, praças, mercados, templos; a exibir sociabilidades complexas e inusitadas na aglomeração populacional que abrigavam; a ostentar a presença de um poder regulador da vida e de outro ordenador do além, na transcendência do divino. (PESAVENTO, 2007, p. 2)

As cidades fascinam. E isso, por si só, já é um instrumento poderoso. Ao contrário do que pode parecer, o fascínio diante das ruínas de uma cidade não deve ser posto de lado em benefício de uma falsa racionalidade. Não se deve retirar o deslumbramento do que uma vez foi construído para fascinar... A monumentalidade de grandes edifícios, a exuberância dos estilos arquitetônicos de uma praça, a beleza de um jardim são fatores que impulsionam nossa capacidade imaginativa.

Não devemos resistir aos apelos, à sua beleza sedutora e imponente que carrega nossa imaginação para tempos pretéritos. É a partir dessa visão generosa e admirada que se pode pensar sobre as próprias razões dos edifícios, perguntar-se sobre sua história, suas intenções originais... Indagar-se sobre os usos da construção no decorrer do tempo. Aí o acasalamento do fascínio com a reflexão vai fertilizando o conhecimento sobre nossa própria historicidade. (RAMOS, 2004, p. 46)

O fascínio pode se tornar instrumento poderoso para a própria aquisição do conhecimento histórico. Outro ponto em que também devemos pensar é que esse fascínio ajuda a entender como as cidades foram representadas tantas vezes e de variadas formas. Muito se escreveu e ainda se escreve sobre as cidades. E também

muito se desenhou, fotografou e se pesquisou sobre elas. Existe uma dimensão de extrema sensibilidade na experiência urbana, como afirma Sandra Pesavento:

Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. (PESAVENTO, 2007, p. 3)

Nos versos de um poema, nas telas de um pintor ou nas crônicas de um jornal, encontramos frequentemente o tema da cidade. Exploradas e estudadas por diversas áreas do conhecimento, as cidades se tornam também elementos potentes para pensar o ensino de História. Porém, como fazer isso? Como utilizar a cidade como ferramenta na Educação? Mobilizamos aqui, a fim de refletir sobre essa indagação, o conceito de *cidade-texto*, proposto por Lana Siman (2013) em *Cidade, Memória e Educação*.

A autora, assim como Ramos, também mobiliza Paulo Freire para pensar o conceito de cidade como texto. Ler é uma forma de dialogar com o mundo. E essa leitura começa muito antes da leitura das palavras, como já foi dito aqui. Ela se inicia com a leitura do mundo que nos cerca. Aprendemos a ler as pessoas, os objetos, o espaço e a própria cidade. “Nesse sentido, a leitura da realidade e do mundo precede a leitura da palavra e a compreensão crítica do texto a ser alcançada pela crítica, entre o texto e o contexto.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Ler a cidade não seria o mesmo que reduzir a uma simples textualização. A metáfora tem outro sentido. É preciso decifrar a cidade em suas complexas dimensões, temporalidades e subjetividades. É necessário sensibilizar o olhar para ler além do visível:

Assim sendo, ler a cidade no presente, na sua relação com o passado e o futuro, requer o desenvolvimento das sensibilidades auditivas, visuais e táteis (e por que não olfativas?); requer a observação das minúcias, requer a curiosidade pelo inusitado, pelo desconhecido, pelo que se mostra estranho ou desconexo, pelas camadas do tempo que se declaram e se indiciam na sua materialidade e simbologia. (SIMAN, 2013, p. 47)

Trabalhar com a metáfora da cidade como texto é aceitar um desafio. É a busca por descortinar uma cidade invisível. O objetivo é “revelar o escondido através de uma arqueologia do texto/tecido sobre o urbano que busca expor o que não se percebe em um território sempre transformado por novas edificações, novos traçados, novos atores sociais e novos usos.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Se o objetivo é ler a cidade, antes é preciso um exercício que, por tão mecânico e habitual, se torna extremamente complexo em uma cidade: o caminhar. É necessária, como afirmou Ramos (2004), uma pedagogia do pedestre. Caminhar na cidade, observando e percebendo o espaço, se tornou uma tarefa pouco comum em meio à correria do dia a dia. Como sensibilizar o olhar dos alunos para a leitura da cidade? Como devemos ler a cidade no presente para pensar nas suas relações com o passado e o futuro? E ainda mais necessário: como podemos ler para além do que vemos? É necessário aqui o desenvolvimento de sensibilidades para compreender essa cidade que sofreu tantas transformações. E talvez a inspiração possa estar na figura do *flâneur*.

Tal como o peregrino ou o exercício do *dédalo*, o *flâneur* se torna um potente leitor da cidade. Walter Benjamin (1989), ao escrever sobre *flâneur* e *flânerie*, traz a figura de Baudelaire, tanto por meio de sua obra quanto de sua função social para refletir sobre o papel do artista e intelectual durante o intenso processo de transformações do advento da Modernidade. Baudelaire, segundo o autor, foi “obrigado a reivindicar a dignidade do poeta numa sociedade que já não tinha nenhuma espécie de dignidade a conceder.” (BENJAMIN, 1989, p. 159). Benjamin, ao se referir a Paris do século XIX, faz uma tentativa de compreensão de aspectos da modernidade do capitalismo. Nesse contexto, a *persona* de Baudelaire e a do *flâneur* se tornam centrais. O *flâneur* seria aquele que caminha na multidão, mas não se confunde com ela. É aquele que apresenta um dom: o de se deslocar pela cidade. E faz isso de forma extremamente confortável, pois transforma a rua em sua própria moradia.

A rua se torna moradia para o *flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais

são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. (BENJAMIN, 1989, p. 35)

O *flâneur* é o nativo com olhar de estrangeiro. É aquele que apresenta um olhar sensível e atento para a cidade.

O *flâneur*, diríamos, é alguém dotado de um olhar e de um gesto que contraria a lógica imposta pelas transformações que se processam no campo econômico e político e que afetam a vida cotidiana, o modo de ver e de estar no mundo dos transeuntes da e na multidão. (SIMAN, 2013, p. 47)

Ao andar, ao perambular sem destino, deixa de ser um passante (que busca ir de um ponto a outro) e se torna um caminhante (cuja única preocupação, em si, é o ato de andar). Ele não tem um roteiro predefinido. Um banco da praça se torna convidativo para os olhos desse observador, mas também podem atrair a sua atenção um casal de jovem namorados andando na rua, crianças brincando, a fila da espera de um ponto de ônibus. É a própria dinâmica dos acontecimentos, por mais singelos que possam ser, que direcionam o olhar do *flâneur*. A leitura da cidade é feita com sensibilidade. É ela que dá a ler o invisível. “Tornar-se um *flâneur* requer, pois, ‘nova’ sensibilidade histórica dos praticantes da cidade.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Em outras palavras, requer um olhar constante de estranhamento. Isso porque

É o leitor da cidade, bem como de seus habitantes, através de cujas faces tenta decifrar os sentidos da vida urbana. De fato, através de suas andanças, ele transforma a cidade em um espaço para ser lido, um objeto de investigação, uma floresta de signos a serem decodificados – em suma, um texto. (MASSAGLI, 2008, p. 55)

Talvez devêssemos recorrer a João do Rio, jornalista e cronista, na tentativa de compreender melhor a figura do *flâneur*. Em sua obra, o termo vira verbo: *flanar*.

*Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população, admirar o menino da gaitinha ali à esquina [...]. É estar sem fazer nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lóbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja... É vagabundagem? Talvez [...]; todo espetáculo da cidade foi feito especialmente para seu gozo próprio [grifos meus]. (JOÃO DO RIO apud SIMAN, 2013, p. 48)*

*Flanar*, portanto, se torna uma ação. É “ir por aí”, “meter-se nas rodas da população”, “estar sem fazer nada”. É se tornar um caminhante aberto à experiência de ler a cidade. Mas com qual propósito? Seria apenas “vagabundagem”? O objetivo é gozar de um “espetáculo”: a própria vida na cidade, com todas as suas dimensões subjetivas. É criar leituras sobre a cidade. É perceber a dimensão de fascínio causada pelas cidades. É tratar as ruínas, prédios e praças na perspectiva de objetos geradores. Assim, podemos dizer que *flanar* é se tornar um caminhante, exercitando a pedagogia do pedestre.

Porém *flanar* não é uma atividade simples. Como afirmou Benjamin (1993, p. 73), “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer aprendizagem”. E o *flanar* exige que o indivíduo aprenda a se perder na cidade.

Torna-se, por isso, cada vez mais necessário recuperar o *flanar*. E o exercício deve começar nas escolas. As escolas precisam ensinar seus alunos a se perder nas cidades. Devemos buscar compreender a cidade como educadora, como um texto que pode ser lido, construído e criado no coletivo por meio de propostas pedagógicas que busquem ir além dos espaços formais de ensino. O exercício de *flanar* constrói uma sensibilidade histórica. É capaz de promover a sensibilização do olhar sobre a realidade do mundo ao nosso redor. Talvez seja esse um dos pontos-chave para se pensar na Educação e, principalmente, no ensino de História em tempos sombrios. Daquilo que giz e quadro não estão dando conta há muito tempo, talvez a cidade possa. Basta saber se tornar um caminhante, exercitar uma pedagogia do pedestre e *flanar* por aí...

### **3. Saindo do labirinto**

Escrever e ensinar História é também lidar com a materialidade das fontes, principalmente com aquelas deixadas a céu aberto na cidade, construídas por diversas camadas sobrepostas de diferentes temporalidades.

A cidade é um lugar para o aprendizado da História, assim como tantos outros lugares. Há diferentes possibilidades e formas de sensibilização para a materialidade do espaço urbano. A cidade tem potência para ensinar pelo sensível, e este é um valor caro à formação humana. A cidade pode, portanto, ser sentida e experienciada, a partir de ações pedagógicas labirínticas planejadas cuja meta é o próprio processo.

Propomos que o estudante possa se tornar sujeito de sua aprendizagem, para além da cognição, assumindo uma postura ativa na construção de seu conhecimento, de sua corporeidade e da produção narrativa em diferentes suportes e linguagens. Porém, também propomos a construção do desenvolvimento de uma sensibilidade em relação ao outro. É preciso, em tempos tão desafiadores, desenvolver estratégias diversas e acreditamos que uma das alternativas possa estar no potencial dos usos da imaginação.

A relação entre cidade, ensino de História e patrimônio apresenta inúmeras outras possibilidades de cruzamentos, diálogos e interseções. Consideramos, em um momento de virtualização da cidade e das navegações digitais, que a produção de presença e sentido será fundamental para a retomada do espaço público após a pandemia. Nesse sentido, nós, educadoras, devemos estar preparadas para distinguir para onde os dédalos e os labirintos nos levam, de forma a não nos perder em relação às nossas concepções de ensino e aprendizagem.

Retomar a cidade, portanto, envolve transitar com nossos corpos na construção de relações de afeto, esperança e conexões, de forma a termos forças para enfrentar o esvaziamento do seu sentido público.

Nesse momento, chegamos ao final desse pequeno labirinto teórico cientes de que ainda são muitos os caminhos a trilhar. As referências teóricas aqui apresentadas poderão servir como bússola a ser acionada por quem se sinta instigado a construir continuidades, livre para trilhar e se vislumbrar com o seu próprio percurso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo.** Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis L. (Org.). **Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu.** Fortaleza: Edições Nudoc/UFC, 2010.

HESSE, Herman. **Viagem ao Oriente.** Rio de Janeiro: Record, 1959.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: Do Tédio ao Respeito de Si.** Porto Alegre, Artmed, 2009.

MASSAGLI, Roberto. **Homem da multidão e o flâneur no conto “O homem da multidão” de Edgar Allan Poe.** Terra roxa e outras terras, v. 12, p. 55-65, jun. 2008.

MENESES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, 2003.

MUNIZ, Thaísa de Queiroz. **Âncoras da memória:** um percurso sobre os “Rios” das crônicas de Lima Barreto. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

RAMOS, Francisco Régis L. **A Danação do Objeto:** o museu no ensino de história. 1. ed. Chapecó: Editora Argos, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. **Educação em revista.** [online]. 2008, n. 47, pp. 241-270.

\_\_\_\_\_. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

## DILEMAS DE CLIO:

### O ensino de História na contemporaneidade

Iraildes Pereira e Silva<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 23/08/2021

Artigo aceito em: 28/03/2022

#### RESUMO:

Este estudo tem por objetivo problematizar acerca do ensino de história na contemporaneidade, os desafios que esse ensino enfrenta em meio a uma sociedade onde o negacionismo e o advento do movimento “escola sem partido” vêm criticando especialmente os professores e sua prática. Partimos de alguns questionamentos para refletir sobre o papel do ensino de história na era contemporânea, tais como: qual é a importância de se estudar história na atualidade e qual o papel do professor de história nesse momento de questionamento da disciplina. Metodologicamente a pesquisa se baseou na revisão bibliográfica dos seguintes autores: Circe Bittencourt (2008), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), Fernando Penna (2017) e Thaís Nívia Fonseca (2011), que tratam do ensino de História na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Contemporaneidade; Negacionismo.

Clio Dilemmas:

The teaching of History in contemporary times

**ABSTRACT:** This study aims to problematize about the teaching of history in contemporary times, the challenges that this teaching faces in a society where denialism and the advent of the "school without party" movement have been criticizing teachers and their practice. We start from some questions to reflect on the role of history teaching in the contemporary era, such as: what is the importance of studying history today and what is the role of the history teacher in this moment of questioning the discipline. Methodologically, the research was based on the literature review of the following authors: Circe Bittencourt (2008), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), Fernando Penna (2017) and Thaís Nívia Fonseca (2011), who deal with the teaching of History in contemporary times.

**KEYWORDS:** History Teaching; Contemporaneity; Denialism.

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Especialista em Patrimônio Cultural (2014). Mestranda do Curso de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira em Parnaíba. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6036247557612813>. E-mail: [ildes23@hotmail.com](mailto:ildes23@hotmail.com).

## 1. Introdução

Ensinar tem passado por várias ressignificações ao longo do tempo. Por muitos anos pensou-se que o ato de ensinar era simplesmente transmitir conhecimento a alguém que estava vazio dele. Com o passar do tempo percebeu-se que a tarefa de ensinar requer uma atenção tanto àquele que ensina (no caso o professor, mestre, educador etc.) como ao aprendiz (aluno, estudante). Ensinar a disciplina de História é um ato que por sinal também passa por mudanças. Aquela concepção de História como matéria decorativa, no sentido de se decorar, ou memorizar os principais fatos históricos, está caindo em desuso. Hoje o professor de História se interessa em promover a criticidade em seus alunos e chamar a atenção para um aspecto do conhecimento histórico que é a consciência histórica, tida como a reflexão sobre o papel que nós, como sujeitos históricos, ocupamos na História.

O presente estudo tem por objetivo problematizar alguns questionamentos acerca do ensino de história na era da contemporaneidade, pois este ensino passa por desafios, tanto em sua prática como no conteúdo da disciplina. Portanto, partiremos de algumas perguntas para exemplificar esses desafios e tentar propor possíveis respostas para eles. Um destes questionamentos propostos é qual seria a importância de se estudar história atualmente, ou qual é o papel dos estudos históricos na sala de aula. E, por último questionar se, afinal, o professor de história não passa de um doutrinador. Ao analisar tais questões, levou-se em consideração a política recente no Brasil e sua influência na educação. Para dialogar com esses desafios em formas de questionamentos tomou-se como base os textos de Circe Bittencourt (2008), Durval Muniz de Albuquerque (2011), Fernando Penna (2017) e Thaís Nívia Fonseca (2011), que tratam de assuntos do ensino de História na contemporaneidade.

Pela leitura de trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) citados na epígrafe deste estudo, pode-se perceber um direcionamento para os estudos históricos, voltados para uma reflexão da sociedade, respeito às diferenças e ao questionamento da realidade. Ou seja, o

reconhecimento da necessidade do conhecimento e da informação sobre a História deve estar no centro das discussões sobre ensino, portanto, “conceber a história como uma *leitura*, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado [...]” (STEPHANOU, 1998, p. 3) e conseqüentemente não encarar a História como a detentora da verdade sobre o passado, porém respeitar a disciplina em sua metodologia e estudo desse passado.

## 2. Da História Sagrada à História Profana

Ensinar a disciplina de História no Brasil por vezes não é das tarefas mais fáceis. Quando da Proclamação da República, ainda era incerto o caminho que a disciplina enveredaria em relação a conteúdos e metodologias. No início do século XX ainda existia a correlação entre a História Sagrada<sup>2</sup> e a História Profana<sup>3</sup>, a primeira ainda com maior prestígio em relação a última. Porém, a História que valorizava a Pátria começava a ganhar mais espaço. Esse patriotismo ficou mais latente após a criação, no ano de 1930, do Ministério da Educação. O ensino de História nessa época era caracterizado pela “sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como ‘herói nacional’ e os festejos também nacionais do 7 de setembro” (BITTENCOURT, 2008, p. 67). Ou seja, quando do nascimento do Brasil como uma República, houve uma necessidade de se buscar uma identidade para essa nova configuração política nacional. Identidade que valorizasse grandes “heróis” nacionais, especialmente aqueles ligados à causa do fim da Monarquia no Brasil.

Outro aspecto importante e relacionado a esse momento do início do século XX sobre o ensino de História no Brasil era o processo de memorização, pelo qual o aluno era obrigado a decorar nomes, datas, e posteriormente ser sabatinado sobre esse aprendizado. Bittencourt aponta, em seu livro *Ensino de História: fundamentos e*

---

<sup>2</sup> Estudo da vida dos santos e da sagrada família; biografia da trajetória dos principais santos da Igreja Católica. Esse ensino deu um direcionamento de como seria o estudo dos “grandes” personagens da História Profana no final do século XVIII, a saber, estudo da vida e das principais realizações desses grandes homens da História.

<sup>3</sup> Análise dos grandes personagens da História, em uma visão positivista, em que esses personagens fizeram grandes e importantes feitos que influenciaram toda a sociedade.

métodos, que esse processo de memorização, tão enraizado e problemático em relação ao ensino de História, é fruto de uma sociedade da oralidade que se formou no Brasil com a chegada dos portugueses e o encontro (e desencontro) com os indígenas que aqui já habitavam. Era comum a repetição de histórias, de sermões na igreja, haja visto que grande parcela da população brasileira do final do século XIX e início do XX era analfabeta. A escola, enfatiza Bittencourt, apenas incorporou essa repetição e memorização do cotidiano da sociedade que se formou no Brasil mesmo antes do advento da República.

A sociedade brasileira tem-se caracterizado pela tradição da comunicação oral. A cultura oral era a base da comunicação de todo o período em que a escolarização e a cultura letrada constituíam privilégio de uma minoria da população.

[...]. As histórias narradas, que posteriormente estariam em posse do mundo erudito porque seriam escritas, deixando de pertencer à cultura ágrafa, eram aprendidas pela oralidade, contadas por narradores durante as tardes e noites nas fazendas, nas povoações, nos serões. (BITTENCOURT, 2008, p. 71-72)

Se no início do século XX a problemática relacionada ao ensino de História era questionar a diferença entre o que era conteúdo religioso e o que viria a ser conteúdo científico, dentro da abordagem historiográfica, e entender a importância do processo de memorização quando se considera o ensino e a aprendizagem, o século XX vai inaugurar outras problemáticas, algumas voltadas para as questões ideológicas, observadas (ou não), na prática do professor. Outra problemática relaciona-se ao papel que a disciplina de História adquire em um mundo recheado de negações de acontecimentos históricos, revisionismos de fatos, enxurradas de fake news.<sup>4</sup> Uma questão melindrosa, já do final do século XX e início do XXI, particularmente no caso do Brasil, é a politização dentro do ambiente escolar, que colocou, de um lado, os professores, e de outro uma parcela significativa da sociedade brasileira, denunciadora de uma suposta doutrinação ideológica dentro das escolas, em todos os níveis da educação. Na contemporaneidade, o desafio é dialogar com

---

<sup>4</sup> As fake news, ou notícias falsas, são um grande empecilho para o ensino de História na contemporaneidade uma vez que esse tipo de notícia não tem um embasamento teórico científico, ficando no campo do achismo generalizante.

esses discursos que tentam desprestigiar o papel do professor, ressignificar o papel da História como disciplina escolar em um mundo onde se disputa cada vez mais espaço com outras mídias vinculadoras de conhecimento (YouTube, Facebook, Instagram etc.). É cada vez mais dar espaço à “História Profana”, no sentido de superar seu pressuposto original, o estudo das “grandes” personagens da História, mas inserir no centro do ensino o diálogo, o respeito às diversidades e aos direitos humanos, de acordo com a BNCC.

### **3. Ensino de História e questões políticas recentes**

Muitas e acirradas foram as discussões sobre o ensino de História e o papel do professor, especialmente nos debates que antecederam as eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Colocou-se em destaque nessas discussões qual a proposta de ensino nas aulas de história em relação aos conteúdos e ao próprio método de se ensinar a disciplina. Mas, afinal, qual a importância de se estudar história atualmente? Qual o papel que os estudos históricos exercem na sala de aula? E o professor de história, é doutrinador, como alguns afirmam? Essas questões serão discutidas neste estudo, para problematizar o lugar do ensino de história nos tempos contemporâneos.

O Brasil vive um momento emblemático em sua recente trajetória política e social. Mesmo antes das eleições presidenciais de 2018, nos idos do ano de 2016, uma parcela significativa da sociedade vinha clamando por mudanças, especialmente nas áreas políticas e sociais. As manifestações em 2016 foram uma continuação do movimento iniciado em 2013, contrário ao aumento das passagens de ônibus em São Paulo e que terminou se transformando em grandes e por muitas vezes agressivas passeatas em prol da luta contra a corrupção.

Essa ofensiva vem crescendo desde 2013 quando a direita disputou a direção das manifestações de julho de 2013 e, com o apoio da grande mídia, conseguiu neutralizar a visibilidade da pauta pela implantação de políticas sociais e colocou em seu lugar a bandeira de combate a corrupção, segundo a pesquisa de Ilse Gomes Silva intitulada *A Agenda conservadora assume o centro da cena política no Brasil*. Devido à ascensão de uma ala mais conservadora nos movimentos sociais de 2013, de

ideologia de direita, não foi por acaso que, na visão de Silva, três anos depois, em 2016 ocorresse o golpe da direita conservadora no Brasil, aliada a essa parcela da sociedade insatisfeita com quase 16 anos de governo petista<sup>5</sup>. Observando com mais cuidado para esses anos turbulentos, de massivas manifestações de rua contra o governo federal e em prol de uma moralidade e luta contra a corrupção, pode-se perceber que os anseios por mudanças começaram a extrapolar a esfera política e social, chegando também a propostas de mudança no âmbito da educação.

A educação nunca deixou de ser um tema melindroso e urgente nos debates políticos, sociais e acadêmicos. A educação no Brasil, que por muito tempo era voltada única e exclusivamente para formar uma elite branca, masculina, como aponta Durval Muniz em seu artigo: *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. Essa afirmação contida no artigo citado contradiz a própria idealização da escola, pois esta foi uma instituição criada na modernidade, cujo objetivo era formar o cidadão burguês, dando a ele princípios, fundamentados na razão, para “torná-lo um ser livre, dono de si mesmo, consciente de si, da natureza e da sociedade que o cercava” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 3). A escola, a partir de sua criação no Brasil, não foi pensada para abarcar o todo da população ou pelo menos parte da parcela iletrada. Pelo contrário, ela foi pensada para promover a escolarização da elite brasileira, formar o cidadão branco, abastado e consciente de seu papel na formação da nação.

Elas [as concepções de História] estavam pautadas na compreensão dos “grandes acontecimentos” e voltadas para o fortalecimento dos “sentimentos de civismo e direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade”. Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia de construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito de patriotismo e da participação consciente, segundo

---

<sup>5</sup> O golpe citado ocorreu no governo da presidente Dilma Rousseff e contou com a participação de vários congressistas, que se aproveitaram do clima de insatisfação nas ruas contra o governo petista para tirar do cargo a então presidente.

a pesquisadora Thais Nívia de Lima Fonseca em seu trabalho História & Ensino de História.

Com as reformas no sistema educacional nos anos 30 e 40 do século XX, a História começou a ocupar o centro das atenções em relação a uma narrativa de formação da unidade nacional, tornando-se efetivamente uma disciplina escolar. As duas reformas desse período foram a Reforma Francisco Campos (1931), que inseriu o estudo da História como instrumento da educação política; e a Reforma Gustavo Capanema (1942), que “restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objeto fundamental a formação moral e patriótica” (FONSECA, 2011, p. 53). Nesse sentido, após essas duas reformas, a História ganhou espaço significativo na grade curricular de ensino escolar como disciplina fundamental na consolidação da História Nacional, com seus heróis e marcos históricos destacados.

Desse modo, o debate sobre os rumos que a educação tomaria no Brasil não são recentes, porém pode-se presumir, através da observação de documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996), que esses debates se tornaram mais contundentes a partir dos governos FHC, nos anos 1990 e principalmente nos governos petistas nos anos 2000. Diante desse aspecto, faz-se necessário uma breve explanação de alguns planos e leis voltados à educação em quase 30 anos no Brasil. Um dos planos foi a elaboração de currículos escolares democratizantes, tendo como base a Constituição de 1988. Democratizante no sentido de inclusão, seja da história indígena, seja da inclusão de temas voltados para o estudo da África e seus povos, em um claro esforço de se conceber uma escola plural e de respeito às diferenças. A própria criação da LDB foi “atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988” (ZANLORENSE, 2013, p. 4). Para entrar na era da modernidade capitalista, ainda no governo FHC, foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referenciais e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação.

Nos anos 2000 justamente e não coincidentemente notou-se uma valorização da educação no sentido de o acesso ser mais democrático e interiorizado.

As escolas começaram a ser mais bem equipadas; houve a interiorização da educação superior, com a inauguração de vários institutos federais e núcleos universitários fora do eixo das capitais. O acesso ao ensino ampliou-se, tanto por meio das tão polêmicas cotas para ensino superior, quanto a maior quantidade de ofertas de vagas na educação básica e profissionalizante.

Mesmo com esse crescimento e a valorização da educação pelo governo federal a partir de grandes contribuições nos anos 90 no governo FHC e no governo petista nos anos 2000, as críticas ao sistema educacional brasileiro se intensificaram na década de 2010, motivadas provavelmente pelo crescimento do conservadorismo e da extrema direita na esfera governamental, resvalando nos debates educacionais, com mais expressividade na segunda metade dos anos 2010.

#### **4. Ensinar História na contemporaneidade: desafios**

Portanto, voltamos às indagações que motivaram este estudo: qual a importância de se estudar história na contemporaneidade? A importância dada aos estudos históricos, com ênfase na atual conjuntura política do Brasil, deve-se pela compreensão desse momento, não apenas na esfera de entendimento da realidade que nos rodeia, mas analisar os motivos que levam tantos a criticar a disciplina de história, seus métodos e conteúdo. Atualmente, ensinar história vai além da mera exposição do assunto formal. E, diante de tantas adversidades, ensinar e aprender história está se tornando um campo de reflexão da própria sociedade em que o sujeito que ensina (o professor) e o sujeito que aprende (o aluno) estão inseridos. É uma reflexão da importância da história como disciplina e como este estudo pode influenciar a forma como os alunos, estudantes, professores e demais sujeitos, enxergam o seu meio, e como as mudanças exteriores, a exemplo a mudança política que vivenciamos, interfere nos rumos da compreensão da História como disciplina. A educadora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro exemplifica com bastante clareza essa questão por meio do comentário a seguir:

Em nossas pesquisas e atividades temos defendido que o ensino de história é lugar de afirmação de princípios democráticos e de liberdade de expressão e no qual

é possível contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, a partir de contribuições da História que, como nos ensinou Marc Bloch, é a “ciência dos homens no tempo.” (MONTEIRO, 2014, p. 3). Nesse sentido, ensinar História é abrir inúmeras possibilidades de conhecimento e respeito às nossas diferenças e àquilo que nos identifica como formadores da sociedade em que vivemos. A sala de aula é e deveria ser o local de afirmação dos tão estimados e valorizados princípios democráticos, dos quais podem-se destacar: liberdade de expressão, de pensamento, de respeito às diferenças, ao ambiente saudável de ensino, onde todos sejam valorizados dentro de suas especificidades.

Infelizmente a maioria dos debates em torno de ensino e aprendizagem de História pouco ou nada falam sobre os meios pelos quais alunos e professores realizam suas atividades em sala de aula, “como os professores ensinam e como os alunos aprendem” (BRUNER, 2001, p. 90). Esses debates direcionam para o conteúdo da disciplina, como ela está sendo ensinada e raramente as discussões se voltam para o método, o *como* ensinar, pois muitos estudiosos acreditam que o professor já saiu do curso de licenciatura apto a lecionar, dominando os métodos, as ferramentas, as metodologias, uma vez que muitos saem do curso com o conhecimento teórico da disciplina, o que não é suficiente quando se pensa em ambiente de sala de aula pois “o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos” (CAIMI, 2006, p. 21). Por isso, a importância da formação continuada de professores deve ser um assunto constante em debates sobre ensino de História, não apenas no sentido de “atualizar” o professor sobre as novas ferramentas de ensino, mas também para ouvi-lo em seus anseios, dificuldades, suas propostas para uma aprendizagem de qualidade, ou seja, colocar o profissional da educação no centro dos debates, pois o professor tem muito o que dizer, só resta ter quem o ouça.

A formação continuada de professores é o meio encontrado para buscar e formar professores reflexivos, que estejam comprometidos em seu ofício em uma educação para além da simples leitura de textos em sala de aula, ou aquela explicação oral, metódica, que exige o máximo de silêncio e atenção dos alunos. Não que esses

métodos estejam totalmente ultrapassados, porém o professor deveria perceber que esses métodos são característicos das escolas do século XX, originários do século XIX ou antes, mas os alunos hoje estão quase que por completo imersos no século XXI. Essa situação não deixa de ser contraditória dentro das escolas no sentido de aliar métodos de séculos passados à nossa realidade atual. E os alunos percebem essa contradição, sendo um dos motivos de desatenção nas aulas, falta de compromisso com as atividades propostas, apatia, reclamações que estamos acostumados a ouvir no ambiente escolar. No entanto, o ônus da situação não deveria ser polarizado entre alunos e professores, pois existe a percepção de que a problemática está ou no aluno desinteressado ou no professor que não se atualiza em novas ferramentas de ensino. Uma solução possível seria aliar os anseios do aluno ao posicionamento do professor reflexivo, que enxerga o ato de ensinar muito além do simples papel de “empurrar” conteúdos.

Entende-se, [...], que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (CAIMI, 2006, p. 28)

Diante das reflexões até o presente momento, chegamos a outro questionamento abordado na introdução deste estudo: qual o papel que os estudos históricos exercem na sala de aula? Atrelada a essa indagação surge também o questionamento de o porquê se perceber com mais facilidade atualmente uma maior dificuldade dos alunos em aprender História. A pesquisadora Flávia Eloisa Caimi comenta que são muitas as explicações para esse desinteresse em relação aos estudos históricos por parte do alunado. Por um lado, ela argumenta que os professores “reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes” (CAIMI, 2006, p. 2). A pesquisadora analisa, ainda, os argumentos dos alunos, que esperam um ensino mais significativo, articulado com a experiência cotidiana deles. No meio desse embate entre as queixas dos professores e os anseios dos alunos percebe-se uma questão relevante: a formação dos professores, ou a falta dela em muitos casos. Formar bem o profissional de ensino, no caso, o de História, é fundamental na busca

por uma melhoria em relação à qualidade da educação. Professores que saibam ou procuram saber qual a melhor estratégia para comunicar e dialogar com os alunos e organizar os conteúdos para um aprendizado contextualizado, passando de simples reprodutores de conteúdo a sujeitos que fomentem a reflexão e a criticidade de sua prática (CERQUEIRA, 2014). Essa ação é uma das muitas que ajudariam no processo de formação do professor.

Retomando ao questionamento sobre o papel que os estudos históricos exercem em sala de aula, alguns estudiosos afirmam que esse papel seria a reflexão e a crítica da sociedade, em um sentido em que professores e alunos são protagonistas do processo de ensinar e aprender. A ideia tradicional de aprendizagem centrada no professor, conteudista, não podendo ser questionado em seu sacro ofício, em via de regra, está prestes a cair em desuso. Cada vez mais se percebe a importância da participação efetiva do aluno na produção do conhecimento. O professor ainda detém o conhecimento acadêmico, porém, a interface desse saber aliada ao cabedal de possibilidades vindas do alunado deve e pode ser considerada para um melhor enriquecimento da aula. Ensinar sobre a linha do tempo histórico, por exemplo, através da linha do tempo de vida do aluno instiga e estimula, pois este passa a se sentir parte do processo educacional.

Um outro olhar sobre ensino e sala de aula perpassa a noção de aula como texto e o professor como pesquisador no sentido de perceber a aula como uma produção histórica. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se faz história: que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula, também nos tornamos professores de história. (MATOS, 2006, p. 11)

Essa postura de enxergar a aula como texto é uma tentativa de se valorizar o profissional que está no “chão da escola”, que muitas vezes se sente inferiorizado, por estar longe de um ambiente acadêmico, porém o estudioso Ilmar Matos fomenta a concepção de *Aula como texto* e os professores educadores fazem história, por meio de suas aulas. Essa ideia é importante porque sublinha que o ensino é bem mais complexo, perpassando a noção de aula como sendo um refluxo de conteúdo dado pelo professor e o aluno como simples receptáculo dessa metodologia. Educar é buscar meios para se aprender pois “ensinar não é função vital, porque não tem fim

em si mesma, a função vital é aprender” (MATOS, 2006, p. 14). E por meio dessa noção de aula como texto e da constatação de que a função da aula de História é fomentar o diálogo, a reflexão e o debate, chegamos à noção da importância do ensino de História para se formar pessoas reflexivas, críticas e com a percepção de sua contribuição na sociedade em que vive.

No entanto, esse pensamento, que enxerga a aula de História como reflexão da sociedade, deixa de ser observado pelos idealizadores do movimento Escola sem Partido. Pelo contrário, esse movimento vê na História ensinada em forma de reflexão uma variante da chamada “História Profana”, acusada de ensinar heresias e, portanto, ser doutrinadora. Esse fenômeno tem tecido duras críticas ao ensino, e, propositalmente, à disciplina de História e ao seu agente, o professor. O movimento propõe que o papel do professor não é educar, mas instruir, transmitir o conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno, proposta essa que dialoga perfeitamente com a concepção de “História Sagrada”, em que o ensino de história seria basicamente mostrar os feitos dos grandes personagens e fazer o aluno memorizá-los.

As ideias da escola sem partido foram expostas na palestra: O Escola sem Partido como Chave de Leitura do Fenômeno Educacional, proferida pelo professor e pesquisador Fernando de Araújo Penna. Para o pesquisador, esse movimento faz um desserviço à educação e coloca na berlinda o professor, que se vê diante de duras críticas e cobrado por sua postura e/ou prática em sala de aula, pois para o Escola sem Partido a educação seria uma mercadoria, com selo de qualidade, e essa premissa seria justificada através da neutralidade do professor. Quanto mais neutro o professor ser, mais qualidade o ensino terá, pois “nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (PENNA, 2017, p.5). Essa passagem da fala do autor serve para exemplificar e ao mesmo tempo criticar a ideia de que o professor é um profissional que deve estar constantemente sendo vigiado, até pelos pais dos alunos, em um suposto controle de qualidade da educação.

A educação deve ser de qualidade, todos estão de acordo com essa premissa, porém o que não se pode conceber é vincular a qualidade na educação à postura do professor em sala de aula (ou fora dela). Qualidade no ensino é bem mais complexo que o simples ato de vigiar o que o professor ensina ou deixa de ensinar em sala de aula. É atrelar a educação a políticas públicas sérias, voltadas à melhoria do ambiente escolar, valorização do professor, não apenas salarial, mas também motivacional, pensar novos métodos e meios de se chegar a uma aprendizagem satisfatória. Enfim, são variados os fatores que tornariam de qualidade o ensino e a aprendizagem.

Esse paradigma de se buscar cada vez mais uma neutralidade por parte do professor associa-se à ideia de crescimento econômico de um país, onde se persegue um ensino mais tecnicista, informal, tradicional, repetitivo, pois esse tipo de ensino promoveria também um crescimento econômico. Porém a estudiosa Martha Nussbaum tece severas críticas a esse pensamento de educação atrelado ao crescimento econômico, pois ela percebe uma desvalorização das ciências humanas nesse paradigma ao verificar que os educadores apoiadores do crescimento econômico pedem a retirada das humanidades e das artes no ensino fundamental (NUSSBAUN, 2015). Só o simples fato de se pensar em retirar as ciências humanas da educação fundamental já demonstra o quanto as humanidades estão sofrendo um processo cada vez mais notório de desvalorização em relação às ditas ciências “duras”, porque estas podem ser medidas, experimentadas, mensuradas e as humanas ficariam no campo da especulação. Em contrapartida, Bruner (2001) argumenta que as ciências humanas (estudos sociais, história e literatura) são as matérias mais próximas da vivência de todos nós, elas são o “Presente, o Passado e o Possível humanos” (BRUNER, 2001, p.90), por isso, inconcebível pensar uma educação básica sem elas.

Criticar pura e simplesmente a prática do professor em sala de aula, até mesmo questionar suas crenças e valores, não é o caminho para se buscar uma melhoria significativa na educação. Existem profissionais da área da educação que são insuficientes em relação ao compromisso com o seu papel como educar, porém toda uma categoria não pode ser colocada no cerne da problemática educacional devido a

alguns maus profissionais que fazem parte do quadro de ensino. Uma das possíveis soluções para essa problemática na sala de aula seria a formação continuada e adequada do professor, como citado neste estudo.

Nesse aspecto, mais e variadas são as críticas voltadas notoriamente ao ensino de História e como ele é ministrado. Os professores de história foram acusados, com mais ênfase após o golpe em 2016, de uma suposta doutrinação no ambiente de sala de aula, por estarem direcionando seus alunos num viés esquerdista/marxista. Segundo Penna (2017) acusar o professor de uma suposta doutrinação seria um dos passos para a desqualificação do profissional da educação e por consequência, do próprio ensino. Essa desqualificação serviria para interiorizar no senso comum o papel danoso que certos professores exerceriam em seus alunos. Assim, ficaria mais fácil implantar a visão de uma escola de mercado, em que a mercadoria seria os conteúdos, obrigatoriamente ensinados seguindo uma cronologia proposta pelas secretarias de educação, e passíveis de verificação de como estão sendo ensinados. Essa concepção tiraria quase que por completo a autonomia do professor no espaço escolar.

### **Considerações finais**

Portanto, a proposta de discussão deste estudo direciona para a reflexão sobre o papel e a atuação do professor de História, aliada à problematização da disciplina na contemporaneidade. O desafio é grande devido às críticas direcionadas ao método de se ensinar a disciplina. Cabe ao professor/historiador trazer essa discussão sobre o ensino de história na atualidade para a sala de aula, em forma de diálogo com os alunos, para juntos, entenderem que estudar História, a nossa História inclusive, é essencial para se refletir sobre a atual conjuntura em que se vive, social, política e educacional, além de serem os estudos históricos uma importante ferramenta de investigação dos mecanismos que formam a sociedade. E, sobretudo, perceber que importantes propostas de modificação desse ensino estão sendo pensadas e colocadas em prática, especialmente após a implementação da

Constituição de 1988, que visa uma escola em um ambiente de pluralidade de ideias, valores e respeito às diferenças, em suas múltiplas matizes.

Faz-se mais que necessária a problematização das discussões em torno da disciplina, não para depreciá-la e sim para entender que a História ajuda a formar a criticidade em relação à sociedade em que se está inserido, não apenas os alunos, mas o professor também. Além de o professor conseguir driblar esse discurso de críticas negativas ao seu ofício, precisa tentar transformar o conhecimento histórico em prático e prazeroso, pois “educar não é natural, é histórico [...]”. O aluno necessita ter orgulho de sua condição humana. E um bom mestre poderá ajudá-lo a encontrar bons motivos para tanto” (PINSKY, 2013, p. 154). Educar para a vida, ser um bom mestre, entender a especificidade de seu ofício; essas são algumas das atribuições contidas na nobre arte de ensinar e o professor é o artesão nesse processo no sentido de misturar, juntar, moldar várias estratégias para tornar o ambiente da sala de aula satisfatório, instrutivo e acolhedor.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade.** 2011. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso: 14 out. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação.** Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvqWYmZsnh5t/abstract/?lang=pt> 2006. Acesso em: 11 nov. 2020.

CERQUEIRA, Patrícia dos Santos. **Entre lugares: aprender a ensinar História na complexidade contemporânea.** 2014. Disponível em:

[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371299913\\_ARQUIVO\\_TextoCompleto.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371299913_ARQUIVO_TextoCompleto.pdf) Acesso em: 21 out. 2020.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MATOS, Ilmar Rohloff. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/gN3CCtpfxGm6dBgPb8JkKtp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 nov. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Pesquisa em Ensino de História: desafios no tempo presente**. 2014. Disponível em <<https://hhmagazine.com.br/pesquisa-em-ensino-de-historia-desafios-no-tempo-presente/>>. Acesso em: 2 out. 2020.

NUSSBAUN, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem partido como chave do fenômeno educacional. In. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Org. FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro. UFRJ, LPP, 2017. 144 p.

PINSKY, Jaime **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997-1998.

SILVA, Ilse Gomes. **A Agenda conservadora assume o centro da cena política no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/31853>. Acesso em outubro de 2020.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. Revista Brasileira de História. Vol. 18, n. 36, São Paulo, 1998.

ZANLORENSE, Maria Josélia. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://psicod.org/o-contexto-de-elaboraco-e-divulgaco-dos-pcn-no-brasil.html> Acesso em: 15 set. 2020.

# CENTROS DE MEMÓRIA E A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: Experiências teóricas e metodológicas nos laboratórios do CEDOC/UNESC

Nathália Pereira Cabral<sup>1</sup>  
Tainá Agostinho Cardoso<sup>2</sup>  
Egar Preis Junior<sup>3</sup>

Artigo recebido em: 20/08/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

## RESUMO:

Este trabalho versará sobre nossas práticas em espaços não formais de educação, durante as aulas de estágio IV do curso de História/UNESC, ao longo do ano de 2017. O local escolhido para o desenvolvimento do projeto foi o CEDOC/UNESC. Nossos principais objetivos foram: fazer uma breve discussão acerca dos conceitos relativos a centro de memória e centro de documentação, apresentar os laboratórios do local e seu potencial como um espaço não formal de educação e, também, alinhar o tripé: ensino, pesquisa e extensão presentes no CEDOC. Como suporte utilizamos os seguintes teóricos(as): Dantas, Azevedo e Neta (2021); Arlette Farge (2009); Bonatto, Costa e Schirmer (2016); Fontanelli (2005); Gonçalves (2014); Lopez (2002) e Tessitore (2003). Nossas principais metodologias foram: análise do acervo documental do CEDOC e pesquisa de campo nos seus três laboratórios, acompanhando e descrevendo como se desenvolviam as atividades e procedimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Centros de memória; Centros de documentação; Educação não formal; Educação para o patrimônio.

MEMORY CENTERS AND EDUCATION IN NON-FORMAL  
SPACES: theoretical and methodological experiences in CEDOC/UNESC  
laboratories

---

<sup>1</sup> Graduada em História. Doutoranda em História do Tempo Presente (PPGH/UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5048409967803788>. E-mail: [nana\\_p\\_c@hotmail.com](mailto:nana_p_c@hotmail.com). Membro do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero e Família (CNPQ).

<sup>2</sup> Graduada em História. Mestranda em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3271144906561962>. E-mail: [tainaagostinho@hotmail.com](mailto:tainaagostinho@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em História. Mestrando em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0955140237118206>. E-mail: [egarpreisjr@unesec.net](mailto:egarpreisjr@unesec.net)

**ABSTRACT:**

This work will focus on our practices in non-formal spaces of education, during the classes of stage IV of the course of History/UNESC, throughout the year of 2017. The place chosen for the development of the project was the CEDOC/UNESC. Our main objectives were: to make a brief discussion about the concepts related to memory center and documentation center, to present the laboratories of the place and their potential as a non-formal space of education and, also, to align the tripod: teaching, research and extension present at CEDOC. As support we use the following theorists: Dantas, Azevedo and Neta (2021); Arlette Farge (2009); Bonatto, Costa and Schirmer (2016); Fontanelli (2005); Gonçalves (2014); Lopez (2002) and Tessitore (2003). Our main methodologies were: analysis of the documentary collection of CEDOC and field research in its three laboratories, accompanying and describing how the activities and procedures were developed.

**KEYWORDS:** Memory centers; Documentation Centers; Non-formal education; Heritage education.

**Introdução**

O recorte utilizado para pensar este trabalho foi a trajetória do Centro de Memória e Documentação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (CEDOC/UNESC) e seus três laboratórios: (1) História oral, imagem e som; (2) Educação para o patrimônio; e (3) laboratório de documentação, conservação e restauro. Pretendemos, fazer um apanhado das prestações de serviços realizadas pelo local e, também, dar destaque para a função social do espaço em sua comunidade local e regional, neste caso, a cidade de Criciúma, localizada no sul de Santa Catarina. O tema que será discutido aqui, abrange as noções de arquivos, memoriais, centros de documentação e centros de memória, sendo estes dois últimos tópicos, o grande foco de discussão, mas também as atividades desenvolvidas no local físico analisado, como: atendimento a comunidade acadêmica e externa, desenvolvimento de atividades de educação para o patrimônio, produções audiovisuais, entrevistas, empréstimo de materiais, conservação e restauração de livros e documentos em suporte em papel, oficina de higienização, oficinas a respeito da história local para professores(as) e alunas(os) da educação básica, entre outras.

Nossas indagações, iniciaram durante a realização do nosso estágio de graduação IV onde, nesta etapa, deveríamos desenvolver ações em espaços não formais de educação. Embora tivéssemos tido contato com o CEDOC durante todo o curso, levando em consideração que ele tem um estrito laço com o curso de história e as ações desenvolvidas pela licenciatura, achamos válida a necessidade de um olhar mais teórico, que entendesse quais eram as reais demandas do espaço que carregava/carrega consigo uma multiplicidade de funções e isso, fica explícito em seu próprio nome, tanto no sentido de resguardo de documentações históricas, mas também sobre a memória da instituição. A respeito desta última categoria:

Os Centros de Memória associados às instituições escolares constituem-se como importantes acervos de investigação para as pesquisas em História da Educação, uma vez que denotam o interesse e a preocupação das instituições em preservar seus arquivos documentais que contam a história desses espaços a partir de diferentes elementos. Fotografias, depoimentos orais, documentos da administração escolar, dados da organização e estrutura institucional, além de informações sobre alunos e professores documentam a história e compõem a memória dessas instituições dispostas nos acervos digitais que integram os centros de memória investigados (DANTAS; AZEVEDO; NETA, 2021, p. 01-02).

A pesquisa deste segmento, buscou se embasar em duas produções, que analisam particularmente as duas definições, tendo como referencial para o Centro de Documentação, o livro da coleção do Projeto *Como Fazer*, do Arquivo do Estado e Imprensa Oficial de São Paulo, intitulado *Como Implantar Centro de Documentação* de Viviane Tessitore, onde ela determina as normativas de organização e definição dos Centros de Documentação. Já para os Centros de Memória, foi utilizado a Monografia de Silvana Aparecida Fontanelli, chamada *Centro de Memória e Ciência da Informação: uma interação necessária*. Onde em um dos capítulos, ela sistematiza a pouca informação referencial para estabelecer a definição e as funções deste espaço.

### **Da definição de centros de documentação e centros de memória**

Para fundamentarmos a discussão acerca do Centro de Memória e Documentação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – CEDOC/UNESC, discutiremos as definições deste formulado arranjo que propõe a instituição. Primeiro pela determinação da nomenclatura de Centro Documental, seguinte o termo de Centro de Memória. E tais irão coexistir com suas particularidades, caracterizando distintamente dos projetos de Arquivo, biblioteca ou museu.

No entanto para iniciarmos a discussão é necessário estabelecer os problemas das duas áreas de conservação de documentos, a primeira é a incipiente produção de materiais bibliográficos relacionados ao tema. O que abre espaço para o segundo desafio, que é a ambiguidade das definições, no qual muitas vezes há uma confusão diante dos termos, que provoca dificuldades conceituais para o pesquisador e para os próprios membros envolvidos em Centros que abrangem as duas modalidades de arquivamento.

Expostas as limitações do tema, verificaremos, as definições encontradas. Ao contrário, então, dos arquivos que salvaguardam conjuntos de documentos de uma mesma origem, o Centro de Documentação irá se definir como uma entidade heterogênea, que reúne uma grande diversidade de documentos, de origens diversas assim como os suportes, tais como os arquivos documentais, os respectivos materiais bibliográficos que sustentam a demanda referencial para o recorte temático ao que o centro vai ser especializado, e materiais audiovisuais e hemerográficos (TESSITORE, 2003). Em função disso, metodologia de organização de acervo não vai ser específica, assim:

A aquisição, o armazenamento e o processamento técnico desse acervo possuem características biblioteconômicas, arquivísticas e/ou museológicas devido à própria diversidade do material reunido – diversidade que é, ao lado da especialização temática, a marca distintiva dos Centros de Documentação, e que está presente também em suas atividades referenciadoras (TESSITORE, 2003, p. 15).

Além disso, são responsabilidades dos Centros de Documentação a preservação documental, o aporte a pesquisa acadêmica, assim como divulgação de suas referências e as prestações de serviços, além de estabelecer intercâmbio com centros da região para que a salvaguarda de documentos não se repita e que possam ser complementares entre si.

Por outro lado, a definição de Centro de Memória obedece a critérios diferentes, o que irá distingui-los é o direcionamento exclusivo desta seção à instituição na qual está vinculado o Centro, neste caso à Universidade, seu acervo pode ser constituído por coleções ou fundos arquivísticos, e tais necessitarão de infraestrutura adequada para a conservação dos mesmos. A definição mais globalizante de Centro de Memória é:

Os centros de memória constituem-se como setores responsáveis pela definição e aplicação de uma política sistemática de resgate, avaliação, tratamento técnico e divulgação de acervos e, principalmente, pelos serviços de disseminação do conhecimento acumulado pela empresa e de fontes de interesse histórico [...] [que garantam] a manutenção racional e sucessiva de conhecimento produzido cotidianamente, sem acúmulo desnecessário, perda ou dispersão de documentos que expressam a evolução da empresa e fundamentam a formação de sua cultura, seus valores e seu capital intelectual (FONTANELLI, 2005, p. 83).

As atribuições do Centro de Memória são: definição de seu papel na empresa, assim como os objetivos, a respectiva missão, e o público no qual estará direcionado o salvaguarde documental. Desenvolver as atividades no centro com quadro multidisciplinar, também realizar levantamento histórico coerente com os materiais produzidos pela instituição, organizar normativas, descrições e identificação de fundos, realizar processos de avaliação e triagem dos documentos para evitar superlotação do espaço físico. Os centros devem promover projetos de História oral para dar sustentabilidade ao discurso da instituição, bem como o Centro de Documentação deve promover intercâmbio, atividades de pesquisa e de divulgação.

### **O Centro de Memória e Documentação da UNESCO e seus laboratórios**

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. A participação dos indivíduos é optativa, mas ela também pode ocorrer por força de certas circunstâncias de vivências históricas de cada um, em seu processo de experiência e socialização. A educação não formal não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. O meio social onde se vive é revisitado de significados culturais (BONATTO, COSTA, SCHIRMER, 2016, p. 03).

O CEDOC no ano de 2022 chega aos seus 22 anos de trajetória enquanto espaço de formação, pesquisa, extensão e educação para a comunidade acadêmica e externa, a partir principalmente dos trabalhos desenvolvidos em parceria com o curso de história desde sua constituição, enquanto espaço de salvaguarda dos processos judiciais da Comarca de Criciúma que seriam descartados pelo fórum no início dos anos 2000, até os dias atuais.

Apesar de sua ligação institucional com o curso de História, o CEDOC atua em paralelo com outras áreas de aprendizado, trabalhando de maneira interdisciplinar na busca de políticas para os projetos desenvolvidos e de crescimento para os laboratórios instituídos no centro. Assim, existem um gama de projetos de pesquisa, grupos de estudos e atividades extracurriculares que se apropriam dos laboratórios de História Oral, Imagem e Som; laboratório de Educação para o Patrimônio; e laboratório de Documentação, Conservação e Restauro.

Entre as atividades desenvolvidas atualmente, o lab. de educação para o patrimônio atua tanto como espaço de educação formal, com as disciplinas de Estágio IV, Educação Patrimonial e Oficina de Ensino e Pesquisa: Arquivo e Documentação e também como espaço de educação não formal; encontros semanais ou quinzenais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto História; atividades em parceria com a rede municipal de ensino, ofertando oficinas tanto para as/os professoras/es, quanto para as/os alunas, como a oficina intitulada: “Indústria Carbonífera em Criciúma: trabalho, cidade e operários/as”, que ocorreu ao longo do ano de 2016. Segundo a equipe do CEDOC, foram realizadas sete oficinas com diferentes escolas – Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.E.F.) José Rosso, E.M.E.I.E.F. Hercílio Amante, E.M.E.I.E.F. Giácomo Zanette e E.M.E.I.E.F. Dionízio Milioli –, tendo em média 133 alunas e alunos, e

cerca e 30 professoras/es nas oficinas de Imagem e som, onde se discutiu o audiovisual como material didático e ao final foi realizado práticas de edição.

No laboratório acontece também oficinas de higienização e conservação básica para a comunidade acadêmica e externa, visitas de pesquisadoras/es de diversas instituições que utilizam o local para desenvolver seus projetos de pesquisa, trabalho de conclusão de curso, mestrado e doutorado. Conta também com a parceira com o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME.

Nos últimos anos vêm sendo desenvolvidos trabalhos em várias instâncias, tanto tecnicamente em relação aos processos e noções arquivistas, como também a educação para o patrimônio, buscando não apenas sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de salvaguardar o patrimônio cultural, mas sim aproximá-los dessa história e desses patrimônios, fazendo com que se sintam parte integrante dos mesmos. Segundo Janice Gonçalves:

Detecto duas concepções fundamentais, recorrentes ao se pensar em “educação patrimonial”, “educação para o patrimônio”, “educação com o patrimônio” ou, de forma mais genérica, ações educativas acerca do patrimônio cultural. De um lado, uma concepção que vincula as ações educativas à necessidade de proteção ou defesa do patrimônio cultural e que busca alcançar, por parte do público-alvo, respeito, interesse e apreço pelos bens patrimoniais; de outro, a concepção que articula tais ações educativas à valorização ou ao empoderamento de determinados grupos sociais por meio do reconhecimento do patrimônio cultural a eles associado, e que pressupõe a participação ativa desses mesmos grupos na definição do que cabe preservar (GONÇALVES, 2014, p. 84).

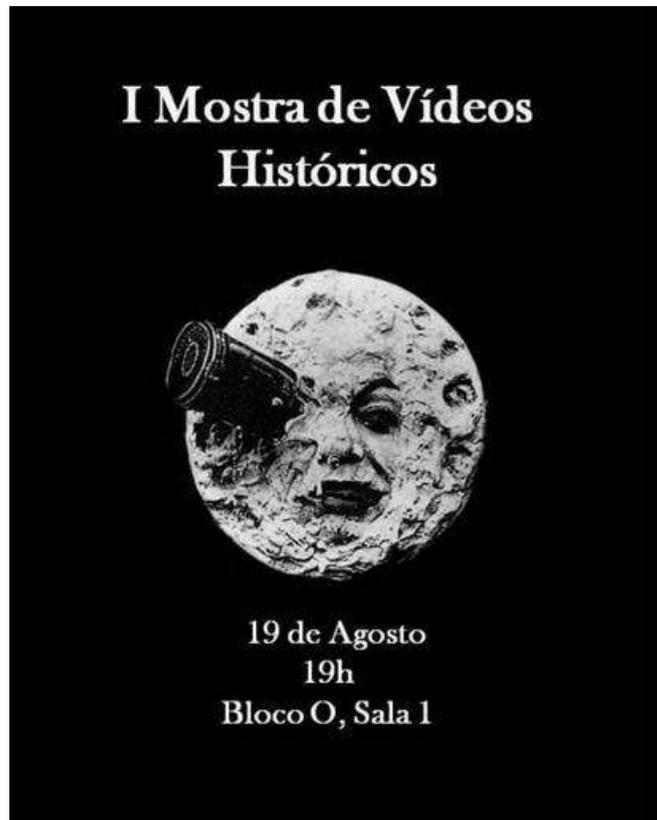
Figura 1: atividades desenvolvidas no CEDOC/UNESC



Da esquerda para a direita: restauração e documentos do arquivo deslizante (Fundo Bortoluzzi), empréstimo de materiais, oficina de restauração de documentos, bancas de TCC, oficina de edição de vídeos para as/os professoras/ da rede municipal de ensino, filmagem de palestra, ação educativa com as escolas, oficina de edição de vídeos para as/os professoras/ da rede municipal de ensino. Foto: acervo CEDOC.

Além do laboratório de educação para o patrimônio, o centro conta com mais dois laboratórios – já citados acima –, e também com o arquivo deslizante e o memorial UNESCO. No laboratório de História Oral, Imagem e Som existe uma diversidade de suportes, além do papel, como: fitas, VHS, CD'S, disquetes, fotos e banners.

Figura 2 – I Mostra de Vídeos Históricos realizada pelo CEDOC/UNESC



Cartaz de divulgação do evento. Imagem: arquivo CEDOC (2015).

São desenvolvidas propostas relativas à produção audiovisual de atividades da universidade, prestação de serviço, empréstimo de materiais, como: câmera, tripé e microfones e, também, é feita a preservação da memória visual dos fundos e coleções do Centro, como as fotos da Memória e Cultura do Carvão e exposições e eventos já realizados pelo CEDOC em parceria com o curso de História. Para Dantas, Azevedo e Neta:

Com advento das tecnologias digitais, esses espaços físicos de conservação de manuscritos sofreram um movimento de revolução em sua forma de armazenamento e acesso pelo público, sendo por compartilharem fontes digitais sejam elas a partir de arquivos orais e escritos, através de processos de digitalização e de tratamento das fontes, e a ampliação do ingresso do público aos acervos e repositórios (2021, p. 08).

No laboratório de Documentação, Conservação e Restauro são desenvolvidos trabalhos relativos principalmente ao restauro de livros da biblioteca da Universidade, sendo uma das principais atividades de prestação de serviço do Centro. Além dos livros, a restauradora Selma em conjunto com o restante da equipe do CEDOC, atuam na manutenção e preservação dos documentos que se encontram no arquivo deslizante, que está anexo a este laboratório.

Figura 3: atividades de restauro no CEDOC/UNESC



Higienização e restauração de documentos do Centro. Foto: arquivo CEDOC.

No arquivo deslizante encontra-se os fundos e coleções, os quais são: Fundo CEDOC; Fundo Bortoluzzi; Fundo Centro de Estudos, Documentação e Informação Popular – CEDIP; Coleção Memória e Cultura do Carvão – MCC; coleção Pe.Estanislau Cizeski; Coleção do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina – CEMESSC; Coleção Justiça do Trabalho; Coleção Tribunal de Justiça; e Coleção Memória da UNESCO. Por fim, o Memorial UNESCO, espaço conquistado para a expansão do Centro, onde são realizadas regularmente exposições que sejam relativas a trajetória e a história da universidade.

A respeito do trabalho feito em arquivos, é importante ter em mente que esta é uma atividade morosa, a qual demanda tempo e paciência. São várias as “peças” que precisam ser encaixadas, documentos que faltam ou estão em situação precária, a ausência de organização dos arquivos devido à grande demanda, poucos funcionários desses espaços e um dos principais e rotineiros problemas: o encantamento com as fontes. Para Arlette Farge:

O Arquivo petrifica esses momentos ao acaso e na desordem; aquele que o lê, que o toca ou que o descobre é sempre despertado primeiramente por um efeito de certeza. A palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado torna-se representações do real. Como se a prova do que foi o passado estivesse ali, enfim, definitiva e próxima. Como se, ao folhear o arquivo, se tivesse conquistado o privilégio de “tocar o real” (2019, p. 18).

Sendo assim, o historiador que trabalha nestes espaços é posto perante uma série de desafios de cunho prático, metodológico e teórico. Um dos principais cuidados que deve haver é o distanciamento (sem ser neutro) ao trabalhar com arquivos.

### **Considerações finais**

Embora seja legítima a conciliação a respeito dos centros de memória e centros de documentação, é necessário, também, que se admita as suas especificações que permeiam tanto as ações metodológicas, quanto práticas e teóricas. Enquanto uma tem uma concepção mais ampla, que leva em consideração uma diversidade de

temáticas, a outra se caracteriza por ações que visam principalmente a história e a trajetória da instituição a qual está inserida e ou vinculada. No caso específico do espaço analisado, o CEDOC, podemos observar esta ambiguidade, o local atua tanto no sentido de salvaguardar a memória e a história local e regional, mas também, difundir e apresentar a comunidade a trajetória da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do curso de História.

Temos, portanto, uma heterogeneidade de possibilidades, tanto no sentido das especificações de cada área – centros de memória e centros de documentação – mas, também, quanto seu caráter interdisciplinar com áreas como a arquivística,

biblioteconomia e museologia. Além disso, é possível nesses espaços, um rico diálogo com a comunidade local, tanto do ponto de vista da valorização da pesquisa acadêmica, mas também, pelo viés da educação para o patrimônio, que vai para além de uma educação formal.

Por fim, neste trabalho, objetivamos pensar a trajetória do centro e seus três laboratórios: (1) História oral, imagem e som; (2) Educação para o patrimônio; e (3) laboratório de documentação, conservação e restauro. Foram objetivos também: observar as prestações de serviço feitas pelo CEDOC; analisar a função social do espaço e como ele é aproveitado pela comunidade.

## REFERÊNCIAS

BONATTO, Luana, COSTA, Cibele, SCHIRMER, Mara. **Um olhar sobre as práticas educativas nos espaços não escolares**. Porto Alegre. 2016.

DANTAS, L. R. S.; AZEVEDO, L. P. DE M. C.; MEDEIROS NETA, O. M. DE. Centros de Memória e a pesquisa em história da educação: acervos e possibilidades. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e26642, 18 out. 2021.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Tradução: Fátima Mirad, São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FONTANELLI, Silvana Aparecida. **Centro de memória e ciência da informação: uma interação necessária**. 2005. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Biblioteconomia, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Janice. **Da educação do público à participação cidadã: sobre ações afirmativas e patrimônio cultural**. Canoas-RS, 2014. p. 83-98.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa**. Projeto Como Fazer, São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial. v. 6. 2002.

TESSITORE, Viviane. **Como Implantar Centros de Documentação**. Projeto Como Fazer. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial. v. 9. 2003.

## O IMAGINÁRIO SOCIAL CRISTALIZADO NA HISTÓRIA PELAS IMAGENS VISUAIS

Eduardo Jorge Pugliesi<sup>1</sup>  
Erenildo João Carlos<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 20/08/2021.  
Artigo aceito em: 11/04/2022.

### RESUMO:

Este artigo investigou as imagens visuais postas na obra *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2016a, 2016b, 2016c), pois as mesmas possuem grande importância para a compreensão da história. Além do mais, elas têm se tornado cada vez mais presentes no século XXI. E diante de sua relevância, este artigo as investigou na perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), uma epistemologia desenvolvida por Michel Foucault (2015) que busca encontrar uma regularidade na dispersão enunciativa e descrevê-la. Desta forma, apresento a importância que o ensino de história do Brasil tem na construção imagética dos grandes acontecimentos e seus respectivos “heróis” para a configuração da memória nacional conforme o reconhecimento da série enunciativa histórico-cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem visual; História; Livro didático de história; Análise Arqueológica do Discurso; Imaginário social.

The visual image as crystalizing history in the social imaginary

### ABSTRACT:

This article investigated the visual images put in the work *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2016a, 2016b, 2016c), as they are of great importance for the understanding of history. Furthermore, they have become increasingly present in the 21st century. And given their relevance, this article investigated them from the perspective of Archaeological Discourse Analysis (AAD), an epistemology developed by Michel Foucault (2015) that seeks to find a regularity in the enunciative dispersion and

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2022); Mestre em Educação - UFPB (2020); Especialista em História do Nordeste - UNICAP (2015); Graduado em História - UNICAP (2011); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9035402257561577>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1780-7244>; E-mail: [eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br](mailto:eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br).

<sup>2</sup> Pedagogo; Dr. em Educação; Professor da Graduação e Pós-graduação em Educação da UFPB, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação, Campus I; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE; Editor-chefe da Revista Discurso & Imagem Visual em Educação – RDIVE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7272-2748>. E-mail: [erenildojc@gmail.com](mailto:erenildojc@gmail.com).

describe it. In this way, I present the importance that the teaching of Brazilian history has in the imagery construction of the great events and their respective “heroes” for the configuration of the national memory according to the recognition of the historical-cultural enunciative series.

**KEYWORDS:** Visual image; History; History textbook; Archaeological Discourse Analysis; Social imaginary.

## Introdução

A História, como assevera Foucault (2016, p. 508) “é a mãe de todas as ciências do homem”. Como tal, está voltada a estudar as várias relações da humanidade por meio do registro dos acontecimentos (os fatos históricos) do passado e desta forma serem analisados como fenômenos humanos. A partir de sua compreensão deve ser ensinado às gerações para que saibam do seu passado. E, assim tenham uma memória de sua história a fim de formar a sua consciência histórica.

Um conjunto de imagens visuais representadas por meio de: pinturas, desenhos, xilografuras ou fotografias que estejam incorporadas em um espaço-temporal comum a um grupo social tem o poder, dentro de “um campo de possibilidade” (DREYFUS; RABINOW, 2009, p. 242) de formar séries enunciativas<sup>3</sup> e assim construir uma identificação tanto em círculos mais restritos (as famílias) quanto nos mais abrangentes (regiões e nações).

Partindo desse pressuposto, que um determinado conjunto de imagens visuais dispostas em dispersão ao longo das páginas dos livros didáticos de história tem essa possibilidade de formação que se constituem em um feixe de relações<sup>4</sup> que integra a ordem discursiva que rege o emprego delas no livro didático, cuja especificidade vincula os acontecimentos sociais a seus respectivos tempos, lugares e contextos culturais. Formando assim, uma série enunciativa histórico-cultural que vai permear as relações imagéticas ao longo da distribuição dos artefatos visuais ao longo de todo o livro didático de história. Esse achado da pesquisa indica tanto a existência dessa série enunciativa

---

<sup>3</sup> Um acontecimento marcado pela identificação de vários enunciados que possuem a mesma regularidade dentro de uma dispersão de signos. Cf. (FOUCAULT, 2015).

<sup>4</sup> São as interrelações e correlações que as imagens visuais irão desenvolver à medida que as mesmas se relacionam com os demais significantes onde elas estão postas em função de evidência, de decoração, de inferência, de complementaridade e de realce ao assunto trabalhado. Cf. (BOEHM, 2015).

quanto a forma pela qual ela regula o aparecimento das imagens visuais nos referidos livros didáticos. E desta forma, essa série enunciativa forma uma ordem do discurso que foi um descobrimento muito importante da minha pesquisa de mestrado que possibilitou a compreensão como determinados saberes são acionados e não outros e o que determina seu modo enunciativo. Uma vez que, essa ordem estabelece na sociedade um discurso histórico-cultural que é composto por um feixe de relações que permeia todo o livro didático de história. Foucault (2015, p. 105) assevera: “o enunciado não é em si uma unidade, mas sim uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo, e no espaço.”

Há um conjunto de enunciados imagéticos dispersos ao longo dos livros didáticos de história pesquisados que não possuíam nenhuma relação temporal ou espacial, mas que constituíam “uma regularidade: uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 47). De forma similar acontece com a História como disciplina. Ela desenvolve ações teórico-metodológicas para que possamos olhar o passado e ver quem somos e o que aconteceu com aqueles que já viveram (Holocausto, massacre armênio da Primeira Guerra, etc.) (VISENTINI; PEREIRA, 2008), mas que suas ações naquele tempo ainda subsistem na memória – os registros, as análises e os ensinamentos as gerações. Deste modo, há um desenvolvimento de toda uma didática para contar a história e os livros didáticos são de suma importância para esse fim. Pois, por meio deles os alunos e as alunas podem ter em suas mãos um suporte de registro de saberes que foi desenvolvido justamente para essa finalidade pedagógica.

Como a história é muito extensa, é necessário fazer um recorte para delimitar aquilo que será estudado, pois o objetivo do estudo, além de manter viva a memória tem relação direta com a apropriação de saberes indispensáveis à compreensão das forças que agem na sociedade e dominam as estruturas. Assim, por meio do domínio das mentalidades as estruturas socioeconômicas dominantes se utilizam desse expediente para preservar o seu controle sobre os demais estamentos sociais. Como as imagens visuais possuem uma de suas características mais essenciais cristalizar os acontecimentos por meio da sua representação. Quer sejam reais ou construídos sobre ou a respeito de

determinados fatos do passado. Desta forma, o presente artigo é fruto de uma investigação de mestrado segundo a qual fez uso da seguinte obra: História sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, publicada em 2016<sup>5</sup>. E, a partir da qual comunico as relações imagéticas visuais que estão postas no território investigativo dessa fonte que compõem o *locus*<sup>6</sup> da pesquisa que foram explicitados nesse artigo.

### **Pressupostos teórico-metodológico da Análise Arqueológica do Discurso (AAD)**

As imagens visuais foram investigadas na perspectiva da AAD de Michel Foucault (2015), na qual não se busca fazer uma investigação delas em uma concepção individual ou coletiva e nem as interpretar tentando descobrir o que elas querem dizer. Este pressuposto também não faz análise de imagens tanto em seu sentido oculto – uma espécie de sintomatologia (ALLOA, 2019), quanto revelado – aquilo que está patente aos nossos olhos (CARLOS, 2011), e dessa forma tecer comentários sobre as mesmas de uma maneira isolada.

As figuras (imagens visuais) que estão postas nesse artigo são apenas algumas escolhidas em função de sua representatividade entre as demais que foram mapeadas na fonte primária e que compuseram o *locus* dessa pesquisa. E, de acordo com o horizonte operativo da AAD a investigação se dará no nível do enunciado: essencialmente em três momentos distintos: mapear, analisar e descrever (ALCANTARA; CARLOS, 2013): no primeiro momento ocorre o mapeamento, a partir dos indícios encontrados. É neste momento que há o levantamento das fontes primárias e secundárias que serão mapeadas. A fase de horizontalidade da pesquisa, pois o analista da AAD seguirá as imagens onde elas estão dispostas, as identificando quanto: sua posição em relação aos demais significantes aos quais elas estiverem inseridas, sua recorrência, sua relação e correlação com outras imagens e com os demais signos linguísticos.

No segundo momento, efetua-se a análise daquilo que foi levantado no momento do mapeamento. Esse é o instante da pesquisa de se debruçar sobre o que foi levantado

---

<sup>5</sup> A presente obra é dividida em três volumes, um para cada série do ensino médio. Cf. (BOULOS JÚNIOR, 2016a, 2016b, 2016c).

<sup>6</sup> O conjunto das imagens visuais postas nas fontes primárias usadas na investigação (notas do autor).

nas fontes primárias e secundárias e assim preliminarmente realizar uma leitura sistemática do que foi achado. Esse é um momento de verticalização da pesquisa – quando o analista aprofunda a investigação. Pois, o mesmo já tem posse de todo um conjunto de informações mapeadas e agora sistematizadas, e desta forma pode avançar na escavação do território de sua investigação de posse das informações mais elaboradas. Como a investigação tem a especificidades de ser através das imagens visuais – a mesma se dar no reino das coisas vistas, com o intuito de identificar os significantes visuais que compõem os enunciados – o objeto da investigação.

O momento final se dá com a descrição enunciativa – consiste na explicitação sistematizada dos elementos constitutivos da ordem do discurso tecida pelo complexo de relações enunciativas que definem e configuram as séries enunciativas que constituem a particularidade do discurso-enunciado pesquisado (CARLOS, 2017). É o momento de comunicar os achados, de dar visibilidade a eles de uma forma entendível.

Desta forma, afirmo que o propósito desta abordagem (*o modus operandi*) é descrever as regularidades das séries enunciativas formadas pelo conjunto das imagens visuais em sua dispersão ao longo das páginas do livro didático investigado. Sendo assim, este artigo visa descrever as séries enunciativas que se encontram presente nas regularidades dispersivas desses artefatos visuais que se encontram no *locus* da investigação. Conforme a afirmação do próprio Foucault (2015, p. 132): O discurso é “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”.

### **O ensino de história do Brasil – responsável pela construção da memória nacional**

O Brasil havia desabrochado como um país pseudo independente em 1822 por meio de um estratagema palaciano. E, diferentemente das demais nações latino-americanas que após seu rompimento com a metrópole passaram a cuidar por seus próprios territórios – como uma república. O Brasil, não! Ele continuava com sua ligação umbilical entre pai e filho, ou seja, Portugal com o pai, o Brasil com o filho. Essa relação segue por algum tempo. O pai parte dessa para uma melhor; o filho depois de um reinado péssimo em todas as áreas deixa o país quebrado economicamente. Se envolve em uma

série de conflitos regionais dentro do continente contra seus vizinhos que tolheram as finanças do imberbe país (KOSHIBA; PEREIRA, 1996).

A crise financeira se avolumava quando o mesmo decide abdicar do trono e voltar para a casa de seu pai (Portugal). E, mais uma vez, foi feito um acordo palaciano sob o governo de um menino, seu filho, que tinha cerca de 5 anos de idade, o herdeiro legítimo do trono, segundo o rito de uma monarquia, mas como ele não podia reinar – isso era lógico devido à sua tenra idade, e por isso foi escolhido um tutor para cuidar do menino enquanto regentes administravam o jovem Brasil até o herdeiro alcançar a idade da consciência para poder governar esse país disforme, pois o território ainda era uma imensa colcha de retalhos de regionalismos “que refletiam as desavenças internas da aristocracia rural [...] por meio das últimas rebeliões provinciais, a Balaiada e a Farroupilha” (COSTA; MELLO, 1999, p. 184).

É durante esse momento, que um problema é evidenciado, talvez um dos mais graves do Brasil. Foi percebido com mais clareza durante o Período das Regências. Esse é um problema que ainda persiste nos dias atuais, em outras perspectivas, mas continua. O Brasil não possuía identidade. Passaram-se cerca de 300 anos de colônia e nesse momento o país era “independente”, mas não havia uma noção do que era ser brasileiro. Uma vez que, até a desinência pátria estava equivocada devido às regras de nomenclatura gramaticais que identificam um povo ao seu território. A nossa era relacionada aos trabalhadores, ou melhor, “cortadores do pau-brasil” (COSTA; MELLO, 1999, p. 37) no início do século XVI. Nesse instante, os habitantes do território não possuíam uma identidade com sua terra, desde o início, pelo contrário; sua identificação remetia ao ofício – cortar madeira. Assim seguiu e após tanto tempo o problema da identidade se agravou. Era necessário ter uma identidade, pois sem isso não há relação com consigo mesmo e com o seu local.

O Período das Regências foi o mais intenso de revoltas populares que apresentou suas reivindicações devido à falta de condições mínimas de sobrevivência. Explodiam movimentos em todas as regiões do país, com ameaça de dividir-se como seus vizinhos sulamericanos que após seu processo de independência criaram repúblicas

independentes. Assim, os regentes tomaram uma série de medidas visando combater os movimentos populares insurgentes com muita brutalidade. Nesse mesmo período, na última regência, a Una de Araújo Lima, em dezembro de 1837, criou o Colégio D. Pedro II – que seria responsável por ensinar a História do Brasil (lógico para os filhos da elite) e nesse mesmo ano como um ato contíguo foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que seria o grande responsável por “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade da nação brasileira” (ABUD, 2019, p. 30).

A partir desse momento, as duas instituições passaram a desenvolver uma ação conjunta em amplos sentidos. De início, muitos dos professores do Colégio D. Pedro II eram sócios do IHGB e suas pesquisas foram usadas em sala de aula com seus alunos (PENNA, 2009). Em seguida, os programas de História do Brasil desenvolvidos no IHGB (basicamente nesse momento era o que deveria ser ensinado aos alunos) eram acatados *ipsi literi* no Colégio D. Pedro II.

Por fim, as duas instituições delimitaram seus campos de atuação e passaram a desenvolver uma ação de complementaridade de suas atribuições: o IHGB por meio de suas pesquisas escolhiam um passado que queriam contar, e que tivesse identificação com as classes dirigentes e assim procediam; o Colégio D. Pedro II apresentava essa história de maneira disciplinar aos seus alunos e davam ao que era ensinado um sentido de totalidade, de exatidão quase cartesiana, de um processo que se desenvolveu até o acontecimento. Desta forma, estas duas instituições foram as grandes responsáveis pela produção de uma memória nacional oficial (IHGB) e ensino sobre a História do Brasil (Colégio D. Pedro II) respectivamente. No ano de 1840, o IHGB lançou um concurso com uma pergunta emblemática: “como se deve escrever a História do Brasil? Em 1843, saiu o resultado e o ganhador foi o texto do bávaro Von Martius que destacava em sua resposta demandas políticas adequadas às necessidades da época, no caso brasileiro e do IHGB, ligadas ao Estado (DE MELLO, 2018).

Podemos observar esse pressuposto nesta afirmação:

A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a

minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas [...] Só agora principia o Brasil a sentir-se como um todo unido (MARTIUS, 1982, p. 106-107).

A História do Brasil precisava considerar primordialmente a formação étnica do Brasil com cada grupo (branco, negro e índio) participando do processo de formação da população brasileira. Cada grupo com sua característica: o homem branco era associado a entes superiores que vinham trazer uma série de benesses, tipo: salvação da alma aos perdidos (as múltiplas imagens visuais dos padres que retratam esse fim em quadros produzidos ao longo do tempo), conhecimento, civilização, desenvolvimento e como uma forma de demonstrar a sua superioridade às imagens visuais os apresentam sendo servidas em muitas das relações principalmente nas domésticas que é um fato até hoje evidenciado nas casas de pessoas mais abastadas que possuem empregados domésticos em sua maioria negros e negras.

Os negros, eram associados à força de trabalho (ver figura 1), sacrifício, obediência (em posições subalternas), inferioridade de costumes e aversão às práticas religiosas.

Figura 1 – Os negros escravizados trabalhando<sup>7</sup>



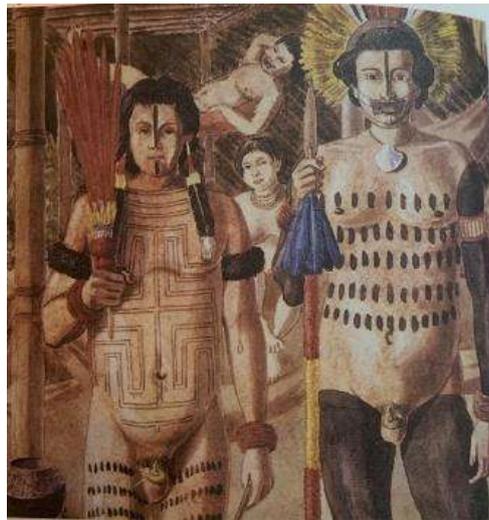
Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 65)

---

<sup>7</sup> Autor: Jean-Baptiste Debret, Séc. XIX, Litogravura, Coleção Enciclopédia Itaú Cultural.

Os índios, que eram retratados como personagens preguiçosos, conforme na figura 2 temos um dos índios deitado em uma rede no fundo da imagem. Na grande maioria das vezes são caracterizados através de uma miríade de pinturas, mas sem relação com atividades produtivas.

Figura 2 – Os povos indígenas<sup>8</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 22)

Dessa forma, criam um discurso visual de aversão ao trabalho que os europeus desejavam impor a eles; eram representados com traços de fraquezas, pois muitos morriam quando entravam em contato com o homem brancos; os rituais religiosos em apresentados de forma pejorativa em seus ajuntamentos com danças, canções e oferendas – algo desconhecido dos invasores (homens brancos que viam neles necessidade de salvação) (MARTIUS, 1982).

Partindo desses pressupostos, os naturais sempre eram retratados como àqueles que precisavam de algo. Por exemplo: do conhecimento do homem branco, da salvação de suas almas do inferno etc., essa relação é sempre representada pela postura deles estendendo as mãos como se precisassem de algo que só o homem branco os daria) e bárbaros que comiam pessoas, por meio de rituais antropofágicos existentes em algumas

---

<sup>8</sup> Autor: Hércules Florence, 1828, Aquarela, Academia de Ciências da Rússia, Moscou.

tribos, a exemplo da exploração dos tupinambás em algumas obras literárias. (COSTA; MELLO, 1999).

Em seus escritos Martius destacou também a importância de realçar as relações no período colonial entre a monarquia e a Igreja Católica. Deste modo, a todos os acontecimentos escritos e representados imagetivamente têm uma relação entre ambas – a igreja usando seu poder espiritual para salvar os índios perdidos (os padres jesuítas que tanto retratam essa ideia em quadros espalhados ao longo do tempo), a família imperial sempre sendo tratados com ar de superioridade e benevolência com seus súditos. Outra relação histórica muito importante desse momento construído teoricamente e usada até os dias atuais é a questão da linearidade do processo histórico com acontecimentos que se interligam como um grande encadeamento de casualidade. Por exemplo: a questão da interiorização do Brasil que se dá por causa da falta de uma área para o desenvolvimento das culturas da cana-de-açúcar e da pecuária no litoral. Portanto, o gado foi empurrado para as campinas do sertão, o que nos leva a questionar: que campinas? No sertão? Há uma contradição trazida nos livros de história do ensino médio abordado nessa questão de casualidade.

Sendo assim, os assuntos foram hierarquizados e divididos em grandes blocos de períodos: Colonial, Monarquia e República. Todos eles iriam se encaixar nesses períodos e cada um teria seu conjunto de grandes acontecimentos com a exaltação de grandes personalidades que logo foram transformadas em heróis nacionais – os grandes vultos da história do Brasil. Desse jeito, a História do Brasil como disciplina escolar foi delineada e erigida segundo esses pressupostos em meados do século XIX e até os dias atuais ainda apresentam essa relação de temas dominantes. Algo tão familiar para o professor de história da atualidade. Por mais que ele tenha uma visão crítica ou pós-crítica em relação a esses assuntos e desenvolva uma abordagem didática diferente – não conseguirá fugir deles, pois estão presentes em praticamente todos os currículos que são desenvolvidos, e desta forma é “o caminho que precisa ser trilhado na formação dos alunos e alunas” (ABUD, 2019, p. 30).

**Os grandes acontecimentos da História do Brasil e seus respectivos “heróis” eternizados por meio das imagens visuais**

Essa perspectiva imagética da História do Brasil que se seguiu, tem dois momentos que se imbricam. No primeiro – passou-se a fazer uso de imagens visuais para retratar os grandes acontecimentos por meio de pinturas encomendadas a artistas da época; posteriormente, em um segundo – com o surgimento da fotografia e seu posterior desenvolvimento ela passou a ser usada para registrar os momentos, os acontecimentos e as personalidades políticas e militares ligadas ao poder estabelecido pelas elites que detinham o poder econômico e dirigente. Essas representações visuais imortalizaram muitos acontecimentos. Vale salientar que muitos desses acontecimentos nunca tiveram a grandiosidade que foram expostas nas telas de uma série de quadros pintados no tempo, e outros nem sequer seriam lembrados se não tivessem o registro da memória visual (BOSI, 1994). Elas foram impregnadas na memória dos brasileiros através das exposições a essas imagens que foram sedimentados por meio de um discurso imagético há gerações (dias comemorativos onde eram realçados os grandes feitos dos grandes “heróis”) (CARLOS, 2006).

O ensino de história através do livro didático que em suas páginas tem essas imagens visuais postas com a finalidade de personificar os acontecimentos e os seus respectivos heróis. Diante disso, veremos esses pressupostos sendo estabelecidos, em meados do século XIX, por meio das representações visuais que foram criadas para alicerçar a memória histórica do Brasil dentro de cada bloco (Colônia, Monarquia e República) que foi definido para encaixar os acontecimentos como peças de um grande quebra-cabeças. Assim, no primeiro bloco histórico – Colônia: foram criadas representações visuais que representaram o mito fundacional

Uma forma de construir essa linearidade histórica (um dos pressupostos pelos quais a história do Brasil passou a ser construída) se deu em grande medida por meio das representações visuais. Assim sendo, a obra de referência desse acontecimento é a Primeira Missa no Brasil, em 1500 (ver figura 3), produzida em 1861, em Paris, por Victor Meireles, com base na Carta de Pero Vaz de Caminha, que se constitui como um registro genealógico visual desse acontecimento em específico. Esse é um momento que a identidade de Brasil está sendo desenvolvida através de uma iconografia feita sob encomenda (DE MELLO, 2018).

Figura 3 – Primeira Missa no Brasil<sup>9</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 52)

Essa pintura traz a presença da Igreja Católica desde os primórdios do Brasil. O símbolo maior da igreja está em posição de centralidade na representação com uma iluminação que dá o maior destaque a ele em detrimento aos demais. Os clérigos e os portugueses estão em posição de reverência o que demonstrava respeito para com o símbolo; os índios estão em posição de relaxamento diante do que está acontecendo, uns deitados, outros em grupos de dois ou três em diálogo, outros em cima das árvores, mas todos em locais que há pouca iluminação, algo propositado pelo autor para mostrar que precisavam da luz que vem do alto e que só a cruz concede. Enquanto, os índios, tipificados na imagem não são os nativos brasileiros, pois as formas físicas e os utensílios são típicos dos registros franceses. Não há diferenciação deles por etnia na representação supracitada, há uma conformidade como se todos fossem um só – como um bloco monolítico. Essa representação visual foi feita em Paris e sua primeiramente exibição ocorreu um ano após sua feitura – no Salão Oficial de Paris. Destarte, temos um quadro para francês ver. Que depois foi incorporado à iconografia do Brasil para fazer parte do seu processo “de construção da nacionalidade” como foi estabelecido pelo IHGB (ABUD, 2019, p. 32).

Um dos marcos dessa construção é a introdução dos significantes da pintura histórica que definem um tema e um propósito com clareza a serem representados na

---

<sup>99</sup> Pintura: a óleo sobre tela, exposta no Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

imagem visual. Essa representação possui um herói que corporifica qualidades por meio de sua entrega a uma causa maior que a sua própria vida e seus atos realçam sua condição. A obra que melhor carrega esse conceito e uma das mais utilizadas nos livros didáticos de história do Brasil é a de Tiradentes esquartejado em 1893. Produzida pelo pintor paraibano Pedro Américo (ver figura 4) – um dos artistas mais influentes do Brasil no período de transição do século XIX para o início do século XX – muito contribuiu para a construção de um imaginário histórico por meio de várias telas pintadas.

Figura 4 – Tiradentes esquartejado, 1893<sup>10</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 198)

Quem mais vai explorar esse conceito imagético será um novo regime político, o republicano, que passará a ditar as regras do final do século XIX em diante. Ele explorará a figura do herói nas reproduções artísticas encomendadas e passará a dar centralidade ao culto da personalidade. Deste modo, o personagem de Tiradentes tipificado como Cristo dá ao povo o seu herói sofredor da mesma maneira que o Cordeiro de Deus que deu sua vida pelos que sofriam – o que era uma realidade nesse momento do Brasil. Pois, grande parcela do povo vivia em uma situação de extrema pobreza (COSTA; MELLO, 1999).

Nessa imagem do inconfidente, vemos ao lado do mártir uma reprodução do Cristo crucificado que permite enxergar uma similaridade de ambos no derramar do sangue por uma causa, pela entrega até a morte. Há uma corrente e uma mesa de madeira,

---

<sup>10</sup> Pintura: a óleo sobre tela, Séc. XIX, exposta no Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora, Minas Gerais.

utensílio e local usados para sua tortura e o esquartejamento que simboliza o corpo de Cristo na Eucaristia que é partido e dado em favor de muitos como um ato de fé. Destarte, as relações históricas e religiosas estão presentes no significante visual dessa obra como um feixe de relações com múltiplos significados que dá ao imaginário sociohistórico a representação de um herói e mártir.

No segundo bloco histórico – Monarquia: O Brasil precisa construir uma identidade nacional, pois de uma maneira não comum, foi independente, mas não se libertou de quem o dominava. Continuou ligado à mesma família real que governava desde o século XVI. E como as dimensões deste país eram continentais, portanto, havia muitos “brasis” num só. Era necessário suprimir as particularidades de cada ente provincial, tirar deles suas características próprias, para que suas demandas não os levassem à separação. Assim, foi fundamental dotá-los de um espírito submisso, como atesta Rodrigues (1979, p. 130): “para evitar uma possível regionalização (dos desentendimentos), sugeriu que se agrupassem regiões com características semelhantes e histórias convergentes”. Seguindo os princípios estabelecidos pela IHGB em 1843 de como se deve contar a História do Brasil a fim de formar uma memória nacional e desta forma constituir a identidade do país, o conjunto de imagens que serão usados nos livros didáticos de história para falar desse momento passa a ser subdividido em três partes.

No primeiro, apresenta o Primeiro Reinado, governado por D. Pedro I (1822-1831); em seguida, o Período Regencial (1831-1840); por fim, o Segundo Reinado (1840-1889) – o período mais longo de um único governante no Brasil. É um período muito rico no uso das imagens visuais. Começamos com a Chegada da Família Real ao Brasil em 1808. O evento mais importante para desencadear o processo de independência. Um detalhe importante quanto a sua chegada está relacionado ao período do ano – era verão e nesse período o Rio de Janeiro agonizava com o calor.

Quando D. Pedro I decreta o rompimento das relações políticas com Portugal, “rejeitando as determinações vindas das Cortes de Lisboa” (COSTA; MELLO, 1999, p. 145) é efetivado o nosso processo de independência propriamente dito. Que foi

eternizado de uma forma épica no imaginário coletivo pela obra de Pedro Américo, *Independência ou morte (O Grito do Ipiranga)*, 1888 (ver figura 5).

Figura 5 – *Independência ou morte (O Grito do Ipiranga)*, 1888<sup>11</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 194)

Essa obra foi feita cerca de 66 anos após a independência do Brasil. Em si, ela expressa através de suas relações visuais o ideal da construção de uma memória nacional que é observada em seu bojo que apresenta a figura do herói (personagem central) e do grande acontecimento (um momento único na história irrepetível) que a representação do pintor eternizou em tela. Há três grupos distintos dispostos na imagem. Juntamente com de D. Pedro I. No mesmo barranco há os políticos aliados que estão ao seu lado, aqueles que são os mais próximos a ele; à sua frente numa formação em arco tem os dragões da independência, a guarda pessoal do Príncipe Regente, aqueles responsáveis por sua segurança; e nas extremidades temos de um lado três homens que são representantes do povo que a tudo assiste bestializado: o primeiro com um carro de boi levando umas toras de madeiras, um pouco atrás outro montado em um cavalo com alguns sacos pendurados e no final outro homem num boi com dois cestos pendurados. Na outra extremidade, há uma casa bem simples com fumaça saindo da chaminé o que demonstra que há pessoas dentro com alguma atividade desconexa com o que está acontecendo do lado de fora. Por fim, o riacho Ipiranga que foi imortalizado no Hino Nacional.

---

<sup>11</sup> Pintura a óleo sobre a tela, exposta no Museu Paulista da USP, São Paulo.

Na segunda subdivisão desse momento, temos o Período Regencial, o mais intenso em termos de levantes populares nas mais diversas regiões devido às péssimas condições de vida. O Brasil era um verdadeiro barril de pólvora que explodiria nas localidades. No entanto, essa fase não foi muito bem retratada na iconografia.

Após a subida ao poder de D. Pedro II, temos como acontecimento fértil para representações visuais – a Guerra do Paraguai (1864-1870). Nessa gravura de 1868 (ver figura 6), publicada em um jornal paraguaio, o ditador Solano López é mostrado a cavalo afugentando, com sua espada, o imperador Pedro II, que é mostrado no chão e de joelhos dobrados. Uma imagem visual que segue a mesma ordem do discurso: um herói na posição central (Solano López) e um grande acontecimento (Guerra do Paraguai).

Figura 6 – A Guerra do Paraguai, Solano López afugentando D. Pedro II, 1868<sup>12</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 263)

Às portas do século XX, o Brasil ainda mantinha uma configuração estrutural típica do século XVI com uma mão de obra escrava oficial. Uma situação que envergonhava o país internacionalmente ante esse fato de ser uma ação tão desumana e mantida pelo governo imperial. Muitos escravos também lutaram do lado da Tríplice Aliança com a promessa de alforria. Aqueles que sobreviveram à guerra e retornaram às suas localidades viram os seus sendo tratados da mesma forma que antes de irem para a guerra e era justamente isso que os aguardavam - escravo sendo chicoteado no tronco, conforme representado na charge (ver figura 7).

---

<sup>12</sup> Autor: Cabichuí, 1868, coleção particular.

Figura 7 – Escravo retornando para casa após a Guerra do Paraguai (1864-1870)<sup>13</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016b, p. 265)

Às portas do século XX, o Brasil ainda mantinha uma configuração estrutural típica do século XVI com uma mão de obra escrava oficial. Uma situação que envergonhava o país internacionalmente ante esse fato de ser uma ação tão desumana e mantida pelo governo imperial. E, em se tratando da abolição o imaginário social construído se dá pela *persona* da heroína branca – a Princesa Isabel, que assinou a “Lei Áurea e libertou os escravos no dia 13 de maio de 1888” (COSTA; MELLO, 1999, p. 219).

As várias imagens que representam esse acontecimento seguem o mesmo princípio já citado aqui (um grande acontecimento mais um herói, nesse caso em específico foge ao padrão por ser não ser uma figura masculina), no entanto as significações visuais femininas não possuem na iconografia essa série enunciativa. Talvez seja por isso, que o livro analisado não traz em seu bojo de imagens visuais a representação desse acontecimento histórico tão importante.

Por fim, temos o último bloco da história do Brasil – a República: que se representa como o período mais conturbado politicamente. Ela é subdividida em seis momentos pela historiografia com uma formação discursiva visual composta pela

---

<sup>13</sup> Cf. AGOSTINI. A vida fluminense, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. In: LEMOS, R. (Org.). **Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001 (adaptado).

regularidade na dispersão das séries enunciativas. De início, há a Proclamação da República e as agitações por meio das revoltas que explodiram nesse instante histórico. O exército era a única instituição que simboliza a figura do herói retratado ao longo da construção social da memória histórica do país. Esse é um momento de transição do sistema de governo. Desta forma, uma infinidade de imagens visuais passa a ser criadas para representar as histórias contadas das batalhas na Guerra do Paraguai.

A regularidade estrutural da formação discursiva visual é mantida: o herói, Marechal Deodoro da Fonseca; o grande acontecimento, a Proclamação da República. Enquanto isso, segundo o jornalista Aristides Lobo<sup>14</sup> (1889): “O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditaram seriamente estar vendo uma parada”.

Em 1904 e 1910, explodiram as Revoltas da Vacina e Chibata respectivamente no Rio de Janeiro. Onde ficava o Distrito Federal. A primeira é fruto de uma série de problemas que a capital atravessava devido ao Bota à Baixo, uma política de modernização do centro da capital fluminense que demoliu as moradias populares. (BOULOS JÚNIOR, 2016C).

Nesse tempo proliferou na cidade uma epidemia de varíola. Na charge de 1904 abaixo (ver figura 8), podemos ver o sanitarista Oswaldo Cruz acompanhado do seu “exército de mata-mosquitos” (BOULOS JÚNIOR, 2016C, p. 66) que assim passaram a ser apelidados os funcionários da saúde que iniciaram um processo de vacinação em massa, mas o povo entrou em confronto devido ao fato de não acreditarem que isso seria para seu bem. Havia uma crença, na época, que a vacinação era, na verdade, para exterminá-los, pois as reações da vacina eram debilitantes e muitos infeccionavam o braço devido à forma como a aplicação era feita. Com um agravante social – muitos foram expulsos de suas moradias, alguns viviam nas ruas, outros subiram os morros. Fora todas essas questões, havia os jornais da época verdadeiros combustíveis para essa revolta.

---

<sup>14</sup> Cf. Artigo escrito no dia 15, e publicado no Diário Popular de 18 de novembro de 1889.

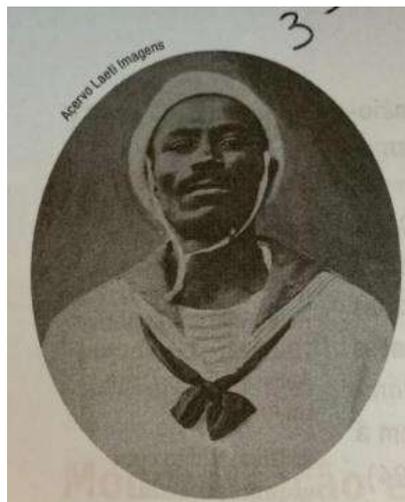
Figura 8 – A Revolta da Vacina, 1904<sup>15</sup>



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 67)

A segunda, era fruto dos gravíssimos castigos corporais que a Marinha ainda usava em seus regimentos disciplinares. Em 1910, essa situação foi contestada por marinheiros, personagens subalternos como sujeitos de sua própria história, nesse momento. Vemos presente nesse acontecimento as mesmas estruturas discursivas visuais, mas o que está presente nesse evento foge à regra, pois o acontecimento era contra uma instituição de Estado e o personagem central de contestação aos atos era um negro, o cabo João Cândido (ver na figura 9).

Figura 9 – O marinheiro João Cândido, 1910



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 68)

---

<sup>15</sup> Charge de Leônidas, publicada na revista **O Malho**, em 29 out. 1904.

Foi uma simples fotografia de uma pessoa negra, que a cerca de duas décadas atrás ainda seria escravo; agora, estava participando de uma revolta com proeminência e protagonismo reivindicando o fim dos castigos corporais e anistia para todos os envolvidos. No entanto, todos foram tratados com muita severidade e o almirante negro, como o cabo João Cândido, passou a ser chamado foi preso e enviado para a ilha das cobras. Um fato discursivo visual que não era comum na época – um herói negro em meio a um grande acontecimento. Assim, logo houve um silenciamento visual.

O início do século XX passará por uma grande transformação na percepção da realidade. Gradativamente, as novas tecnologias passaram a ser integradas ao processo de registro histórico e as fotografias como fruto dessa evolução será de suma importância para o registro das realidades. A partir desse momento, as fotografias serão amplamente usadas para continuar a representar visualmente o que as pinturas faziam até então.

Nesse terceiro momento da subdivisão do bloco republicano adentramos na Era Vargas. Período em que a imagem visual será explorada como em nenhum outro da História do Brasil. Vargas trabalhou muito na construção de uma imagem de si mesmo de um homem forte politicamente. Fez uso inicialmente da imagem visual consolidada das figuras do exército.

Na Revolução de 1930, usou amplamente a imagem dos tenentistas em correlação para se promover. Nesse tempo, o exército dá o seu segundo golpe militar, sacramenta a República Velha e põe no poder um gaúcho de São Borja. Seu governo passa por uma série de transformações e o país também. Tem início uma modernização acelerada do Brasil e em 1937 Vargas mais um golpe é dado, agora alegando uma ameaça Comunista (O Plano Cohen). Dessa forma foi estabelecida a Ditadura do Estado Novo, um regime de exceção que não perdoa seus adversários. Sua imagem passa por uma nova mudança, como um camaleão político. As séries enunciativas histórico-cultural passam a ser de uma outra ordem. Agora ele é um estadista que está anunciando em rede nacional de rádio, no dia 10 de novembro de 1937, no Rio de Janeiro, a instalação do no regime (ver figura 10).

Figura 10 – Estado Novo, 1937



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 119)

Ele criou uma forma de se comunicar com todo o território nacional por meio do rádio (*A Voz do Brasil*). E, vai investir muito em propaganda como nenhum outro presidente fez até então por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP.

Sua imagem sempre associada às crianças, que apareciam em fotografias ou pinturas encomendadas, aos trabalhadores com fala diretamente e usava símbolos dessa relação (*Carteira do Trabalho*) e nos esportes (construção de estádios de futebol, onde geralmente aconteciam os grandes ajuntamentos das festividades do 1º de maio – Dia do Trabalhador. Enfim, usou a imagem visual como nenhum outro.

Quarta subdivisão do período republicano – o populismo democrático de Juscelino Kubitschek com a construção de Brasília é o grande feito imagético de desse momento. Enfim, promessa feita, cumprida e o custo altíssimo que ficou para as próximas gerações.

Quinta subdivisão – a Ditadura Militar: marcada pela truculência com os seus opositores (ver figura 11) tentou por meio da censura tolher a liberdade de expressão dos cidadãos, para que as notícias, quer sejam por meio dos textos ou de imagens fossem apenas de seu interesse.

Figura 11 – Repressão ao movimento estudantil no RJ, 1968



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 203)

Assim, esse é um momento em que da parte do governo as imagens visuais possuem significantes ufanistas. E, todas as demais discursividade visuais que não atendessem a esse critério era vetada o seu tráfego nas plataformas de exposição da época (jornais, revistas e programas de televisão). Esse imbróglio com relação à produção e circulação dos significantes visuais sobre os fatos continuaram sendo censurados o que levou a resistência a criar formar inteligentes em suas representações sobre a realidade (a charge foi um gênero visual fundamental nesse processo de resistência) até o fim da Ditadura.

A última subdivisão, o que os historiadores chamam de Redemocratização – última subdivisão do período republicano. Agora temos uma ampla participação do povo nas ruas em grandes manifestações pedindo a volta do direito de votar direto para presidente que a ditadura havia tirado do povo. Depois de muitos comícios em grandes espaços públicos, houve um sentimento de frustração com a derrota da Emenda Dante de Oliveira. A eleição seguiu de forma indireta e somente na próxima legislatura o povo poderia exercer seu direito político de escolher o chefe do executivo federal. Com um novo Presidente da República, mesmo de forma indireta, foi elaborada e promulgada uma nova Constituição Federal, em 1988 – o Deputado Constituinte Ulysses Guimarães que liderou os trabalhos da Assembleia Constituinte a presenta à sociedade que passa a ser conhecida como: Constituição Cidadã – na qual tem resguardados os direitos e deveres de todos os entes no território nacional.

## Considerações finais

Considerando o exposto, finalizo esse texto assinalando algumas premissas que nortearam esse trabalho. Primeira, precisamos compreender que vivemos em um momento da história da humanidade na qual as imagens visuais ganharam protagonismo. Elas são praticamente onipresentes no tecido social do século XXI. Sendo assim, a compreensão de suas características e de seus usos na perspectiva histórica tem se tornado cada vez mais importante para compreender o mundo atual e como olhar para o passado e compreendê-lo a partir daquilo que é evocado pelo enunciado delas.

Segunda, as imagens visuais não são e nunca serão neutras, elas expressam um conjunto de concepções de seu tempo e tem uma finalidade específica de representar determinada realidade, de explicitar os anseios e desejos dos grupos dominantes ao serem usadas para ilustrar, auxiliar, dar ênfase e contar uma determinada história aos estudantes.

Terceira, os livros didáticos de história são os territórios no qual as imagens visuais estão postas em uma correlação de existência com a linguagem verbal numa finalidade pedagógica. E, é por meio dessa correlação que ao ver determinado acontecimento exposto ali que a representação visual (desenhos, pinturas ou fotografias), tem o poder de cristalizar tais ensinamentos imagetivamente a sua frente, nas páginas dos livros, que estão em uso nos estudos.

Esse é um movimento que gradativamente vai introduzindo no imaginário social dos estudantes os significantes visuais que “estabelecem certas verdades de ordem geral [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 62) que paulatinamente vão sendo objetivadas – quando os significados das mesmas passam a ser captadas pelos sentidos da visão e reproduzidas como fato no imaginário sociohistórico. Pois, como assevera Carlos (2010, p. 13) sobre a imagem visual: “[...]ela sempre tem algo a dizer”.

Por fim, as imagens visuais que foram vistas neste artigo são como fios de uma grande teia que formam suas tramas em cada encontro de um com os outros. Da mesma forma, os significantes visuais conduzem a determinados significados que precisam estar em uma relação e correlação com as outras para tecerem a cristalização delas no imaginário social. De semelhante modo, como um único fio não forma uma teia; uma

única imagem visual não forma uma tessitura de significados, mas se constitui em um indício muito importante que pode conduzir a outra e assim por diante.

Na perspectiva da AAD, as imagens visuais são vistas e analisadas na formação de séries enunciativas visuais que se encontram na dispersão (são as mais variadas imagens visuais em seus vários gêneros espalhadas ao longo do livro didático em cada assunto específico) em sua regularidade (características e correlatos que as aproximam em um conjunto visual) formando uma ordem que estabelecem um discurso. Em suma, conforme Foucault (2015, p. 132) assevera sobre o discurso: “é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOUR, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41.

AGOSTINI. A vida fluminense, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. In: LEMOS, R. (Org.). **Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001 (adaptado).

ALCANTARA, M. A. Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.

ALLOA, E. Virada icônica: um apelo por três voltas no parafuso. Trad. Aline Rena. **MODOS**. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n.1, p.91-113, jan. 2019.

BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, E. (Org.). **Pensa a imagem**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 184 p.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.

DE MELLO, Ricardo Marques. Como se deve escrever a História: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do programa nacional do livro didático. **Rev. hist. comp.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 65-83, 2018.

DE MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tammus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. ver. e. atual. São Paulo: Atual, 1996.

LAVISSE, Ernest. **Historie de France: cours élémentaire**. Paris: A. Colin, 1887.

MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: **O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/ EDUSP, 1982.

PENNA, Fernando. O “currículo colegial” do Colégio de Pedro II. In: **Instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)**. Miriam Wainfeld Chaves, Sonia de Castro Lopes (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

RODRIGUES, J. H. **Teoria da História do Brasil** (Introdução Metodológica). 5. ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História do mundo contemporâneo: da Pax Britânica do século XVIII ao Choque das Civilizações do século XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

## REASSENTAMENTOS EM MOÇAMBIQUE:

a produção de novos territórios e de novas identidades<sup>1</sup>

Isidoro Jacob Valia<sup>2</sup>

Elmer Agostinho Carlos de Matos<sup>3</sup>

Artigo recebido em: 27/08/2021.

Artigo aceito em: 16/12/2021.

### RESUMO:

Na base da revisão de literatura, o artigo aborda sobre as principais ideias de autores que discutem os conceitos de território e identidade. Partimos do princípio que qualquer processo de territorialização implica, ao mesmo tempo, um processo de produção de identidades. As variáveis de conceituação do território, tais como funcionalidade, apropriação, simbolismo e relações de poder são analisadas de modo a mostrar como se cruzam com o conceito de identidade. Na última fase, buscam-se exemplos práticos do processo de reassentamento para ilustrar como decorre o processo de desterritorialização e (re)territorialização e, conseqüentemente, como são produzidas novas identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Território; Identidade; Reassentamento; Desterritorialização; (Re)territorialização

Resettlement in Mozambique: the production of new territories and new identities

### ABSTRACT:

Based on the literature review, the article addresses the main ideas of authors discussing the concepts of territory and identity. We assume that any process of territorialization implies at the same time a process of identity production. Territory

---

<sup>1</sup> Este artigo foi produzido no âmbito da disciplina de Território, Territorialidade e Processos de Desenvolvimento, do Curso de Mestrado em Sociologia de Desenvolvimento, Universidade Pedagógica de Maputo.

<sup>2</sup> Mestre em Sociologia do Desenvolvimento, Licenciado em Sociologia e Bacharel em Ensino de História; filiação institucional: Universidade Licungo (Moçambique); Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421666604555730>; endereço de e-mail: [isidrovaliamz@gmail.com](mailto:isidrovaliamz@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Geografia; Professor na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique); ORCID 0000-0002-5586-3554; [elmermats@live.com](mailto:elmermats@live.com).

conceptualization variables such as functionality, appropriation, symbolism and power relations are analysed to show how they intersect with the concept of identity. In the last phase, practical examples of the resettlement process are sought to illustrate how the process of deterritorialization and (re) territorialization takes place and, consequently, how new identities are produced.

**KEYWORDS:** Territory; Identity; Resettlement; Deterritorialization; Reterritorialization.

## INTRODUÇÃO

A chegada e conseqüente instalação de diversos megaprojectos de mineração em Moçambique tem sido acompanhado de processos de reassentamento. Os processos de reassentamentos de comunidades inteiras têm implicado diversas mudanças no seu modo e qualidade de vida. Dentre as várias mudanças que o processo acarreta consigo, pode-se evidenciar as relacionadas com as identidades territoriais.

O deslocamento de famílias – que tem sido referido como sendo compulsório e involuntário (MATOS E MEDEIROS, 2015; Frei, 2017) – para zonas de reassentamento implica uma mudança de território. As condições que as comunidades possuíam nos seus territórios de origem diferem das que encontram nas zonas de reassentamento, o que tem resultado em transformações a vários níveis. Essas transformações conduzem à necessidade de novas territorializações, as quais significam a produção de novos perfis identitários.

Este artigo procura discutir as implicações dos processos de reassentamento nas comunidades atingidas pelos megaprojectos, procurando destacar as implicações a nível das identidades territoriais. A partir da revisão bibliográfica, foi possível trabalhar os conceitos de identidade e território, buscando apreender como essas duas categorias se relacionam. Numa primeira fase, discutir-se-á o conceito de território e identidades, procurando ilustrar as principais variáveis desses conceitos. Na segunda fase, articular-se-ão e cruzar-se-ão esses dois conceitos, procurando evidenciar como a criação de territórios implica a produção de identidades. Em seguida, tendo em

conta as diferentes dimensões e dinâmicas dos territórios e das identidades, mostraremos como o processo de reassentamento implica a materialização dessas dimensões e dinâmicas.

## 1. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE TERRITÓRIO

O conceito de território tem suscitado debates a nível de diversas áreas de estudo. Entre elas podemos encontrar a Geografia, a Sociologia, as Ciências Políticas, a Geopolítica, etc. Inicialmente, o conceito era concebido numa relação entre o domínio de espécies animais e vegetais numa área física específica. Essa concepção era típica das ciências naturais (FLORES, 2006). Porém, o debate actual discute o território em dimensões que estão para além do físico. Compreendem o território numa dimensão mais alargada, incluindo as dimensões político-econômicas e a político-cultural.

Segundo CORRÊA (1998), etimologicamente, a palavra território deriva do latim, *terra* e *torium*, o que, por sua vez, significa “*terra pertencente a alguém*”. Sendo que a pertença não se refere, necessariamente, à propriedade da terra, mas à sua apropriação, a qual goza de duplo sentido. O primeiro refere-se ao controlo efetivo por parte das instituições ou grupos sobre um determinado espaço; estando, a palavra, vinculada à geografia política e à geopolítica.

Ainda na óptica de CORRÊA (1998), o segundo sentido da palavra apropriação assume uma dimensão afetiva, que é resultado das práticas especializadas por parte de grupos distintos definidos segundo renda, raça, religião, sexo, idade ou outros atributos; nesse caso, a palavra território está associada ao simbolismo dos lugares e sentimentos.

Uma referência conceitual muito abordada é a distinção entre espaço e território, feita por Claude Raffestin. Este entende que “o espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 144). Segundo RAFFESTIN (1993), o território é apropriação concreta e simbólica do

espaço. Portanto, RAFFESTIN (1993) entende que é a ação humana que transforma o espaço em território, sendo que esse processo é sempre acompanhado de relações de poder entre os homens. Discutindo em torno da criação de território, MATOS (2017) faz uma análise aproximada a de RAFFESTIN (1993). Ele explica que o território é uma produção histórica, relacional e dialéctica, onde os actores deixam as suas marcas no espaço e o espaço deixa a sua marca nos produtores dos territórios.

SAQUET e SPOSITO (2009) apontam três características principais que distinguem o espaço do território. A primeira refere-se às relações de poder multidimensionais, constituídas por campos de força económicas, políticas e culturais, estando estes campos sobrepostos e concomitantes; a segunda característica é a construção histórica e relacional de identidades; e a terceira refere-se ao movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Na mesma linha, especialmente no que toca à primeira característica de SAQUET e SPOSITO (2009), HAESBAERT (2007) entende que o território compreende uma dimensão de poder *político-económica*, que se apresenta em termos funcionais, que segue uma lógica do sistema capitalista; e outra dimensão mais *simbólico-cultural*, de apropriação, carregado de experiências vividas no espaço e no tempo, em que o território se apresenta múltiplo, diverso e complexo.

Enquanto a dimensão *político-económica* apresenta-se como materializada, objetiva, funcional e prática, a dimensão *simbólico-cultural* encontra-se num nível mais relacional, subjetivo e identitário.

Para HAESBAERT e LIMONAD (2007), enquanto o território nas sociedades modernas é mais compreendido como estando numa dimensão de dominação política, económica, funcional, utilitarista, com a finalidade de atender as necessidades humanas, nas sociedades tradicionais prevalece a dimensão simbólico-cultural, de apropriação do espaço, que nos remete a ideia de construção de identidades. Porém, não podemos entender a dimensão simbólica, de significados e subjetiva, e a funcional – objetiva e prática – como sendo separadas uma da outra.

Como refere Duarte, “o território é ao mesmo tempo funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto quanto para realizar funções quanto para produzir significados” (DUARTE, 2009, p. 5).

Portanto, importa referir que o mais importante não é o território em si, mas as ações dos indivíduos sobre ele. Matos entende que na produção do território “o mais importante é compreender como os diferentes atores, a partir dos seus respectivos domínios de poder organizam os seus objetos e agem sobre eles no espaço” (MATOS, 2017, p. 195). Assim, Matos explica que

o território em si não é uma categoria de análise, mas sim o seu uso [...] O território é um espaço apropriado e usado [...] A apropriação desse espaço, tanto de fato como simbolicamente, implica na adoção de estratégias adequadas para a sua manutenção como espaço de domínio pelos atores que o detêm. Essas estratégias são denominadas de territorialidade. Nesse âmbito, ao estudarmos as ações desenvolvidas pelos atores para a satisfação das suas necessidades, gerando espaços mediados espacialmente pelas relações de poder, estamos nos preocupando com a territorialidade desses atores (MATOS, 2017, p. 196).

Portanto, enquanto dominamos e atribuímos funcionalidade aos recursos também estamos criando um determinado perfil sobre nós – criamos significados – e estamos criando referências, tanto para nós como para os outros. Nesse sentido, o tipo de recurso que usamos, a maneira como o usamos, determina a maneira como os “Outros” nos veem e espelha a forma como nós mesmos nos percebemos; portanto, determina as identidades. Chegados a este ponto, apontamos a segunda característica apresentada por SAQUET e SPOSITO (2009), quando distinguem espaço e território. Eles entendem que o território se caracteriza por ser também uma construção histórica e relacional de identidades.

Assim, o processo de territorialização e territorialidade implica um processo de construção de identidades. Por outro lado, como referem e SPOSITO (2009, p. 82), ao mesmo tempo que o território implica a “construção histórica e relacional das identidades, ele implica também um movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização”. Portanto, enquanto criamos territórios, criamos identidades. De igual modo, enquanto recriamos territórios, recriamos

identidades. Assim, sendo o reassentamento um processo de recriação de territórios, ele implica a desterritorialização e a reterritorialização e, conseqüentemente, a produção de novas identidades, que é o resultado da relação que o homem estabelece com o espaço físico.

## 2. DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO

Na perspectiva de MATOS (2016), o processo de Territorialização, Desterritorialização-Reterritorialização (TDR) é um processo que tem sido influenciado por diferentes fatores, tais como a descoberta de novos recursos, o processo de acumulação capitalista e vários outros. DELEUZE e GUATTARI (2004) destacam que o Estado, ao introduzir novos agenciamentos sobre os territórios das comunidades tradicionais, tornou-se no primeiro grande desterritorializador. Nesse sentido, ainda na óptica desses autores, interesses capitalistas passaram a destruir os territórios das comunidades.

Por exemplo,

o processo de desterritorialização das comunidades locais provocados, fundamentalmente, pela produção de territórios corporativos em Moatize [Moçambique], está bastante associado à entrada de mineradoras de renome internacional para a exploração do carvão mineral. Após o término da guerra civil (1992), associado à mudança político-econômica [...], criaram condições para a recolocação de Moatize no mapa do mundo capitalista (MATOS, 2017, p. 203).

As grandes empresas capitalistas têm sido a causa do fenômeno de desterritorialização no mundo. O seu deslocamento em busca de novos mercados e de mão-de-obra barata levam a processos de desterritorialização. Autores como Badie chegam a afirmar que o próspero nível de desenvolvimento da Índia e da China esteja relacionado com desterritorializações (OLIVEIRA, 2011).

Nas palavras de Tuan, há desterritorialização quando “determinadas eventualidades conduzem a relação homem-território a riscos, tornando-a [...] numa relação vulnerável e susceptível, pondo em causa a topofilia, o sentimento afetivo que une o homem ao seu território [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 11) ou, simplesmente,

segundo OLIVEIRA (2011, p. 11), quando “existem fracturas topofílicas, isto é, quando há quebras na relação do homem com o seu território”. Para MATOS (2016, p. 43), a desterritorialização significaria

um estranhamento com o novo, com a nova realidade introduzida num território do qual os objetos e as ações eram parte do seu domínio, ou melhor, os ocupantes tinham o controle sobre elas. Esse estranhamento pode alterar o comando das ordens e do funcionamento do território, tornando os anteriores atores alienados dos novos objetos e ações e, produzindo finalidades que atendem a outros interesses (MATOS, 2016 p. 43).

Associada à ideia de desterritorialização está a de reterritorialização. Aliada à essa perspectiva, ANDRADE (2000) entende que, enquanto se desterritorializa ao mesmo tempo se reterritorializa, sendo que esses dois fenômenos partem de um mesmo processo; tornando-se impossível distinguir um e outro.

HAESBAERT e BRUCE (2002, p. 12) explicam que “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para o outro, abandonando territórios, fundando novos”. Nessa perspectiva, não se pode falar de desterritorialização sem falar de reterritorialização. Enquanto destruimos territórios criamos outros territórios, a vida acontece num território, viver implica territorializar. Porque “o ser humano necessita de um território, necessita de um recurso físico, de um espaço com o qual mantenha uma relação, seja ela como fonte de rendimento, ou como sentimento de pertença e/ou segurança” (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

O abandono de um território para o outro – desterritorialização – e criação de um novo território – reterritorialização – não acontece sem consequências. Ao criarmos sentimentos de afeto com o território – como refere Tuan –, passamos a identificar-nos com este. Assim, o processo de desterritorialização e reterritorialização implica tanto uma quebra de laços com o antigo território, assim como uma necessidade de criação de novos laços afetivos com o novo território, respectivamente. Sendo a identidade parte dessa relação que se estabelece com o território, ela também sofrerá mudanças aquando dos processos de

desterritorialização e reterritorialização. Do mesmo modo que, segundo HAESBAERT e BRUCE (2002 p. 1), fazendo referência às palavras de Gilles Deleuze, afirmam que “não há [...] desterritorialização sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” podemos dizer que não há desterritorialização sem perda de parte das nossas identidades e não há reterritorialização sem produção de novas identidades.

### 3. IDENTIDADE(S) E TERRITÓRIO

São muitos autores que discutem o conceito de identidade. Contudo, apesar de muito se dizer sobre o conceito, o primeiro ponto a se ter em conta em relação às identidades sociais é que elas “só podem ser construídas na interação [...] A questão não é, assim, ‘quem somos nós?’ mas, antes, ‘quem somos nós em relação aos outros?’ ou ‘quem são os outros em relação a nós?’ [...] A identidade social não preexiste à relação: constrói-se na relação” (SERRA, 1998, p. 10).

Portanto, não se pode falar de identidade sociais num único sentido, sendo que é sempre resultado de reciprocidade ou duma mão dupla; não se pode falar de identidades sociais sem relação social.

Um outro aspecto em relação às identidades sociais é o apontado por José Madureira Pinto. Segundo este autor, o

processo pelo qual os atores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação); e o processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e diferenciar-se socialmente, fixando, em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identificação) (PINTO, 1991, p. 218).

Ainda na óptica de PINTO (1991), as identidades sociais se constroem por integração em grupos, num processo de *inclusão* e através da diferenciação, num processo de *exclusão* (PINTO, 1991). Recorrendo às palavras do sociólogo moçambicano, Carlos Serra, diríamos que a identidade nos remete não apenas para aquilo que é idêntico, mas igualmente para aquilo que é distinto (SERRA, 1998).

Na mesma perspectiva estabelecida por PINTO (1991), Cuche entende que “a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações a um sistema social [...] A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (CUCHE, 1999, p. 177). Todo o grupo apresenta uma identidade que está em conformidade a sua definição social que o situa no conjunto social. Nesse sentido, ainda segundo CUCHE (1999), a identidade social é inclusão, na medida em que só fazem parte do grupo indivíduos que apresentam características idênticas num determinado ponto de vista; e exclusão, sendo que os membros do grupo se distinguem dos outros num determinado aspecto.

Uma outra forma de entender a identidade é vê-la em termos dinâmicos. Nestes termos, a identidade é entendida como sendo algo em movimento, algo flexível, passível de mudança no tempo e no espaço, uma característica múltipla. Nesse sentido, não se pode falar de uma identidade, mas de várias; não se pode vê-la identidade como um aspecto singular, mas plural. Desse ponto de vista, Serra (1998, p. 10) entende que a identidade “não é um estado, mas um processo incessantemente alimentado, retro-alimentado e modificado quando necessário no decorrer das relações sociais”.

Ciampa (apud FARIA e SOUZA, 2011, p. 37), ilustra essa perspectiva de identidade dizendo que

identidade é metamorfose, [...] está em constante transformação [...] a identidade tem carácter dinâmico, [sendo que] seu movimento implica um personagem; [...] [e] as diferentes maneiras de estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária.

Dubar entende que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e (re)construída, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (FARIA e SOUZA, 2011, p. 37). Ainda segundo estes autores, o processo de constituição da identidade é feito por meio da constante tensão entre os atos de atribuição e os atos de pertença. Assim, a *atribuição* diz respeito à *identidade para o outro* e *corresponde a identidade para si*. Entre essas duas formas de identidade existe uma constante tensão,

uma oposição, entre o que os “Outros” esperam ou pensam do indivíduo e o que o próprio indivíduo pensa e espera de si próprio (*Ibid*).

Na óptica de Dubar, as identidades podem ser sintetizadas através de dois processos: o relacional e o biográfico. O processo relacional refere-se à *identidade para o “Outro”*, assumindo características mais objetivas e genéricas; no que diz respeito ao processo biográfico, correspondendo à *identidade para “Si”* apresenta características mais subjetivas, correspondendo às identidades herdadas e visadas (FARIA e SOUZA, 2011). Nesse sentido, esses dois processos – o relacional e o biográfico – são determinantes do perfil identitário dos indivíduos.

Não podemos falar de construção de identidade sem falar de indivíduos que pertencem a um território, e os mesmos indivíduos agem e dão sentido e significado às suas ações tendo como referência os elementos que constituem esse mesmo território, que podem ser materiais e funcionais ou históricos, simbólicos e culturais.

Como muito bem refere Joel Bonnemaison “não existe nenhum indivíduo ou grupo que escape ao princípio de territorialização” (BORGES e CAVALCANTE JUNIOR, s/d, p. 3). Pois, como aponta Oliveira,

Todos os indivíduos se identificam com um ou mais territórios. Seja pela localização da habitação, dos terrenos que possuem, seja ainda pelos lugares por onde passa o cotidiano, os indivíduos vão criando vínculos com o território. O Homem necessita assim de criar ligações, laços e raízes com o mesmo. Por isso, o território é uma “peça” fundamental para a construção da identidade do indivíduo (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Portanto, o que somos socialmente decorre, em grande parte, da relação que estabelecemos com o território. E acrescenta Achille Mbembe que

[...] toda identidade teria de ser traduzida em termos territoriais. Sob este ponto de vista, não há identidade sem territorialidade, que não seja a vívida consciência de ter um lugar e ser dono dele, seja por nascimento, por conquista ou pelo facto de ter se estabelecido em um dado local e este ter se tornado parte de sua auto-representação (MBEMBE, 2001, p. 193).

A produção de identidades é feita a par da construção dos territórios. O processo de enraizamento entre o indivíduo e o território – o qual resulta na criação

de laços identitários – é feito ao longo da construção do território e da sua territorialidade, o que é feito ao longo do tempo. Isso leva a concluir que a identidade não é algo dado, mas uma construção temporal. Nas palavras de MATOS (2016, p. 51) “o território vai construindo a identidade dos sujeitos [...] Com o passar do tempo, tanto o espaço físico, de materialização das intenções de um determinado grupo, como os sujeitos que habitam esse espaço, passam a ser uma totalidade [...]”.

O território é caracterizado pela sua dinâmica, a sua constante construção e desconstrução. FERNANDES (2005 p. 28) entende que “os movimentos das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição”. Nesse sentido, ainda segundo FERNANDES (2005), a expansão e a criação são materializadas pela territorialização. Por sua vez, o refluxo e a destruição são materializadas pelo processo de desterritorialização. Assim, o processo de (re)territorialização, implica, igualmente, ver a identidade como algo em constante mudança, como algo reflexível (GIDDENS, 2002) ou líquida (BAUMAN, 2005).

Essa característica do território e das identidades como elementos dinâmicos e em constante movimento pode ser evidenciado nos casos de reassentamento. É nessas situações que podemos perceber como acontecem as territorializações, desterritorializações e reterritorializações, implicando um processo de perda de referências identitárias e a busca de novos elementos identitários por meio do novo território criado.

#### **4. REASSENTAMENTOS: DESTERRITORIALIZANDO, RETERRITORIALIZANDO E PRODUZINDO IDENTIDADES TERRITÓRIAS**

Com a entrada de grandes projetos de exploração – especialmente mineira – em Moçambique, tem havido a necessidade de reassentamento de um grande número de comunidades das zonas afetadas pelos denominados megaprojetos. Segundo o DECRETO 31/2012, de 8 de Agosto, no seu artigo 1º, alínea j), o reassentamento

compreende “a deslocação ou transferência da população afetada de um ponto do território nacional a outro, acompanhada da restauração ou criação de condições iguais ou acima do padrão anterior de vida”. Os processos de reassentamento têm implicado várias mudanças nas vidas das comunidades. Uma dessas mudanças é a nível das suas identidades sociais.

Um processo de reassentamento implica, automaticamente, um processo de desterritorialização e reterritorialização, o que, por sua vez, significa a produção de novas identidades territoriais. Nesta secção, iremos procurar demonstrar, com base em exemplos práticos de reassentamento no país, como a mudanças a nível de territórios leva às mudanças a nível de identidades.

Quando OLIVEIRA (2011, p. 134) fala da desterritorialização provocada pela construção de barragens, ela refere que esta pode levar ao “afastamento das populações em relação aos seus recursos locais, aos territórios simbólicos e de identidade”. Ainda segundo OLIVEIRA (2011), a desterritorialização leva à quebra da topofilia, que é um rompimento da relação que o indivíduo tem com o território. Esse rompimento implicaria, também, a quebra da relação identitária que existia entre o indivíduo e o território. Por outro lado, sendo que a desterritorialização leva, quase que automaticamente, à reterritorialização, após a quebra da identificação do indivíduo com o território, este mesmo indivíduo é lavado a produzir novos laços identitários com o novo território.

No geral, todo o processo de reassentamento implica a construção de novos territórios por parte das comunidades, o que significa a apropriação de novos espaços e de novos símbolos. Um primeiro ponto de referência é que os reassentamentos em Moçambique são caracterizados pela construção de um novo tipo de habitação, diferente das que as populações possuíam anteriormente. As comunidades passam a viver em novas zonas e em casas diferentes das que estavam habituadas, implicando uma nova forma de apropriação do espaço, o que leva à criação de novas referências

identitárias. Os reassentamentos implicam, como referiu MATOS (2016), um certo “estranhamento” em relação ao novo território.

FREI (2017) refere que as habitações de origem das famílias reassentadas no Bairro de Thopuito – como resultado da exploração mineira no Distrito de Moma, pela empresa Kenmare – são do tipo palhota (construídas com estacas, pedras, troncos, capim e areia), diferenciando, assim, das que encontraram no local de reassentamento, as quais caracterizam-se por serem do tipo convencionais (de blocos, cimento e chapas de zinco). Um outro aspecto referido por FREI (2017) é o fato de nos bairros de reassentamento de Muticomá, Distrito de Moma, as famílias que viviam dispersas, hoje viverem concentradas em um único local. Assim, conclui o autor, a organização espacial da área de reassentamento não levou em conta o tipo de povoamento disperso, que é típico do meio rural moçambicano.

Outra mudança que se tem verificado é a nível das atividades econômicas. Se as famílias não se sentem obrigadas a mudar de atividade, elas têm dificuldade em continuar a praticar as atividades que vinham desenvolvendo, sendo que as novas condições oferecem muitos obstáculos. Sobre esse fato, no que respeita ao reassentamento das comunidades de exploração mineira em Benga, Distrito de Moatize, MATOS e MEDEIROS (2015, p. 122) referem que:

as famílias começaram a perceber que os campos de cultivo fornecidos para a prática da agricultura não eram férteis e alguns desses campos distam cerca de 6 Km. A falta de água, tanto para as necessidades domésticas como para a prática da agricultura foi e é ainda preocupante.

Na mesma lógica, os autores acrescentam que essas famílias cortavam lenha, fabricavam carvão e tijolos e quebravam a brita, o que a nova localização não permite. Por sua vez, numa pesquisa sobre reassentamento das famílias em Nacala-a-Velha, pela Vale Moçambique, Vanito Frei diz que

antes do processo de reassentamento, as famílias deslocadas para as comunidades Mucaia 1 e Mucaia 2 [...] sua principal atividade era a agricultura de autoconsumo e a pesca artesanal. Com o seu deslocamento, essas atividades ficaram comprometidas pois as famílias não podem mais

exercê-las devido a longa distância que precisam caminhar para as antigas áreas de cultivo e de pesca (FREI, 2017, p. 377-378).

Ainda sobre as características dos campos de cultivo, fazendo referência ao processo de reassentamento no Bairro de Thopuito, no Distrito de Moma, Província de Nampula, FREI (2017) explica que, nas suas zonas de origem, as famílias reassentadas praticavam agricultura em áreas próximas às suas habitações e podiam produzir o que quisessem. Contudo, nos locais de reassentamento, as *machambas*<sup>4</sup> entregues pela empresa responsável, a Kenmare, encontram-se a uma distância de 10 à 15 km das suas casas. Essas *machambas*, ainda segundo o autor, distanciam-se de fontes de água para produzir.

Considerando o território na sua dimensão econômica e funcional, entendemos que o processo de reassentamento, nesses casos, implica uma mudança na forma como as populações se apropriam do espaço e o uso que o atribuem. Consequentemente, a relação que os indivíduos estabeleciam com o espaço muda, a maneira como se percebiam e como se davam a conhecer também muda. Portanto, se se viam e eram vistos como agricultores, pescadores ou comerciantes de carvão, perderão essas características e terão que assumir outras. Sendo que a base das dimensões funcionais e simbólicas do território foram alteradas, um novo processo de (re)territorialização será iniciado, novas territorialidades terão que ser praticadas e novas identidades serão criadas.

MATOS (2016, p. 206) explica que “as atuais comunidades atingidas pelos projetos de exploração mineira construíram os seus territórios ao longo da história, através da ocupação do espaço e na demarcação dos mesmos com base em sacralização de determinados espaços”. Assim, ainda segundo MATOS (2016), sendo que cada comunidade tem os seus ancestrais e rituais, cada um desses rituais estão limitados à determinadas áreas dentro do território, que podem ser cemitérios, montanhas, rios, árvores ou outros locais. Tais locais fazem parte da realidade

---

<sup>4</sup> Terreno para cultivo agrícola.

quotidiana dessas comunidades ao longo da sua história, sendo o meio com o qual elas relacionam-se com os seus antepassados.

O processo de desterritorialização e reterritorialização, resultantes do reassentamento de famílias, implica mudanças profundas no cotidiano das comunidades. Os recursos existentes no território de origem, que tradicionalmente são entendidos como sendo pertença das famílias deslocadas, e que eram objeto de cerimônias e rituais, passaram a pertencer às empresas responsáveis pelo reassentamento dessas comunidades.

Assim, de acordo com FREI (2017, p. 302-303)

ao se apropriar dos recursos existentes nas comunidades, o capital viola com a força característica, todos os códigos socialmente instituídos ao longo da história pelos membros da comunidade, transforma o sagrado em fonte de mais-valia, destrói a herança da vida tradicional e cultural das comunidades, dessacraliza as relações entre os membros vivos das comunidades e seus ente queridos ao mesmo tempo em que introduz novas práticas e novas formas de relacionamento com o sagrado [...]

Sendo forçadas a mudanças nos seus modos e hábitos de vida e/ou ter que adaptar os seus antigos hábitos à nova realidade, as comunidades reassentadas estão obrigadas a criação de novas formas de vivência, o que leva a produção de novas formas de se verem ou de serem vistas. Duma ou doutra forma, essas comunidades são levadas a criação de novas formas de identificação (BERLATTO, 2009; MBEMBE, 2001).

De acordo com o exposto acima, entendemos que, de algum modo, “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (MARX e ENGELS, 2001, p. 24). Quando as famílias mudam de atividade econômica, quando mudam de atividade produtiva, isso leva à uma mudança a nível das suas relações sociais e, conseqüentemente, de nível identitário.

Sendo que as mudanças a nível econômico leva à mudanças em termos ideológico e espiritual, automaticamente, teremos novas representações simbólicas, novos conteúdos de relações sociais e novas relações de poder. Portanto, a mudança

que se dá ao nível econômico levam, conseqüentemente, à alterações em vários outros aspectos sociais, inclusive nas características pelas quais os indivíduos se dão a conhecer – as identidades.

Por exemplo, num estudo elaborado por KIAMBO (2017), sobre o reassentamento decorrente da construção da Ponte Maputo-Katembe, ela mostra as mudanças que determinadas mulheres tiveram que passar ao ter que abandonar seus territórios de origem (Bairro da Malanga – cidade de Maputo) e ter que se instalar em territórios com características rurais. Assim

das mulheres residentes na Malanga, algumas eram empregadas domésticas em residências de Maputo. Muitas trabalhavam como vendedoras no mercado da Malanga ou nas estradas de outras áreas de comércio dentro da cidade. As mulheres ou alugavam bancas no mercado da Malanga, onde elas armazenavam e vendiam diversos produtos (carvão vegetal, vegetais, condimentos, refrigerantes a granel entre outras coisas). Alternativamente, elas vendiam produtos nas suas casas ou na estrada [...] Os seus maridos estavam empregados em empresas de segurança privada em Maputo, como agentes de segurança de residências, lojas e outros locais comerciais (KIAMBO, 2017, p. 22).

Essas famílias, nos locais de reassentamento – que compreendiam zonas como Mahubo, Tenga e Catembe – tiveram que deixar de praticar as suas atividades de rendimento, visto que nestes espaços não haviam condições materiais para tal. As condições oferecidas pelo espaço urbano permitiam o desenvolvimento de atividades econômicas e sociais que o novo território não oferece. Pois, como refere OZAWA (2018, p. 5), que fez um estudo sobre o impacto do reassentamento populacional na Catembe, a mudança de território levou a “um impacto negativo sobre as populações [...] ao nível da capacidade de geração de rendimentos”.

Como consequência da perda de seus rendimentos, as suas relações sociais foram afetadas, visto que o seu estatuto social mudou. Nesse sentido, KIAMBO (2017, p. 45) explica que

Muitas famílias reassentadas têm sofrido com a marginalização devido à sua queda de padrões de vida. Eles ainda estão a adaptar-se ao seu novo ambiente e a tentar determinar como o seu conjunto de habilidades pode se enquadrar. Por esta razão, eles têm sido marginalizados.

Visto que essas famílias perderam as suas *fontes de poder econômico* (WEBER, 2004), as quais garantiam as suas condições de vida, houve mudança de posição social e, conseqüentemente, alteraram-se as suas relações sociais e as relações de poder.

O processo de deslocação de populações de uma região para outra, no caso o processo denominado reassentamento, implica mudanças profundas na vida das famílias afetadas. Assim, o capitalismo, aliado a estrutura político-jurídica do Estado, tem sido o principal agente do processo de des(re)territorialização. Numa busca incessante pelo lucro, comunidades inteiras têm sido sacrificadas em nome do desenvolvimento.

O Estado, ao chamar o processo de des(re)territorialização de reassentamento – tal como é definido legalmente –, mascara todas as transformações a que as populações são obrigadas a passar. Dessas transformações, as identidades têm sido uma delas. Contudo, as mudanças a nível das identidades das populações que aqui analisamos têm sido às custas de marginalização a nível econômico, perda de referências em relação ao espaço, enfraquecimento do poder a nível da comunidade e perda do seu património simbólico-cultural. Portanto, toda a relação biográfica que foi construída com os seus antigos territórios fica destruída, chegando as famílias a viver uma crise identitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo procurou discutir as implicações dos processos de reassentamento sobre as identidades de comunidades afetadas pelos megaprojetos em Moçambique. Assim, foi possível constatar que tanto as identidades como os territórios são processos passíveis de mudança, dinâmicos. E os processos de reassentamento – que implicam a desterritorialização e a reterritorialização – é a materialização dessas metamorfoses. No processo de desterritorialização, mudam também as formas como os indivíduos se apropriam, simbolizam, estabelecem relações sociais e de poder e como eles atribuem funcionalidade ao território. Ao mesmo tempo que ocorrem essas mudanças ocorrem também as mudanças de identidades territoriais. Contudo, nesses

casos, em que a mudança de identidade decorre da mudança territorial, não se pode falar de simples alteração das características. A identidade muda às expensas de profundas alterações na vida das comunidades e das famílias. Essas mudanças implicam alterações de padrões de vida, busca de novas fontes de renda e adaptação a novos tipos de relações sociais.

O processo de construção de novas identidades, que decorre em paralelo com a reterritorialização, implica um esforço para criar raízes e vínculos que os permitam harmonizar-se com o novo território – de modo que possam “sentir-se em casa” –, encontrar novos meios de subsistência e novas referências simbólicas.

Muito se podia dizer sobre e em que medida o processo de des(re)territorialização afeta as identidades das famílias. Contudo, não se pode encerrar um assunto tão complexo como as identidades numa única pesquisa. Vários outros aspectos podiam ser apontados, sendo que as identidades podem ser analisadas em várias dimensões, as quais não foram e nem podiam ser encerradas neste artigo. Nesse sentido, numa outra perspectiva, podíamos terminar a análise levantando a hipótese segundo a qual o processo de des(ret)territorialização – da mesma forma que afeta as identidades das famílias no sentido que estas perdem as suas características a nível econômico, de relações de poder e simbólico-cultural – pode significar ato de violência contra as famílias afetadas. Visto que um mesmo fato pode atingir dimensões e perspectivas diferentes tendo em conta as lentes analíticas que estão sendo usadas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. **Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local.** In: SANTOS Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de e SILVEIRA, Maria Laura (Orgs). 4ª Ed. Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec - ANPUR, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchio. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2005.

BERLATTO, Odir. **Construção da Identidade Social**. Revista do Curso de Direito da FSG, pp. 141-151, Jan/Jun 2009.

Boletim da República, I Série – Número 32, Decreto N° 31/2012 de 8 de Agosto, **Regulamento Sobre o Processo de Reassentamento Resultante de Actividade Económica**.

BORGES, João Carlos de Freitas e CAVALCANTE, Junior Idelmar Gomes. **Território, Identidade e Memória: Tramas conceituais para pensar a piauiensidade**, pp. 1-10, s/d.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Territorialidade e corporação: um exemplo**. In: Território: Globalização e Fragmentação. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; e SILVEIRA, Maria Laura. 4ª Ed. São Paulo : Editora Hucitec; Anpur, 1998. pp.251-256.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O Anti-Épido: Capitalismo e Esquizofrenia**. Lisboa : Assírio e Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Vol. 5. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo : Editora 34, 1997.

DUARTE, José Carlos Silveira. **Territórios de Identidade e Multiterritorialidade, Paradigma para a Formulação de uma nova Regionalização da Bahia**. Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador-Bahia, pp. 1-14, 2009.

FARIA, Ederson de e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o Conceito de Identidade**: apropriação em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, pp. 35-42, Janeiro/Junho 2011.

FERNANDES, António Teixeira. **Espaço Social e suas Representações**. In: VI Colóquio Ibérico de Geografia. Porto, pp. 61-99, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista NERA, v.8, n.6, pp.14-34, Janeiro/Junho 2005.

FLORES, Murilo. **A identidade cultural do território como base de estratégia de desenvolvimento: uma visão do estado de arte.** Territorios con Identidad cultural, pp. 1-47, 2006.

FREI, Vanito Viriato Marcelino. **No País do Mano Muça, Eu Sou Carvão.** 2017. 412f. Tese (Doutor em Geografia) Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HAESBAERT, Rogério e BRUCE, Glauco. **A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guatari. Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização.** Brasil, Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense, 2002.

HAESBAERT, Rogério e LIMONAD, Ester. **O território em tempos de globalização.** Etc, Espaço, Tempo e Críticas: Revista de Ciências Sociais Aplicadas, n. 2(4), v.1, pp. 39-52, Agosto 15, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Concepções de território para entender a desterritorialização.** In: SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª Ed. Rio de Janeiro : Lamparina, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Mito da Desterritorialização – do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

KIAMBO, Wanjiku. **Estudo De Caso De Dois Projectos De Reassentamento Na Província de Maputo, Moçambique.** Maputo: Centro Terra Viva: Estudo e Advocacia Ambiental, 2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, Elmer Agostinho Carlos de e MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **Exploração do Carvão Mineral de Benga em Moçambique e a Expropriação da Terra dos Nativos: Alguns apontamentos referentes à acumulação por espoliação.** Revista NERA, n.6, pp. 106-131, Junho, 2015.

MATOS, Elmer Agostinho Carlos de. **Desterritorialização e Reterritorialização das Comunidades Antingidas pela Exploração do Carvão Mineral em Moatize, Moçambique.** 2016. 295f. Tese (Doutor em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MATOS, Elmer Agostinho Carlos de. **Os territórios das comunidades locais no contexto da exploração mineira em Moçambique**. In: Dinâmicas do Espaço Agrário: Velhos e Novos Territórios. Medeiros Rosa Maria Vieira e Lindner Michele. Porto Alegre : EvanGraf, 2017.

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de Auto-Inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, v.1, n.23, pp. 172-209, 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Cortez Vaz dos Santos. **Processo de Desterritorialização e Filiação ao Lugar**. Faculdade de Letras, Coimbra, 2011.

OZAWA, Eri. **Debaixo da Ponte: Impactos Sociais do Reassentamento Populacional na Catembe**. Maputo, Observatório do Meio Rural, 2018.

PINTO, José Madureira. **Considerações sobre a Produção Social de Identidade**. Revista Crítica Ciências Sociais, n.32, pp. 217-231, Junho 1991.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio e SPOSITO, Eliseu Savério. **Território e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo : Editora Expressão Popular, 2009.

SERRA, Carlos. **Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Vol. II. São Paulo: Editora UNB, 2004.

# REVOLUÇÃO PELO MORAR: transformação social e cultural por meio dos projetos habitacionais soviéticos

Lucas Martinez Knabben<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 26/10/2021.

Artigo aceito em: 14/03/2022.

## RESUMO:

A questão habitacional se demonstra como um problema a ser encarado e enfrentado em todo o mundo, que se mostra latente desde o período da Revolução Industrial, com o êxodo rural e a migração para os centros urbanos, e com reverberação até os tempos atuais com propostas para as políticas habitacionais. O presente artigo pretende analisar, a partir de uma revisão bibliográfica sobre os estudiosos do campo da habitação, do morar e da habitação soviética, as soluções propostas para a questões de moradia da União Soviética nos anos de 1920, expondo a vontade tanto do regime quanto dos arquitetos soviéticos, que bebiam do efervescer do modernismo na Europa de transformar o homem a partir da manipulação dos espaços e de sua política habitacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arquitetura, União Soviética, Modernismo, Habitação, Moradia

REVOLUTION FOR HOUSING:  
social and cultural transformation through soviet housing designs

## ABSTRACT:

The housing issue is shown as a problem to be faced and faced around the world, which has been latent since the period of the Industrial Revolution, with the rural exodus and migration to urban centers, and with reverberation to the present time with proposals for housing policies. The present article intends to analyze, based on a bibliographical review on scholars in the field of housing, housing and Soviet housing, the proposed solutions to the housing issues of the Soviet Union in the 1920s, exposing the will of both the regime and the Soviet Union. of the Soviet architects, who drank from the effervescence of modernism in Europe to transform man through the manipulation of spaces and his housing policy.

**KEYWORDS:** Architecture, Soviet Union, Modernism, Housing, Dwelling

---

<sup>1</sup> Graduando em História pela Universidade Federal de São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa CNPq Cidade, Arquitetura e Patrimônio em Perspectiva Histórica (CAPPH). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2314081327452158>. E-mail para contato: [lucasknabben@gmail.com](mailto:lucasknabben@gmail.com).

## 1. Introdução

As discussões acerca da problemática da habitação social são tratadas desde o impacto da Revolução Industrial na malha urbana, que reorganizou materialmente as cidades industriais europeias, sendo debatida internacionalmente por meio da produção arquitetônica coletiva moderna (CUNHA, 2019). A urbanização moderna nasce em resposta às consequências estabelecidas para essa nova organização espacial da cidade industrial do final do século XVIII e início do século XIX. Com uma massa de trabalhadores migrando do campo para a vida urbana, se tornou mais latente a problemática acerca do crescimento urbano desenfreado e desgovernado na Europa, e a escassez de habitação.

A consolidação da produção industrial e as transformações das sociedades decorrentes do processo de pós Primeira Guerra Mundial são fatores determinantes para as transformações da sociedade europeia. Isso ocorre especificamente devido às mudanças na valorização do direito individual e na configuração familiar, tornando necessário, assim, que se estudasse, dentro do campo da arquitetura, as mudanças nessa estrutura social para a reformulação de programas de desenvolvimento de tipos e tamanhos de projetos habitacionais adequados.

A arquitetura moderna surge com o objetivo de revolucionar a produção de espaços e vincular essa produção com uma função social<sup>2</sup> por meio da utilização das novas técnicas construtivas disponibilizadas pela industrialização, como a possibilidade da utilização do concreto armado em sistemas construtivos. Ao mesmo tempo que Karl Marx (1818-1893) fazia uma análise categorial do capitalismo para superá-lo, os criadores artísticos das vanguardas europeias do final do século XIX e

---

<sup>2</sup> Um dos objetivos do movimento moderno arquitetônico era a justificativa de se existir para melhorar o ambiente humano em uma sociedade industrial moderna. Na década de 1920, o uso do termo “racional” serviu para atender duas frentes: uma primeira, que visava a utilização de elementos construtivos modernos a fim de uma expressão honesta do design, uma segunda que visava uma abordagem científica às necessidades humanas a partir do uso de projetos e programações. Assim, a função social da arquitetura, dentro do movimento moderno e como uma demanda de seu tempo, tem como objetivo, além de uma função propriamente dita para os seus usuários, principalmente tratando-se de uma arquitetura habitacional, a mudança social e de seus hábitos cotidianos (WURSTER, 1965; COHEN, 2013).

início do XX, e entre eles os arquitetos, acreditavam que a arte, a arquitetura e a organização espacial deixam de ser um reflexo da sociedade para se tornar um instrumento de reconstrução e superação desse antigo corpo social.

Mas essa arquitetura habitacional pensada como vetor da transformação social e símbolo dos novos tempos, de imediato, não foi recebida massivamente. Miguel Felipe Silveira dos Santos (2018) nos expõe que, mesmo com o relativo sucesso da *Bauhaus*<sup>3</sup>, produzindo através do seu didatismo pedagógico baseado na vinculação metodológica entre teoria, prática e técnica, e Le Corbusier articulando o seu conceito de habitação como uma “*machine à habiter*”<sup>4</sup> consiga formular uma espécie de célula de habitação econômica a ser reproduzida em larga escala, esparsas são as oportunidades de se apresentar alternativas consolidadas para o problema habitacional europeu.

Assim, a solução para moradias trazidas pela arquitetura moderna, pensadas não só individualmente como coletivamente, tem como objetivo ser gerador de novos espaços e novas técnicas, adequando o mundo a novos modos de morar, que não foram adotados de imediato. As experiências do morar moderno foram pontuais, sendo na União Soviética o primeiro momento que foi pensado em uma célula habitacional coletiva destinada aos trabalhadores e, ao mesmo tempo, como moldadora da sociedade, na década de 1920, logo após a revolução de 1917.

---

<sup>3</sup> A Bauhaus foi uma escola de artes, design e de arquitetura de vanguarda, localizada na Alemanha, que visava a produção de um novo homem e de um novo mundo, prezando por uma educação que se voltasse para o indivíduo, em contraponto com os ensinamentos nas academias de artes, por meio da experimentação prática, em uma escala industrial e que atendesse as respostas dos problemas sociais oriundos da Revolução Industrial, valorizando a função sobre a forma. Ver COSTA, Cláudia. Professores da USP analisam os 100 anos da Bauhaus: criada em 1919 com um estilo arrojado, escola alemã lançou as bases da arquitetura contemporânea. *Jornal da Usp*. São Paulo, p. 1-1. abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/professores-da-usp-analisam-os-100-anos-da-bauhaus/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

<sup>4</sup> O conceito de *machine à habiter* consistia numa racionalização dos espaços do morar a partir dos conjuntos que compunham essa moradia. Assim, “Le Corbusier preconizava a supressão de tudo aquilo que não fosse uma função precisa, da mesma forma que negou a legitimidade do ornamento.” (LIMA, Adson Cristiano Bozzi Ramatis. Ética e estética: o espaço construído em Le Corbusier. In: IV ENCONTRO TECNOLÓGICO DE ENGENHARIA E ARQUITETURA, 1., 2003, Maringá. Anais [...]. Maringá: Eduem, 2003. p. 10-17.)

Com isso, esse artigo pretende expor, a partir de revisões bibliográficas, de que maneira a utilização da arquitetura construtivista soviética, fruto do movimento artístico moderno soviético, foi atuante tanto para a resolução de seus problemas habitacionais quanto para nortear a mudança social em seu país a partir de uma política pública desenvolvida pelas lideranças revolucionárias do país.

## **2. As reivindicações sobre habitação na Rússia Revolucionária: do governo provisório aos primeiros anos da revolução**

A questão habitacional se tornou fortemente presente em território Russo na segunda metade do século XIX e início do século XX, no qual, a partir da Reforma de 1861, que abolia a servidão em território russo, e o surgimento de fábricas capitalistas que contava com uma considerável força de trabalho, geraram o fenômeno de êxodo rural na Rússia (VILLELA, 1970). Com isso, antes mesmo da Revolução de Outubro de 1917 as demandas sociais por habitações já eram existentes com o tzarismo, derrubado no mesmo ano da Revolução, por meio da migração de trabalhadores do campo para trabalhar nos centros urbanos, que não estavam preparados para receber a demanda residencial. Essa escassez se torna mais exponencial com o início da Primeira Guerra Mundial. Com a queda do tzarismo por operários e soldados revolucionários, é instituído o governo provisório para se criar uma assembleia constituinte para pôr fim ao absolutismo russo. Os trabalhadores, que compunham, junto dos soldados, os soviets, tinham a esperança de que, com a queda do regime tzarista, houvesse mudanças significativas em suas vidas. Mas, segundo Wanderson Fabio de Melo,

A processualidade da relação dual de poder evidenciou o caráter do Governo Provisório que contava com o apoio dos conciliadores socialistas-revolucionários e mencheviques. Desse modo, o governo oficial não foi capaz de tirar a Rússia do conflito imperialista, não realizou a reforma agrária, não reconheceu o controle operário da produção, demonstrou-se incapaz em garantir a autodeterminação dos povos, tampouco emitiu algum decreto requisitando locais para efetivação da reforma urbana, que enfrentasse a especulação imobiliária nas grandes cidades. (MELO, 2020)

A situação revolucionária de 1917 alimentou mais ainda o programa dos socialistas para a habitação popular, mesmo sem ter muita precisão de quais medidas

deveriam adotar, mas nunca deixaram de ter como norte o que Marx colocava no Manifesto Comunista como uma combinação de uma gradual abolição da distinção do urbano para o rural por uma melhor distribuição populacional no país (MEYER, 1989). O tema era trazido por Lênin em diversos textos. Segundo o revolucionário, em “O estado e a revolução”, a questão da habitação social só seria resolvida com a abolição da propriedade privada:

O Estado precisa de desalojar coercitivamente uma determinada família de sua casa e de alojar outra. Isto é o que faz a todo o momento o Estado capitalista, e irá fazê-lo também o nosso, o Estado proletário e socialista. (LENIN, 1988, p. 346)

Lênin, em sintonia com os anseios dos trabalhadores e dos desabrigados, registrou a necessidade de ocupação dos espaços nas residências urbanas e sua divisão espacial da mesma moradia com vista a proteger a população de situação de penúria naquele momento. Essa coabitação, segundo Lênin, seria temporária e emergencial, prevista até o momento de novas construções de moradia.

Com a vitória da Revolução de Outubro, os bolcheviques levaram em conta a vontade popular na elaboração de seu programa, que encampou os anseios dos segmentos em lutas nos grandes centros urbanos e nas regiões rurais (MELO, 2020). A desapropriação soviética das propriedades urbanas foi realizada por meio da lei de “Direitos Básicos da Classe Trabalhadora Explorada” de 13 de janeiro de 1918. A lei, que tratava da propriedade rural, dizia que

a propriedade privada estava abolida, e todas as terras seriam de propriedade de toda a nação e entregue a classe trabalhadora sem compensações com base no uso equitativo da terra. Todas as florestas, riquezas minerais e reservatórios d’água de importância nacional, todos os móveis e inventários de móveis, modelos de propriedades agrícolas, comércios especializados são declarados propriedades nacionais (MARTEL, 1970, p. 160. Tradução do autor)

Já a lei que tratava sobre a propriedade urbana, a de 20 de outubro de 1917, determinava, além da entrega das residências às administrações municipais autônomas e autorizava o poder municipal a confiscar residências inabitadas para ser colocada à disposição da população pobre, como a lei de 1918, proíbe especulações de terras, declarando nulas as vendas ou hipotecas de imóveis nas cidades (MARTEL, 1970).

Com isso, o cenário de moradia das grandes cidades da nascente União Soviética no início do século XX é marcado por superpopulação dos apartamentos burgueses, que possuíam uma disposição que não era pensada para ser um condensador habitacional. Eram destinadas para acomodar um núcleo familiar, contando com uma separação dos espaços, gerando uma privacidade para quem ali residisse (PROST, 2015). A partir das desapropriações das propriedades particulares, esses apartamentos burgueses foram adaptados para o uso coletivo pós-revolução, a fim de atender um número maior do que apenas um núcleo familiar. As ocupações desses apartamentos, que possuíam dimensões consideráveis, foram estimuladas pelos bolcheviques destinando-os para os desabrigados, tornando, assim, a transformação desses apartamentos nas “*komunalki*”, ou apartamentos comunais como uma medida imediata para a escassez habitacional dos grandes centros urbanos.

Esse tipo de medida de transformar apartamentos em residências comunais fornecia uma solução temporária como resposta às condições de vida precária dos trabalhadores em cidades como Moscou e São Petersburgo, no qual já contava com empresas industriais enraizadas.

Foram experimentadas, nos anos de 1920, uma tipologia arquitetônica residencial para operários de casas unifamiliares de baixa densidade próximas a essas indústrias. A exemplo, temos as casas aos redores da cooperativa Sokol, em Moscou, projetada por Nikolay Markovnikov, em 1923 (VEGA, 2020), mas o experimento foi pontual, não sendo replicado em massa e como política habitacional para atender os trabalhadores que se deslocavam para os centros urbanos.

### **3. Mudança da sociedade pela arte: o Movimento Construtivista**

Como exposto anteriormente, a adesão das NEPS para tentar contrariar o cenário de deterioramento do aparelho produtivo soviético resultou numa forte migração de trabalhadores vindos do campo para as cidades, que recebiam crescente processo de industrialização. Ao mesmo tempo que gerou a necessidade urgente para soluções por moradias, possibilitou a Rússia aumentar sua produção anual em torno de 6 a 7% ao ano, acelerando o processo de urbanização já facilitado pelas estradas

de ferro (SANTOS, 2018), e essa necessidade perpassa por um anseio dos revolucionários de transformar a cidade, que representava a cidade capitalista, em uma cidade que representasse o regime socialista.

Deste modo, a pesquisa arquitetônica nesse período foi mais incentivada e mais projetada do que qualquer país ocidental capitalista (SANTOS, 2018). É nesse contexto do início dos anos 1920, dentro dos debates estilísticos acerca das novas e velhas formas que se delineia o surgimento do campo arquitetônico soviético. Havia, segundo Kopp (1990), uma vontade de correlacionar o projeto arquitetônico com a questão social e essa ideia não era nova dentro do campo de pensamento urbanístico e arquitetônico. Charles Fourier (1772 – 1837), socialista utópico francês, já havia proposto o tipo de habitação conhecido como “falanstério”<sup>5</sup> no século XIX, que pensava um tipo de habitação em que haveria diversos espaços de sociabilização e de coletividade, servindo de inspiração para o pensamento habitacional soviético.

A grande maioria dos artistas de vanguarda moderna russa até um pouco depois da Revolução se define como supematista ou futuristas, mesmo com a possibilidade de se criar um movimento que seja fruto da nova realidade que estava sendo produzida. O movimento construtivista surge como movimento bem definido com a criação do INKhUk (Instituto de Cultura Artística), em 1921, com a publicação do “Manifesto Realista”, ambos em Moscou (CUNHA, 2019), e a publicação do manifesto construtivista, em 1922, por Alexei Gan, denominado “O construtivismo”. Para Gan, o Construtivismo era a visão completa do mundo, uma *weltanschauung*, e deveria se tornar a forma superior de engenharia das formas de toda a vida (KOPP, 1990).

O coletivo de artistas que se inseriam no construtivismo estabelecia seu compromisso com o materialismo marxista e rejeitava a arte como um produto de consumo burguês. Para eles, a arte deveria estar a serviço das necessidades da sociedade e priorizando o design de objetos e utensílios do cotidiano com recursos

---

<sup>5</sup> Ver: BARROS, Jose D’assunção. Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. Mediações - Revista de Ciências Sociais, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 239-255, 13 set. 2011.

da produção fabril, valendo-se da qualidade estética desse produto industrial a partir de um significado técnico e funcional (NUNES, 2017).

Assim, o construtivismo surge como a “[...]combinação da revolução na arte e no Estado permite que o artista russo encare a tarefa de criar um mundo” (BANN, 1974, p. 4 apud CUNHA, 2019, p. 5). Com o movimento artístico era possível, então, abordar arte juntamente com as questões da Revolução Russa, especialmente quando essa busca resulta em uma ruptura com as concepções existentes do papel e da prática da arte que, para o movimento, deve ser um instrumento de transformação social. A “arte de esquerda”, termo utilizado para a tipologia artística que propunha romper com a produção artística tradicional, é concebida por seus autores como um dos seus instrumentos da revolução como um meio de transformar as relações entre os homens e até mesmo o próprio homem (KOPP, 1990). Nunes (2017) nos diz que o movimento construtivista

[...] se formula como uma tendência que defende uma arte de sentido útil e funcional, não só empenhada no progresso trazido pelas novas tecnologias e pela produção industrial, como também comprometida ideologicamente no processo de ‘construção da sociedade soviética’ (NUNES, 2017, p. 88).

Desse modo, a visão construtivista se justifica a partir do argumento de que a construção de uma sociedade sem classe e coletivizada poderia ser acelerada por meio da atribuição à arte do papel de ser transformadora espacial e social. Os “artistas de esquerda” e algumas lideranças da revolução russa pensam que a construção da sociedade sem classe, que era o objetivo final da revolução, pode ser estimulada ou freada pelo quadro da vida em que se desenvolvia essa sociedade e o “artista de esquerda” acreditava acelerar esse processo a partir de sua arte e de sua ação sobre o ambiente (KOPP, 1990). O efeito que se pretendia era promover a educação para a revolução cultural induzida pelas formas que seriam projetadas nos mais diversos campos de atuação possíveis, cabendo aos ramos das artes como pintura, escultura, teatro e, inclusive, a arquitetura, como promotoras dessa revolução cultural. E é por meio do campo da arquitetura que o artista conseguia, segundo Nunes (2017), estabelecer conexão do Estado com os trabalhadores, no qual seus edifícios deveriam ser “[...] ‘práticos e funcionais’ e, por outro lado, submeter-se a uma linguagem

facilmente ‘legível ou assimilável’ por parte dos trabalhadores, a quem se destinavam.”  
(NUNES, 2017, p.99)

#### **4. A habitação social soviética como vetor da transformação do homem e da sociedade: a Dom-Kommuna**

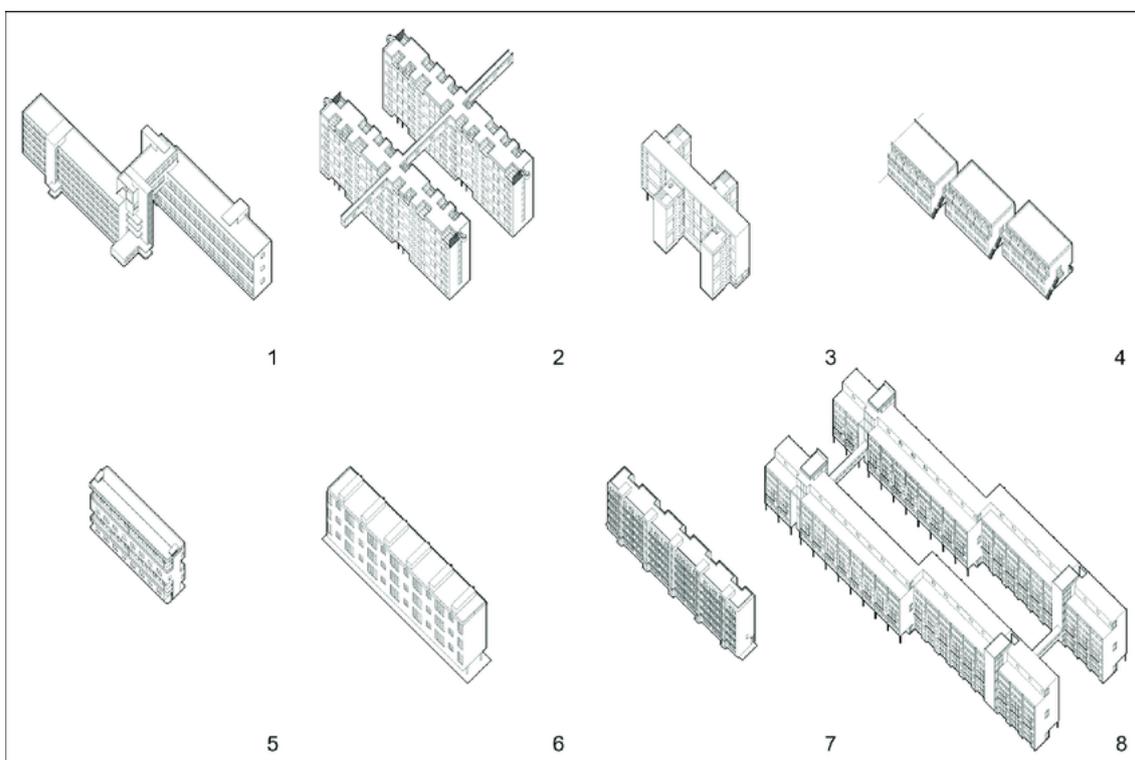
Para atender a proposta arquitetônica construtivista, seus arquitetos deveriam buscar a união da questão social com a econômica, tornando o projeto executável, a procura de criação de um organismo doméstico para facilitar a produção de novas relações ativas e domésticas entre trabalhadores, levando a constituição de uma comunidade a partir da unidade habitacional edificada.

A vanguarda construtivista soviética se divide em dois grupos: OSA (União dos Arquitetos Contemporâneos), liderada pelos arquitetos Ginzburg e Vesnin, fundada em 1925 por Ginzburg, e ASNOVA (Associação de Novos Arquitetos), composta pelos arquitetos Ladovsky, El Lissitsky, Melnikov, Lubetkin, fundada em 1923 por Ladovsky. Os grupos se diferenciam por sua metodologia diante das questões acerca da visão construtivista, e representam a frente da ação do modernismo científico no país, no qual a ASNOVA se encontra muito mais ligada a questão estética arquitetônica e a OSA ligada ao construtivismo e a transformação revolucionária da sociedade.

A questão da habitação social coletiva representa uma área fundamental para a pesquisa e produção construtivista. A criação do Seção de Pesquisa em Problemas de Tipos Habitacionais, segundo Tayná Marques Cunha (2019), liderada pelo arquiteto Moisey Ginzburg, integrante e líder do grupo OSA que, junto de sua equipe, desenvolveu durante 5 anos pesquisas de tipologias habitacionais que persistem em 3 pilares: conceitual, científico e empírico (VEGA, 2020), avaliando a demanda dos trabalhadores e avaliando métodos e maneiras construtivas. Com isso, a revista *Sovremennaya Arkhitektura*, ligada a OSA, lança um concurso com o título “As novas formas de habitação contemporânea “e tem como objetivo declarado de não apenas resolver a falta de habitação dos trabalhadores na União Soviética, mas também, segundo Vega, de facilitar “novas relações que se enquadram na noção da comunidade”.

A partir do concurso nasce um novo tipo de habitação: o “*Dom Kommuna*” ou “Residência Comunal”, que tinha como objetivo socializar o modo de vida dos trabalhadores e melhorar a sua condição de vida. Por meio do concurso, fizeram oito propostas projetuais apresentadas por membros da OSA, expostas na Figura 1. Com um aceno evidente para o ocidente e sua linguagem modernista que favorecia os espaços livres, estes projetos não eram homogêneos, se configurando na construção de edifícios habitacionais até em projetos que extrapolavam a própria edificação e se assemelhavam com as dimensões de um bairro (VEGA, 2020).

**Figura 1 – As oito propostas habitacionais dos membros da OSA**



**Fonte:** VEGA, Daniel Movilla. **Housing and Revolution:** from the dom-kommuna to the transitional type of experimental house (1926-30). *Architectural Histories*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-16, maio 2020.

Ginzburg acreditava que um dos aspectos importantes a serem levados em consideração no projeto de novos edifícios é a dialética do desenvolvimento da vida. Eles podem ser construídos para permitirem a passagem gradual e natural para os usos e serviços comunitários em uma série de áreas.

Pretendendo alcançar a meta de reconstrução do ambiente e ser reflexo da sociedade socialista, os projetos da União Soviética em meados dos anos de 1920 expressam princípios presentes na maior parte das utopias entre os quais a vida comunitária, refeições em conjunto, cozinhas coletivas, abolição da divisão do trabalho e transformação da natureza, totalmente oposto ao que a habitação particular burguesa propunha com as suas segregações espaciais (PROST, 2015). A fim de atender esses objetivos, a maioria das soluções espaciais apresentadas tinham em comum a redução do espaço individual das habitações e a utilização do espaço restante como áreas comunitárias incorporadas no edifício bem como a elaboração de novos layouts para células habitacionais, seus acessos e agrupamentos (CUNHA, 2019). Segundo Vega, a maioria das propostas apresentadas possuíam bibliotecas, cozinhas e salas de jantares coletivas, atendendo a um serviço social de seus moradores, como se fosse a esfera pública adentrando na esfera privada familiar, podendo estar ou não associado ao edifício habitacional.

Essas novas unidades habitacionais serão consideradas como “condensadores sociais”, termo criado para se referir a edifícios, complexos, distritos ou cidades influenciam os usuários pelo uso, de modo a adequar seus hábitos ao novo modo de vida que visava colocar em prática novos relacionamentos humanos no trabalho e no cotidiano, como os teóricos do marxismo evocavam em seus escritos (KOPP,1990).

### **5. Os impeditivos para a produção habitacional e a execução de um protótipo para o morar: o *Narkomfin*.**

A alta produção dos arquitetos da OSA para soluções habitacionais, e essas soluções serem uma forma da transição do modo de vida das pessoas para o socialismo, chamou a atenção do Departamento de Padronização da *Stroykom* da URSS para explorarem outras tipologias de habitação. Com isso, foi criado um escritório de seção social para o desenvolvimento de padronizadores habitacionais (VEGA, 2020). Cabia na instituição não somente a promoção da nova tipologia habitacional, mas capacitar tecnicamente trabalhadores para lidarem com os novos materiais de construção.

A *Stroykom* expressou a necessidade de alinhar a produção habitacional padronizada com a questão econômica dos planos quinquenais. O departamento precisou determinar objetivos principais que necessitavam atender a demanda de moradias dos residentes nas grandes cidades com a melhor forma econômica de utilização de recursos e melhorar o catálogo de apartamentos e estabelecer uma tipologia padrão.

A necessidade era criar um tipo habitacional que fosse de transição para o modo de vida socialista a partir de um edifício de pequenas unidades individuais e serviços coletivizados. Segundo Vega (2020), como o Departamento de Padronização de *Stroykom* foi composto basicamente por membros da OSA, fez com que a tipologia residencial das *Dom-Kommuna's*, idealizada por seus membros, fosse pensada para ser reproduzida em massa em um curto período.

Segundo Vega (2020), para atender a questão econômica, Ginzburg e seus colegas da OSA adotaram estudos de método e movimento definidos pela reformadora americana Christine Frederick para adestrar o trabalho doméstico, que Margarete Schütte-Lihotzky havia empregado em seu projeto da Cozinha de Frankfurt<sup>6</sup>, em 1926.

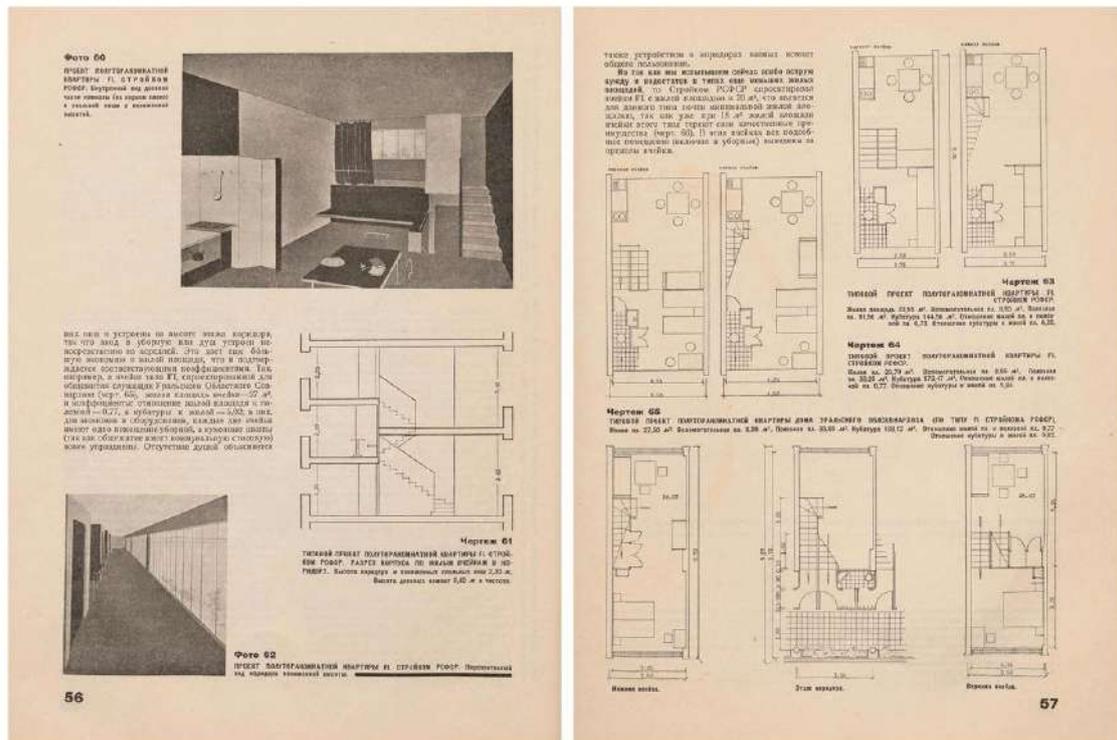
Vega (2020) nos mostra que isso permitiu que Ginzburg e seus colegas desenvolvessem as denominadas unidades habitacionais tipo A, que fazia com que se economizasse espaço por mais de 10% em comparação com os modelos anteriores. Posteriormente foram feitos ajustes nas áreas que gerou 10% de economia espacial em relação ao tipo A, sendo denominado tipo B. Mas as tipologias A e B eram insuficientes, juntamente com suas variantes C, D, E e F que diversificavam suas rotas de circulação. Porém é na tipologia F que Ginzburg e sua equipe veem, a partir de uma perspectiva de economia e demanda habitacional, a que mais respondia as necessidades. A tipologia “F” se mostrou com o diferencial de reduzir o espaço mínimo por pessoa, se integrar a novos espaços coletivos e ser flexível o suficiente

---

<sup>6</sup> Ver: KAP, Silke Kap; LINO, Sulamita Fonseca. Na cozinha dos modernos. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, v. 15, n. 16, p. 11-27, mar. 2010.

para a sua aplicação tanto em edifícios quanto em construções com maiores coletivizações.

**Figura 2 – A tipologia F de habitação**



**Fonte:** VEGA, Daniel Movilla. **Housing and Revolution: from the dom-kommuna to the transitional type of experimental house (1926-30).** Architectural Histories, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-16, maio 2020.

A proposta da tipologia “F”, como exposto na Figura 2, era de os acessos aos apartamentos serem feitas por um corredor intermediário através de escadas internas, e de ter um pequeno fogão por apartamento, fazendo com que o morador utilize a cozinha comunitária e apenas aquecesse seus alimentos ou consumissem chás em seus espaços residenciais. Esse fator, além de trazer uma privacidade para seus moradores, fazia uma transição gradual e pacífica para o modo de vida socialista e comunal que se desejava.

Entre os anos de 1928 e 1929, com o sucesso da tipologia “F”, o *Stroykom*, o Comitê de Construções Estatais da União Soviética deu início a pensar sobre como edificar essas propostas teóricas em habitações. Mas, como aponta Richardson (1989), a realização da tipologia habitacional proposta pela OSA entrou em confronto com

uma economia socialista em depressão, o que tornava esses projetos economicamente e tecnicamente irrealizáveis. (NUNES, 2017). Com isso, segundo Miguel Felipe Silveira dos Santos, dentre os diversos projetos propostos, apenas dois são inicialmente construídos, sendo um deles, o mais notório: o *Narkomfin*.

**Figura 3 – O edifício residencial Narkomfin**



**Fonte:** MOISEI Ginzburg and Ignatii Milinis' *Narkomfin* (1930). 2013. Disponível em: <https://thechamelhouse.org/narkomfin-4/>. Acesso em: 15 out. 2021.

O *Narkomfin*, destinado aos trabalhadores do Comissariado do Povo das Finanças (*Narodnyy Komissariat Finansov*)<sup>7</sup>, com o anúncio de “uma nova vida exige formas novas” (SANTOS, 2018), foi concebido como um protótipo e se tornou o exemplo mais notável de execução prática do trabalho do Departamento de Padronização da Stroykom (VEGA, 2020). Estão previstos no projeto áreas coletivas como ginásio, biblioteca, creche e terraço jardim, alocados em um bloco separado, com acesso por uma passarela ligada a forma principal, e deixando o morar e espaço

---

<sup>7</sup> *Narkomfin* é o encurtamento de *Narodnyy Komissariat Finansov*.

destinado para o trabalho reservado para o espaço privado familiar, como aponta Sabrina Studart Fontenele Costa (2017). Assim, alguns dos equipamentos que posteriormente seriam coletivos estavam presentes na sua forma individual, porém acompanhados de instalações comuns, de modo a incentivar a transição para o novo modo de vida sem torná-lo compulsório (CUNHA, 2019).

Esse foi um dos cuidados de Ginzburg na execução do projeto do *Narkomfin*: de aproximar as formas tradicionais de morar, que eram entendidas como uma replicação espacial arquitetônica burguesa, com a forma socialista que se pretendia e, assim, estimular uma transição indolor para o novo modo de vida a partir das áreas comuns e de sociabilidade a partir dos espaços coletivos. Ginzburg acreditava que o contexto social e econômico da URSS não precisava de uma mudança radical, e isso se faz perceber na ausência de propostas radicais que exijam a plena imposição da vida em comunidade, do fim da família tradicional e a separação dos filhos de seus pais (VEGA, 2020).

A proposta de coletivização dos espaços comunais dentro do *Narkomfin*, permitia que, segundo Costa (2017) “[...]a organização comum das tarefas domésticas e a assunção pelo Estado da saúde e da educação dos filhos permitem-lhe trabalhar e ser economicamente independente” (apud NAVAILH, 1995). A tipologia residencial permitia que a mulher fosse livre das atividades domésticas devido a esse convívio comunitário proposto pela unidade habitacional, ao contrário das produções habitacionais do mundo capitalista, que colocava a mulher como membra e integrante do espaço da residência, e não do mercado de trabalho.

O *Narkomfin* foi o primeiro edifício a ser construído sobre os Cinco Pontos para uma nova Arquitetura, propostos por Le Corbusier, em 1927:” a elevação sobre pilotis, a planta livre permitindo a adequação da forma à função, a composição do alçado livre, as janelas rasgadas horizontalmente e a cobertura plana permitindo a sua utilização para terraço, jardim ou solário” (NUNES, 2017), como bem podemos notar a partir da Figura 3, o que levou o edifício ser elogiado pelo arquiteto franco-suíço e pela crítica internacional por se tratar de uma construção, além de dentro dos

preceitos da arquitetura moderna, mas de apresentar um projeto que propunha, de maneira edificada, a transformação para a sociedade socialista.

Mesmo que Ginzburg e sua equipe tenham elaborado soluções tanto para tornarem a execução economicamente viável e socialmente aceita, o seu momento de construção se cruzou com a desvinculação do sonho socialista de Lenin (VEGA, 2020). Com a ascensão de Josef Stalin e com ele a consolidação do Realismo Soviético como estilo artístico Estado Soviético (ANDRADE, 2010) nos anos de 1930, desencadeou que tudo aquilo que fugisse do estilo proposto, estaria fadado a estar desaprovado, e não foi diferente com o *Narkomfim*.

## 6. Considerações finais

A Revolução Russa fez com que se criasse um terreno fértil para que os princípios artísticos e sociais se encontrassem para o pensar na transformação do homem a partir da manipulação dos espaços que transparecem a vontade e anseios de seu tempo. Com o construtivismo foi possível, além de aliar o social e o artístico, de se criar uma tipologia que unisse tanto os anseios populacionais por residências em uma Rússia que se industrializava quanto às necessidades políticas de Estado de, sobretudo por resolver a questão habitacional, criar um tipo de arte que representasse os novos tempos propostos pela Revolução Socialista.

Ginzburg, junto com sua equipe da OSA, propunha, do ponto de vista materialista-dialético marxista, apresentar soluções para as necessidades do seu tempo e apontar um direcionamento para uma transformação social gradual a partir de suas tipologias habitacionais por meio dos princípios modernos. Segundo Vega (2020), esses princípios eram totalmente inconcebíveis no mundo ocidental capitalista, mas encontraram um ambiente social, político e artístico frutuoso na Rússia Revolucionária, que fazia com que os olhos das vanguardas europeias se voltassem para o que estava sendo produzido arquitetonicamente na URSS.

A revolução social pelo morar proposto pela equipe da OSA fizeram com que se abrisse o leque de opções e oportunidades de se pensar o design e da organização residencial não somente na Europa, mas no mundo, a partir da crença de

seus membros em uma arquitetura como um instrumento da humanização e integração social (VEGA, 2020), que é sentido principalmente na produção residencial no pós Segunda Guerra Mundial.

A exemplo, temos a *Unité d'Habitation*, em Marselha no ano de 1947, desenvolvido em zona rural francesa, por Le Corbusier, que, como demonstramos, se mostra como um entusiasta do pensar no morar proposto pelos soviéticos da década de 1920. O arquiteto franco-suíço buscava atender, dentro de seu projeto habitacional, arranjos familiares diversos e uma hierarquia detalhada entre os espaços públicos e privados, observados tanto na sua circulação interna quanto com a sua relação com o exterior, se baseando em tendências anteriores, como as experiências soviéticas.

Mesmo que por questões políticas e econômicas os projetos construtivistas não floresceram com mais vigor em território soviético, sua tipologia habitacional nos traz reflexões e alternativas do morar e da nossa relação, como sociedade, com a questão habitacional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Homero. Freitas de. **O realismo socialista e suas (in)definições**. Literatura e Sociedade, [S.L.], n. 13, p. 152, 29 jun. 2010. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).

COHEN, Jean-Louis. **O Futuro da Arquitetura Desde 1889**: uma história mundial. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

CORBUSIER, Le. **Por uma arquitetura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSTA, Sabrina Studart Fontenele. **Modos de morar na metrópole**: a representação das mulheres e da domesticidade nos apartamentos duplex. 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero: transformações, conexões, deslocamentos, Florianópolis, 2017.

CUNHA, Tayná Marques. **Habitação coletiva moderna**: diálogo entre o caso soviético e o caso brasileiro entre os anos 1930 e 1950. 13º Seminário Docomomo Brasil, Salvador, out. 2019.

DOMSCHKE, Vera Lúcia. **O Ensino da Arquitetura e a Construção da Modernidade**. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ILIE, Evelina Andreea. **O habitat coletivo como determinante social: o contributo da arquitetura do regime comunista para a conformação artificial de uma comunidade, em Bucareste, entre 1945-1989**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020

KOPP, Anatole. **Constructivist architecture in the USSR**. London: Academy Editions; New York: St. Martins Press, 1985

KOPP, Anatole. **Quando o Moderno Não era um Estilo e Sim uma Causa**. São Paulo: Edusp, 1990

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O estado e a revolução**. Obra escolhidas. Trad. Instituto Marxismo-leninismo do PCUS. ed. São Paulo: Alfa-omega, 1988

MARTELL, P. Berlin: Legislation Concerning Residential Development in the Soviet Union. In: LISSITZKY, El. **Russia: an architecture for world revolution**. Cambridge: The M.I.T. Press, 1970. p. 159-166.

MELO, Wanderson Fabio de. **A Revolução Russa e o direito à moradia: de 1917 a 1945**. Projeto História, São Paulo, v. 68, n. 1, p. 44-78, abr. 2020.

NUNES, Paulo Simões. **O Construtivismo: (ou) a arquitetura no país dos soviets**. Arte Teoria, Lisboa, v. 1, n. 18/19, p. 91-110, jan. 2017.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. **História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 13-99.

RICHARDSON, William. **Architecture, Urban Planning and Housing During the First Five Year Plans: Hannes Meyer in the USSR, 1930-1936**. Urban Studies. v. 26, n. 1, 1989, p. 155-63, fev. 1989.

SANTOS, Miguel Felipe Silveira dos. **Políticas econômicas, políticas de imagem e políticas de memória: o caso do "Narkomfin"**. Dossiê Práticas Editoriais e Intermediações da Cultura Arquivos do Cmd, Brasília, v. 7, n. 1, p. 100-123, jun. 2018.

VEGA, Daniel Movilla. **Housing and Revolution: from the dom-kommuna to the transitional type of experimental house (1926-30)**. Architectural Histories, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-16, maio 2020.

VILLELA, Annibal. O Desenvolvimento Industrial da Rússia, 1860-1913. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31-85, jan. 1970.

WURSTER, Catherine Bauer. The Social Front of Modern Architecture in the 1930s.  
**Journal Of The Society Of Architectural Historians**, California, v. 24, n. 1, p. 48-52, mar. 1965.

## A PRESENÇA DO CINEMA E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE EM CAJAZEIRAS-PB (1950-1980)

José Antônio da Silva Neto<sup>1</sup>  
Viviane Gomes de Ceballos<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 16/08/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

### RESUMO:

Desde as primeiras décadas do século XX, o cinema se configurou como uma das principais atrações presentes na cidade de Cajazeiras-PB. O público frequentador, para além do entretenimento que a fita em exibição proporcionava, encontrava nesses espaços uma oportunidade para travar encontros, para se relacionar e aproveitar a sessão junto da companhia de pessoas queridas. No entanto, esse estar e desfrutar da companhia do outro, não se restringia à duração da película (dimensão temporal), muito menos à sala de cinema (dimensão espacial). No presente artigo, discutiremos, utilizando como método a História oral, o caráter social da frequência a estes espaços e como, através de trajetórias diversas que partiam dos cinemas para outros pontos da cidade, eram constituídos espaços de sociabilidade no território urbano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema; Sociabilidade; Cajazeiras.

### THE PRESENCE OF CINEMA AND THE CONSTRUCTION OF SOCIABILITY SPACES IN CAJAZEIRAS-PB (1950-1980)

### ABSTRACT:

The Cinema was the main attraction for the youth in Cajazeiras-PB during the early 20th Century. Not only the movie streaming was attractive, but mostly the meetings, the gathering and the enjoy the movie by the companion of the beloved ones. Otherwise, this gathering isn't limited by the time of the exhibition nor the movie

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5707116444041781>; E-mail: [jdasilvaneto4@gmail.com](mailto:jdasilvaneto4@gmail.com). Orientado por Viviane Gomes de Ceballos.

<sup>2</sup> Doutora em História, professora no curso de licenciatura em História do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (Cajazeiras-PB); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0486267299077533>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0225-113X>; E-mail: [vgceballos@gmail.com](mailto:vgceballos@gmail.com).

theater. The aim of this paper is to discuss these forms of sociability that are spread out in the city. The primary source of this analysis is the oral narratives of its citizens.

**KEYWORDS:** Cinema; Sociability; Cajazeiras.

## 1. Introdução<sup>3</sup>

Dentro da sala de aula os olhares se desviavam da lousa, marcada ora com números e equações abstratas, ora com lições de Anatomia ou História do Brasil. O olhar pesava de sono, o corpo fatigado pelo dia de trabalho não resistia aos tédios da aula noturna, descansava e, às vezes, se deixava adormecer por cima da carteira, tomando o caderno de traveseiro enquanto era embalado pelos vestígios distantes da voz do professor, pelos sussurros que ensaiavam outros diálogos dentro da sala, que antecipavam outros assuntos, conversas mais interessantes do que o Teorema de Pitágoras. O retinir do sino interrompia as lições, despertava os adormecidos e injetava ânimo nos sonolentos, nos desatentos, naqueles que desejavam estar em outro lugar. Afinal, a noite estava fresca, calma, convidativa.

Durante o intervalo, como em um navio amotinado, os estudantes decidem não esperar a aula seguinte. Não se permitiriam desperdiçar a noite lá fora. Os interruptores da sala são desligados pelos conspiradores, na dúvida, agora não há mais alunos, nem aula e ninguém está pensando no professor. Agora eles têm a cidade aos seus pés, e podem decidir entre seguir para casa descansar, entre permanecer na pracinha, conversando, namorando ou simplesmente passando o tempo. Josefa Lacerda da Silva, uma das alunas rebeladas, decide partir com algumas amigas para o Cine Éden, o cinema mais popular e frequentado da cidade. As amigas não sabiam com certeza qual filme seria exibido naquela noite, a sessão das nove horas não era a mais popular, os filmes mais esperados, os grandes lançamentos, eram exibidos mais cedo da noite e principalmente durante os finais de semana. Aquela era uma noite

---

<sup>3</sup> Este artigo é uma adaptação revisada dos resultados apresentados na monografia *Cinema e sociabilidade: uma história das relações sociais promovidas pelo cinema em Cajazeiras-PB (1950-1980)*, defendida, em 2021, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras-PB.

ordinária na programação do cinema, mas o importante é que havia uma fita qualquer que combinaria com aquele breve momento de liberdade. Elas entravam na fila da bilheteria, depois seguiam rumo ao interior da sala, em direção às poltronas do fundo, onde a luz da tela chegava com menos intensidade, onde os cochichos, as conversas, talvez atrapalhassem menos os expectadores mais vidrados. Mesmo quando o filme era dos bons, tinha que dividir parte da atenção com aquelas conversas livres, agradáveis, que consistiam em um dos principais prazeres de se estar junto de amigos em um cinema. Após a película percorrer por inteira a luz do projetor, ou até mesmo antes disso, ainda distante dos créditos finais, as amigas deixavam o cinema, já estava tarde. O dia seguinte prometia mais cansaços. Os passos seguiam de volta pelas ruas em busca de suas casas, de seus leitos, mas a noite ainda envolvia as conversas, risadas, brincadeiras e fofocas que as bocas despejavam durante o trajeto.

Esses acontecimentos tiveram lugar na cidade de Cajazeiras<sup>4</sup>, no estado da Paraíba, em meados da década de 1980. Josefa Lacerda, mulher cajazeirense, recorda com afetividade e ares de nostalgia as lembranças descritas, seu rosto não deixava de esboçar um sorriso durante a nossa conversa:

O pior era que eu apagava a luz, sabia? Quando o professor chegava a luz já estava apagada e nós já estava lá fora, que era pra ir pro cinema pra assistir os filmes que tava passando no momento, juntava eu e uma turma, era bom demais [sic].<sup>5</sup>

De forma semelhante, pudemos reconhecer que outros moradores dessa cidade possuem no cabedal infinito da memória (BOSI, 1987, p. 3), lembranças de momentos que tiveram lugar diante de uma tela de cinema. Tivemos o privilégio de ouvir o som dessas lembranças por meio da voz de alguns homens e mulheres que

---

<sup>4</sup> Cidade localizada no sertão paraibano. Possui uma população atualmente estimada em cerca de 61776 mil habitantes. O município ocupa uma área de aproximadamente 565,90 km<sup>2</sup> e situa-se a cerca de 468 km da capital do estado, João Pessoa. Foi politicamente emancipada em 22/08/1863. Cf.: PREFEITURA DE CAJAZEIRAS. **Dados do município.** Disponível em: <https://cajazeiras.pb.gov.br/omunicipio.php>. Acessado em: 06/03/2021, as 20h22min.

<sup>5</sup> Narrativa de Josefa Lacerda da Silva. Dona de casa. Entrevista realizada em dezembro de 2019, em sua residência, na cidade de Cajazeiras-PB.

compartilharam conosco sua experiência. Durante nossas conversas, os cinemas e tudo aquilo relacionado a eles consistia em um passado agradável de recordar e muitas vezes até mesmo em uma saudade presente, pois desde 1990, com o encerramento das atividades do Cine Éden<sup>6</sup>, Cajazeiras não mais conta com esse tipo de entretenimento (CALISTO, 2014, p. 54).

É preciso reconhecer que no brilho da tela iluminada pelo projetor, havia algo de especial, algo que cativava o público de modo muito mais profundo do que o televisor doméstico, por exemplo. De acordo com Graeme Turner (1997), a experiência do cinema emula no público não uma sensação de fantasia mas de realidade. O autor afirma que a: “dissolução entre as fronteiras do imaginário e do real faz parte do cerne da experiência do cinema. A representação aparece como percepção” (TURNER, 1997, p. 111). Desse modo, uma das características mais importantes da experiência do cinema consiste em reproduzir com o máximo de precisão a experiência do mundo real e ampliar o poder dessa experiência.

Nesse sentido, para Turner (1997), ver um filme em uma tela de cinema pode ser comparado ao ato de sonhar, uma vez que o sonho consiste em uma experiência visual que, mesmo não sendo real, contém em si a sensação de realidade, ou seja, mesmo que os acontecimentos sonhados não sejam reais, a *experiência em si* foi (TURNER, 1997, p. 111). A capacidade de uma película em exibição provocar sensações no espectador faz do cinema uma experiência intensa, quase hipnótica, induzida pelo escuro da sala e pelo brilho da tela, que concentra em si toda a atenção dos presentes. Ainda de acordo com Turner (1997, p. 112): “o espectador do cinema observa porque a imagem em si mesma é sedutora, maior que a vida, um objeto de desejo. O público, portanto, concentra-se em ver”. No entanto, para além do fascínio que a tela do cinema oferece ao espectador, a frequência a esses ambientes promovem outras formas de diversão também responsáveis por atrair o público. Os

---

<sup>6</sup> Cinema que permaneceu em atividade entre os anos de 1935 e 1990, situado nas dependências de um prédio conhecido como Edifício OK, erguido na Avenida Presidente João Pessoa, no centro da cidade. Cf.: ROLIM, Eliana de Souza. Patrimônio Arquitetônico de Cajazeiras-PB: memórias, políticas públicas e educação patrimonial. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. p. 74.

cinemas são amplamente reconhecidos como espaços que estimulam contatos e interações sociais, promovendo, portanto, relações de sociabilidade.

Para Graeme Turner (1997), frequentar um cinema pode ser considerado um verdadeiro evento, é uma experiência de valor social reconhecida, que garante um sentimento de libertação ao se desfrutar, longe das horas marcadas pelo relógio do trabalho, um lazer despreocupado com a família, com os amigos ou entre namorados. Os cinemas permitem desfrutar do outro, da companhia do outro, pois frequentá-los era geralmente uma atividade coletiva, mesmo que o indivíduo fosse até lá sozinho, havia a expectativa de encontros. Turner (1997) afirma que para quem sai de casa para ir ao cinema, “os prazeres da noite não se esgotam com a experiência de assistir a um filme, no mais das vezes trata-se de uma atividade de grupo – raramente as pessoas vão ao cinema sozinhas” (TURNER, 1993, p. 110). Nesse sentido, ir ao cinema significava estar disposto a se relacionar, a interagir com outras pessoas, sejam elas conhecidas ou não, pois naqueles ambientes as trocas sociais eram privilegiadas, uma vez que o cinema correspondia a um ambiente que congregava diversas pessoas, constituindo uma importante atração inserida no meio urbano (CASTRO, 2008, p. 53). Portanto, um dos prazeres e o que tornava uma ida ao cinema algo especial, era a possibilidade de se estabelecer relações de sociabilidade.

Desde as primeiras décadas do século XX, a população de Cajazeiras contava com a presença do cinema como uma opção de lazer e entretenimento. No entanto, os primeiros empreendimentos dessa natureza na cidade logo encerraram suas atividades, prejudicados em algumas circunstâncias pelas secas que afetavam a população local.<sup>7</sup> Nesse artigo, quatro cinemas serão mencionados a partir dos relatos dos colaboradores entrevistados. São eles *Cine Éden*, *Cine Pax*, *Cine Apolo XI* e *Cine*

---

<sup>7</sup> As menções mais antigas indicando a presença do cinema na cidade de Cajazeiras datam do início do século XX, por volta de 1905. A tecnologia se apresentou a primeira vez nestas paragens trazida por mascates e comerciantes vindos do Ceará, que exibiam filmes nos dias de feira. Durante as décadas de 1920 e 1930 surgiram casas de exibição cinematográfica na cidade que funcionaram em endereço fixo. São esses o Cine Alvorada, criado em 1922; o Cine Moderno e o Cine São José, criados em 1925. Os dois últimos cinemas mencionados encerraram as atividades em 1932, em decorrência dos prejuízos econômicos provocados pelo fenômeno da estiagem. Cf.: MOREIRA, Mariana. A crise ameaça uma tradição. Jornal A União, 21 de outubro de 1984.; LEAL, Wills. Cinema na Paraíba, cinema da Paraíba. João Pessoa: Gráfica Santa Marta, v. 1, 2007. p. 28.

*Cruzeiro*.<sup>8</sup> Esses cinemas permaneceram ativos por mais tempo que os pioneiros da década de 1920, sendo assim frequentados por mais de uma geração, incluindo por as pessoas que colaboraram com nossa pesquisa. Esses cinemas ficaram, desse modo, marcados no imaginário e na memória de muitos moradores de Cajazeiras.

Nossa análise pretende se aprofundar nos deslocamentos e trajetórias que tinham início a partir da frequência aos cinemas da cidade e nas relações e interações mantidas entre os frequentadores, indivíduos que saíam de casa com a pretensão de ver um bom filme, de viver um momento de lazer que o distraísse dos cansaços do trabalho, mas também de encontrar aquele grupo de amigos, aquela pessoa especial, e conversar, rir, curtir. Pretendemos entender como as relações de sociabilidade estavam presentes nas salas, nos entornos e nas ruas adjacentes aos cinemas, ou seja, analisar o caráter social da frequência àqueles ambientes de lazer e entretenimento.

De acordo com Heitor Frúgoli Júnior (2007) o conceito de sociabilidade foi proposto pela primeira vez na Sociologia por Georg Simmel (1858 – 1918), autor que propunha a questão de como a sociedade é possível. Através desse conceito, Simmel entendia que a sociedade não consiste em um elemento pronto, acabado, mas que se constrói, se desfaz e se reconstrói em um processo sempre dinâmico, permanente e que depende do conjunto das relações e interações mantidas entre os indivíduos que constituem o que se denomina sociedade (FRÚGOLI JÚNIOR, 2007, p. 8).

De acordo com o pensamento de Simmel (2006) se as sociedades são possíveis graças às interações e contatos mantidos entre si pelos indivíduos, são necessários estímulos para que essas interações aconteçam. Estes, de acordo com o autor, são múltiplos, variados e de naturezas distintas. O indivíduo é levado a manter contato com o outro quando é movido por uma necessidade específica, quando o

---

<sup>8</sup> Os cines Pax e Apolo XI foram criados, respectivamente, em 1962 e 1969, ambos administrados pela diocese de Cajazeiras. O Cine Cruzeiro consistia em um empreendimento administrado por Otrape Sobreira Cartaxo, que iniciou suas atividades como exibidor cinematográfico em cerca de 1954. Cf.: MOREIRA, Mariana. Seu Otrape: um herói ameaçado pelo tempo. *Jornal A União*. João Pessoa, 8 de dezembro de 1984.; VILAR, Lúcio. O fim dos cinemas no interior. *Jornal Correio da Paraíba*, Cajazeiras, 25 de maio de 1997.

outro indivíduo pode suprir-lhe determinada carência, quando este pode ser determinante para a realização de um certo interesse. As interações movidas por interesses específicos foram fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Desde os primórdios, os indivíduos colaboram entre si para caçar presas maiores que o próprio tamanho, para fabricar ferramentas, realizar obras, construir cidades e erguer impérios. Desse modo, de acordo com Simmel (2006, p. 60), as interações estimuladas por impulsos que correspondem às necessidades e interesses particulares, permitiram que os indivíduos atuassem “com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros”. Esse conjunto de interações compõem uma unidade, ou seja, a sociedade. De acordo com o sociólogo, os estímulos que permitem a interação são o “conteúdo e a matéria da sociação” (SIMMEL, 2006, p. 60).

Sociação é a forma, que se dá de diversas maneiras, pela qual os indivíduos, movidos por seus interesses, interagem entre si e compõem a unidade que permitirá a realização desses interesses, ou seja, a própria sociedade (SIMMEL, 2006, p. 60). Se o objetivo primordial da sociação é garantir a sobrevivência, facilitar e tornar mais prática a vida cotidiana, com o passar do tempo, esse conjunto de interações perde o seu sentido original e continuam a existir por si mesmos no seio da sociedade. De acordo com Georg Simmel (2006), esta é a gênese da sociabilidade (*Geselligkeit*), ou seja, uma interação desinteressada, apenas pelo prazer de estar e ser para o outro (SIMMEL, 2006, p. 64).

Desse modo, de acordo com Frúgoli Júnior (2007, p. 9), sociabilidade significa uma forma de interação pura, ou seja, um modo de interagir que não visa outros objetivos além do prazer da própria interação, que se torna um bem por si mesma. Nos antigos cinemas de Cajazeiras o prazer de estar com o outro consistia em um atrativo tão importante quanto a película exibida. O filme tinha sua duração limitada. Provocava fascínio, deleite, durante o tempo de duração da película, mas o conjunto de interações que o público mantinha entre si prolongava-se ao fim da sessão, tomavam lugar em outros espaços, próximos ou distantes dos cinemas. O conteúdo visto na tela estimulava brincadeiras e conversas que permaneciam ativas

muito tempo após a sessão. O contato humano mantido nos arredores dos cinemas, fortalecia laços de amizade, fomentava paixões, garantia a diversão do grupo de amigos, o lazer do trabalhador, a fantasia das crianças e adolescentes.

## 2. Sociabilidades e interações infanto-juvenis promovidas pelo cinema em Cajazeiras

A algazarra era comum nas manhãs de domingo. Após a missa matinal, era chegada a hora da diversão tão esperada pela garotada, e as salas do Cine Apolo XI, do Cine Éden, assim como de outros cinemas da cidade, eram tomadas de assalto pela turma barulhenta e ávida de cinema. Os gritos, risos, gargalhadas, apelidos e outras brincadeiras preenchiam o espaço até ser interrompidas pela projeção que se iniciava. Mas não vamos pensar que a atenção era mantida por muito tempo, pois logo em seguida a película ganhava vida para além da tela. As crianças participavam ativamente da projeção, tomavam partido nas histórias contadas, ansiavam pela derrocada do bandido, pela vitória do mocinho nos filmes que viam. Como em uma partida de futebol, a gritaria fazia parte do espetáculo. Assim nos conta José Antônio de Albuquerque, um dos garotos presente nas agitadas manhãs de domingo nos cinemas de Cajazeiras:

Era casa cheia, principalmente as matinês lá do Cine Éden, do Cine... Cruzeiro e do Cine Éden... a gurizada ia mesmo, a menina era uma gritaria infeliz, não tinha quem aguentasse. Era uns bate, bate nas cadeiras com a mão, o assovio comia no miolo no centro, né? Era um negócio bem... era a diversão e a vaia comia no miolo do centro quando acontecia qualquer coisa diferente [...] havia a torcida do bandido, a torcida do mocinho, né? Um bate papo, vai pegar, vai pegar!... batia palmas (bate palmas), era um negócio interessante, né? A gente vivenciava a própria... hoje não, você fica naquela expectativa, naquele murmúrio... Mas na nossa época aqui, não, a gurizada, né? tomava (imita o barulho das crianças) gritava no cinema, era... pro mocinho matar o bandido, pegar o bandido, essas coisas todas [sic].<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em outubro de 2019, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

A descrição que lemos versa sobre as famosas sessões *matinês* ou *matinais*, sendo que as mais conhecidas e frequentadas eram aquelas promovidas pela diocese da cidade, instituição responsável pela administração do Cine Pax e do Cine Apolo XI. Essas sessões especiais eram realizadas nas manhãs de domingo, geralmente gratuitas. Os bilhetes que permitiam o ingresso às *matinês* eram distribuídos às crianças que frequentavam a missa dominical que antecedia a sessão ou até mesmo eram sorteados nas escolas. A prática de realizar a exibição de filmes especialmente para crianças não era um fenômeno restrito à Cajazeiras. O jornalista e escritor Wills Leal (2007) afirma que,

todos os cinemas de João Pessoa, como do mundo inteiro, tinham sessões pela manhã (e às vezes à tarde), destinadas à *meninada*. O bom desse espetáculo não ocorria só dentro da sala de exibição – a maior festa ocorria nas calçadas – e até mesmo na rua do cinema, onde havia um movimentadíssimo comércio de ‘produto’ ligado aos filmes, seus heróis e suas histórias fantásticas. Este comércio, rico em fotos históricas, tinha suas normas próprias, sua linguagem, ‘seu dinheiro’ (LEAL, 2007, p. 74).

Entre as décadas de 1950 e 1960, em Cajazeiras, quando o professor José Antônio de Albuquerque frequentava as agitadas *matinês*, ele tomava parte de práticas semelhantes às descritas por Leal (2007). Um dos objetos de maior valor para as crianças que frequentavam as projeções e incorporavam o cinema em seu cotidiano de brincadeiras, eram os pedaços cortados de filme. Essas pequenas tiras de celuloide mexiam com a imaginação de alguns garotos que se tornaram colecionadores entusiasmados dessas pequenas preciosidades. A atitude de colecionar o próprio filme projetado nas salas de cinema permitia que aquele universo imaginário fosse transposto para as ruas, para dentro dos lares e, desse modo, grande parcela das brincadeiras e dos momentos lúdicos de lazer dessas crianças eram afetados diretamente pelas histórias e personagens saídos dos filmes. Tal prática estimulava as relações interpessoais entre os colecionadores, que barganhavam, discutiam entre si e usavam da persuasão com o objetivo de trocar seus pedaços de filme em busca do melhor momento registrado na película. De acordo com Albuquerque,

aqui havia, você sabe que quebra muito o filme, quebrava muito, tinha uma máquina, tanto a de Eutrópio que era uma máquina mais velha, como a de... a de, é... Carlos Paulino<sup>10</sup>, eles quebravam, então pra emendar de novo eles toravam aquelas fitazinhas de cinema...E isso aqui era uma coqueluche em Cajazeiras, muita... a garotada disputava, né? Aquelas tirinhas de cinema, pra ver qual era o artista, qual foi a cena... era muito interessante isso aqui em Cajazeiras, tinha um grupo aqui, eu pelo menos colecionei muitas tiras de... pedaços de filme. Era muito comum isso aqui em Cajazeiras, ter isso aqui. Inclusive o pessoal arranjava uns projetorezinhos, projetava na parede, pra brincar, pra se divertir. Eu participei muito, fiz parte desse grupo que colecionava tiras de cinema. Tinha uma que eram mais valorizadas, porque tinha pego um pedaço de um artista famoso, né? De um filme interessante, de um filme famoso. Aí guardava isso, depois trocava, né? Vinha uma fitazinha com dez, quinze, né? Sequencias, né? [sic].<sup>11</sup>

As sessões matinais e até mesmo as brincadeiras ligadas ao ato de frequentar o cinema, como exemplificado pelo relato anterior, possibilitaram uma ampla interação social entre os envolvidos em tais divertimentos. Para além da agitação dentro das salas de cinema, das negociações diante dos instantes congelados de filme presentes nas fitas, o cinema e seu conjunto de fábulas acompanhavam seus frequentadores infantis para muito além da sala de projeção. De acordo, novamente, com as recordações de José Antônio de Albuquerque,

Isso era muito comum naquela época, né? Principalmente os filmes de faroeste americano, né? De brincar no grupo...no grupo escolar onde a gente estudava, do bandido e do mocinho, aquelas coisas, eu sempre... aquelas fitas cinematográficas nos levavam a essa imaginação, né? A essas brincadeiras, a esses outros tipos de divertimentos, então o cinema, assim, era uma espécie de extensão daquilo que a gente, na infância fazia por aqui, pelas peraltices das ruas de Cajazeiras [sic].<sup>12</sup>

Portando, por meio dessas reminiscências, percebemos que o prazer de frequentar uma sessão de cinema não se esgotava quando o letreiro escrito “Fim” aparecia na tela, muito menos ficava restrito à experiência de assistir ao filme. Muito ao contrário disso, vemos que a frequência estimulava um conjunto de interações

---

<sup>10</sup> Penúltimo proprietário do Cine Éden, que o administrou de 1964 a 1977. MOREIRA, Mariana. A crise ameaça uma tradição... *Op. cit.*

<sup>11</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em outubro de 2019, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

<sup>12</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em outubro de 2019, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

sociais que tinham lugar antes e durante a exibição da película, e após o fim da sessão, o conteúdo visto seguia influenciando parte das interações mantidas em outros contextos, em outros momentos de lazer. Muito do prazer relacionado à frequência estava ligado às diversas oportunidades de interação social que esta prática possibilitava. Essas interações, que possuem sua razão de ser apenas pelo próprio prazer de se relacionar, de conversar, rir e compartilhar em conjunto determinada experiência, são o tipo de relação que Georg Simmel (2006) descreveu como relações de sociabilidade.

Para que a interação motivada pelo cinema fosse possível, não era sequer necessário que todos os que interagiam tivessem assistido à película. O também professor Reudesman Lopes Ferreira nos relata que durante sua infância era comum sua atuação como narrador dos filmes que assistia para os seus amigos que não tiveram a mesma oportunidade:

A gente conversava sobre o filme, o que você achou e tal e tal... então, é... a gente fazia, assim, um comentário do filme... eu gostava muito de comentar o filme... e de contar os filmes... também... às vezes a gente sentava, tinha muitas pessoas... na minha época, que não tinha condições de ir pro cinema... e aí o que é que a gente fazia... a gente sentava lá na Praça do Espinho<sup>13</sup> e... e eu era o contador dessas histórias, eu ia contar o filme e tal... era legal que só [...] e eu gostava muito de contar... eu gostava muito de narrar o filme, eu gostava muito de contar o filme... e a gente ficava lá à noite, rapaz, era... todo mundo sentado, eu sentado no banco e o pessoal sentado em meu redor, no chão, na calçada lá da Praça do Espinho e eu contando filme e tal, e todo mundo assim vidrado, ninguém batia nem... a pestana [sic].<sup>14</sup>

Em reuniões assim podemos perceber o quanto a experiência cinematográfica derivava diversas outras experiências de sociabilidade, as quais não

---

<sup>13</sup> Praça localizada no centro da cidade, em frente à Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho. Foi construída em 1953, durante a gestão do prefeito Otacílio Jurema (1951-1955). Ficou popularmente conhecida como “praça do espinho” por causa da vegetação que ornamentava esta praça. Foram escolhidas pela prefeitura cactáceas bem adaptadas ao clima local, entre elas o xique-xique, a palma e o mandacaru. Cf.: LIRA, Francisco Cleudimar F. de. Antiga Praça do Espinho. Disponível em: <http://cajazeirasdeamor.blogspot.com/2010/06/antiga-praca-do-espinho.html>. Acessado em: 12/02/2021, as 09h06min.

<sup>14</sup> Narrativa de Reudesman Ferreira Lopes. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em fevereiro de 2020, na sede do Museu do Futebol, na cidade de Cajazeiras-PB.

seriam possíveis, ou não seriam do modo como foram, não fosse a presença do cinema na cidade. A frequência aos cinemas, em alguns casos, estava inserida em um processo de descobrimento do ambiente urbano, consistia em um elemento importante para cristalizar amizades que surgiam entre as pedras da cidade e os muros da escola. Josefa Lacerda da Silva, que na década de 1980 era uma adolescente vinda da zona rural, recém chegada à cidade atraída por melhores condições de estudo que esta oferecia, relata que:

Eu morava no sítio, né? Aí eu vim estudar aqui em Cajazeiras, aí na época eu vim morar com a minha madrinha... que era prima do meu pai, era lá nas Capoeiras<sup>15</sup>, mas como, quando eu cheguei em Cajazeiras, que eu era beradeira<sup>16</sup>, que nem diz o ditado mesmo, né? Eu tinha medo de sair de casa, ficava só nas calçadas, aí depois eu fui conhecendo umas amigas... aí de lá, a gente descia pra praça à noite, aí... com essas amizades, eu descobri o cinema, aí, dia de domingo eu ia pra missa mais as meninas [...] foi bom, porque eu nunca tinha conhecido o cinema, nunca tinha ido no cinema e... só não sei qual era o filme, mas não, faz tempo já, faz mais de trinta anos, a cabeça não decorou essas coisas, não, mas foi bom, foi uma descoberta pra mim [sic].<sup>17</sup>

Desse modo, as relações travadas com outras adolescentes de sua idade, mas que haviam crescido no ambiente urbano, foram fundamentais para que as ruas antes desconhecidas, labirínticas, se transformassem aos poucos em um ambiente conhecido, familiar. As idas e vindas ao cinema fizeram parte dessa descoberta.

3. Do cinema para a rua, da rua para o cinema: as trajetórias do público por entre os espaços de lazer e sociabilidade da cidade

---

<sup>15</sup> Um dos bairros periféricos da cidade de Cajazeiras.

<sup>16</sup> Termo que designa o morador rústico das vilas sertanejas. Foi usado pela entrevistada, nesse contexto, para indicar sua origem camponesa e seu sentimento de acanhamento diante da cidade e seus costumes, por ela desconhecidos. Cf.: Beradeiro. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/beradeiro/#:~:text=Significado%20de%20Beradeiro,as%20turmas%20em%20seu%20avan%C3%A7amento>. Acessado em: 12/02/2021, às 09h33min.

<sup>17</sup> Narrativa de Josefa Lacerda da Silva. Dona de casa. Entrevista realizada em dezembro de 2019, em sua residência, na cidade de Cajazeiras-PB.

Em 1958, aos quinze anos de idade, após uma semana cheia de trabalho servindo como copeira em uma unidade hospitalar, Lídia de Santana, na companhia de uma amiga com quem trabalhava, decide desfrutar da folga no final de semana acomodada em uma das cadeiras do Cine Éden. Esse divertimento, para ela, não era particularmente especial, “era... era como se fosse um circo (ri) era uma coisa assim... aí a gente não tinha muito interesse, assim, queria ver os personagens lá, quando saía dali tanto fazia”<sup>18</sup>. Afinal, durante sua juventude, mesmo que não fosse uma paixão, o cinema era uma das poucas formas de lazer que Cajazeiras poderia oferecer a uma moça de sua idade: “a gente não tinha pra onde ir, não, o divertimento era o cinema mesmo. Era o lazer que a gente tinha na semana, um dia na semana”<sup>19</sup>. Certamente, o cinema também era o divertimento mais popular, pois poderia ser frequentado por pessoas de todas as idades, gêneros e classes sociais, desde que o dinheiro do ingresso não fizesse falta na mesa ou no vestuário.

Antes da sessão começar, Lídia de Santana, sua amiga e o companheiro dessa última, que as acompanhava, aguardavam o início do filme do lado de fora do cinema, enquanto seus olhares passeavam pela rua, interessados no movimento vivo, e as palavras passeavam entre os mais variados assuntos. Ir ao cinema, era uma atividade de lazer desejada, certamente muito ansiada por aqueles que trabalharam durante toda a semana. De acordo com Luiz O. Lima Camargo (1986, p. 13-14), “o lazer é sempre liberatório de obrigações: busca compensar ou substituir algum esforço que a vida social impõem. Desse modo, concluímos que a conversa da praça, a conversa travada na rua, antes de uma sessão de cinema, é diversa da conversa rotineira, trocada de modo displicente e apressado entre os rápidos minutos de ócio no trabalho. É mais livre, alegre, embalada pelo frescor da noite, pelo movimento das pessoas e, após a sessão, também pela novidade das imagens vistas na tela, apesar de efêmeras.

O espetáculo começaria em breve, o público já se encontrava acomodado, e a sessão agora poderia transcorrer livremente. Apesar da ansiedade geral, muitas

---

<sup>18</sup> Narrativa de Lídia Pedro de Santana. Aposentada. Entrevista realizada em novembro de 2019, em sua residência, na cidade de Cajazeiras-PB.

<sup>19</sup> *Idem.*

vezes, não era sequer de grande importância saber de que se tratava a película que seria exibida, de acordo com Lídia de Santana, “não tinha essa exigência de dizer, ah, o filme é bom... ia porque ia mesmo, tava disponível o tempo... podia ser qualquer um”<sup>20</sup>. O importante era estar presente na sala de cinema e tentar se pôr o mais confortável possível, para que a experiência fosse agradável:

O espaço lá não era tão grande, não... Era assim... a gente entrava aqui... Entrava aqui, aí tinha aquele monte de cadeiras, né? Pra gente sentar... e eu sempre ficava mais próximo à porta, né? Porque naquele tempo era difícil ventilador, né? Aí ficava mais quente [sic].<sup>21</sup>

Mas a sessão nem sempre era tranquila, os cinemas da cidade frequentemente surpreendiam seu público com uma série de defeitos técnicos que dificultavam ou até mesmo impediam a apreciação dos filmes. Lídia de Santana conheceu bem esse aspecto problemático dos cinemas em Cajazeiras. Ela conta que em todas as poucas vezes em que esteve presente no Cine Éden, a força do gerador de energia era interrompida no meio da projeção. Apesar disso, ela recorda esses momentos com bom humor:

De vez em quando a luz apagava, acendia, e ficava com aquele filme embaçado... Sem querer sair direito (ri) e a gente ficava ali, às vezes, muitas vezes apagava e a gente ficava no escuro... aí de repente eles ia lá e controlavam e a gente começava de novo a assistir... aí quando eram dez horas, pronto, a gente tava liberado pra ir embora porque não tinha energia, a energia apagava de dez horas. [...] Aí aconteceu com as três vezes que eu fui, acontecia desse jeito... tava tudo bem, a gente entrava no Cine Éden, aí quando começava a assistir a luz apagava (ri) a luz era tão fraca que não aguentava muito tempo (ri) [sic].<sup>22</sup>

Diante desse relato, é possível imaginar a frustração presente no semblante daqueles que se arrumaram, pagaram ingressos para assistir ao filme, convidaram amigos, familiares e parceiros para acompanhar a sessão, mas ao final de tudo,

---

<sup>20</sup> Narrativa de Lídia Pedro de Santana. Aposentada. Entrevista realizada em novembro de 2019, em sua residência, na cidade de Cajazeiras-PB.

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

voltaram para casa sem saber o final da história, apenas imaginando vagamente o destino dos personagens que lhes foram apresentados. Mas além disso, através das palavras e até mesmo do riso presente na fala de nossa entrevistada, percebemos que aquela lembrança é recordada com ares de nostalgia, com sentimento de saudade e certamente com descontração. Ouvindo ou lendo o relato de Lídia de Santana, entendemos que apesar da fita não ter sido vista por inteiro, nem por isso a experiência deixou de ser marcante.

Ir ao cinema, como relatado anteriormente, nem sempre significava estar completamente interessado em determinado filme. Das vezes em que frequentou o Cine Éden, ela conta que estava acompanhada por sua amiga e pelo namorado desta. Podemos perceber que para Lídia de Santana, o filme que rodava no projetor não era importante por si mesmo. Compreendemos que em seu caso, o principal interesse em frequentar cinema estava justamente em poder desfrutar da companhia daquelas pessoas, suas conhecidas, em um ambiente diverso do trabalho, em um espaço associado ao lazer, onde a sociabilidade pudesse se desenvolver de modo mais livre, uma vez que, de acordo com Camargo (1986), em todas as formas de lazer pode existir um forte conteúdo de sociabilidade, expresso por meio do contato pessoal (CAMARGO, 1986, p. 25).

É importante destacar que nem todas as pessoas que estiveram presentes lotando as salas dos cinemas em Cajazeiras, eram pessoas especialmente apaixonadas ou interessadas por filmes. É comum ouvir a opinião, exemplificada nos relatos a seguir, de que os cinemas eram a única diversão disponível na época, em Cajazeiras:

Ah, o cinema pra mim, é... eu me emociono, inclusive, em falar, quando eu falo no cinema, porque... nós não tínhamos lazer... na cidade, assim, de... grandes festas e tal... então nós não podíamos ir [sic].<sup>23</sup>  
O pessoal gostava muito de filme romântico. Lotava, tinha, no domingo mesmo havia três sessões, né? Uma matinal que, uma matinê, uma matinal que era pra galera nova, a gurizada, e à noite duas sessões no domingo,

---

<sup>23</sup> Narrativa de Reudesman Ferreira Lopes. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em fevereiro de 2020, na sede do Museu do Futebol, na cidade de Cajazeiras-PB.

ambas eram lotadas, o povo não tinha outra diversão, não tinha televisão. Era a diversão que tinha, o cinema, era a única [sic].<sup>24</sup>

Os cinemas, apesar da popularidade, não eram, efetivamente, as únicas formas de diversão presentes em Cajazeiras, uma cidade com bares, lanchonetes, sorveterias, praças, igrejas e clubes. No entanto, o cinema fica marcado de forma mais perene na memória das pessoas que ouvimos, porque está mais diretamente relacionado às suas experiências pessoais, aos seus gostos, além disso, eram conhecidos e tidos como uma referência de lazer até mesmo para quem não os frequentava. Consistiam em um espaço democrático, pois oferecia diversão, ao mesmo tempo, para uma criança, um adolescente que não poderia estar presente em festas e bares, assim como ao adulto, que poderia optar por um lazer mais leve. Eram espaços que cativavam o público masculino e feminino. Portanto, se o cinema não era a única diversão da cidade, era aquela que possuía maior capacidade de agradar a todos os públicos, e que estava disponível quase todos os dias da semana, constituindo uma presença constante no cotidiano e na memória.

Os cinemas da cidade de Cajazeiras eram ambientes perfeitos para encontros, sejam eles marcados de antemão ou ocasionais, pois eram espaços frequentados por muitas pessoas, um entretenimento recorrente, principalmente entre os mais jovens. José Antônio de Albuquerque relata que, apesar de seu costume de ir sempre sozinho ao cinema, lá acabava encontrando seus colegas do colégio e do futebol:

eu ia sozinho pro cinema, eu não... meu pai não gostava muito também dessas coisas de turma, de coleguinha, dessas coisas não, né? Muito embora ele admitisse alguns amigos estudar lá em casa, se divertir, brincar, comentar, não é? Jogar futebol, que eu gostava muito de jogar futebol [...] esse grupo, era um grupo muito reduzido e a gente sempre... coincidia de muitas vezes ir ao cinema juntos, né? Namoradinhas, paquerinhas, aquelas coisas que começava a surgir, o camarada com treze, catorze, quinze anos já começava naquela época a, já começava a ter umas paqueras e essas paqueras geralmente, o cinema era um ponto de encontro, né? [...] porque a cidade era muito pequena [sic].<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em abril de 2018, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

<sup>25</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em agosto de 2019, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

Desse modo, percebemos que frequentar cinema era um dos ritos sociais mais significativos para parte da juventude na cidade. Era o local de referência para os encontros, um ambiente onde era muito provável se deparar com amigos, colegas e paqueras, pois era para onde muitos convergiam, era a principal atração da cidade.

Nos cinemas, a interação social poderia ocorrer antes, durante e após as sessões, pois o ato de ir ao cinema não se encerrava, necessariamente, no tempo de duração da película, o qual o público permanecia no interior da sala, e nem se restringia, no espaço, ao prédio que abrigava a sala de projeção. O cinema escolhido pelo espectador, seja aquele que exibiria o filme tão esperado pela turma, ou aquele em que seria mais provável encontrar pessoas pertencentes ao seu círculo de amizades, estava inserido em uma rua da cidade, portanto, era preciso se deslocar até lá. Após a sessão, era o momento de realizar o trajeto de volta, que não consistia, precisamente, no mesmo trajeto da ida até o cinema. Essa trajetória eventualmente sofria desvios, outros caminhos eram traçados através das ruas. Após as sessões, era comum experienciar aquilo que estava em torno, as praças, as pessoas que circulavam, os locais onde se agrupavam para beber, tomar sorvete, lanchar e conversar sossegado, agora que o filme acabou.

Essas trajetórias cotidianas, promotoras de encontros e contatos entre aqueles que circulavam, gestavam espaços na cidade caracterizados pela sociabilidade. É nesse sentido que os autores António Gama e Roberto Pinto Santos (1997) afirmam que,

do fato de ser considerado como uma produção dos grupos sociais, da vida social e das suas relações, o espaço social consubstancia um sistema de relações múltiplas, que vão desde as que se referem às formas de apropriação, ao trabalho, à vida quotidiana, envolvendo trajectos, pontos de encontro, etc. Nestas relações que se desenham através de representações do espaço, emergem espacialidades em que tomam evidência particular as características de sociabilidade (GAMA, SANTOS, 1997 p. 13-14).

De acordo com os mesmos autores, se determinados espaços promovem sociabilidades, então podem ser descritos como espaços de sociabilidade. Estes se desenvolvem em torno das relações e estão vinculados a lugares urbanos que lhes servem de cenário. Desse modo, as relações vão se materializando e produzindo centralidades, verdadeiros núcleos de encontros e pontos de intersecção entre trajetórias diversas (GAMA; SANTOS, 1997, p. 15). Em Cajazeiras, a frequência aos cinemas bem como os diversos passeios e percursos que esses frequentadores realizavam ao ocupar outros espaços após o fim da sessão, era responsável por estabelecer espaços de sociabilidade na cidade. Como exemplo disso, podemos tomar o depoimento de Aguinaldo Rolim, que conta que,

Nesse período que a turma ia pra o cinema... outros ficavam mais ali na praça João Pessoa... tinha bares ali, tínhamos talvez dois bares ali... além... as pessoas que estavam no cinema, que iam assistir o filme, quando terminava, ficavam circulando ali e iam pra um bar, ia namorar, era um ponto de encontro, né? Muitas meninas iam pra esse negócio com interesse, além do filme, do namoro, é onde começava aqueles namoros, né? Uma conversa aqui, uma conversa ali e nisso daí, nessa época, o surgimento de muitos namoros foram através desses cinemas, terminava o cinema, né?... uma hora e meia, quando era nove e meia ia se dar um giro, bater um papo, quem gosta de beber ia tomar uma, né? Outros iam conversar, e aí formava um ciclo, e nesse ciclo começavam os namoros, paixões, casamentos...

*Quer dizer que a diversão não acabava quando o filme acabava, continuava?*

Continuava, exatamente... e também você sabe, o cinema é uma forma de gerar brincadeira, ali tem o pipoqueiro, o vendedor de bombons, né? Tem o cara do roletezinho de cana, era uma variedade, tinha um vendedor aqui, outro vendedor ali, então começava aquele círculo de animação...de papo [sic].<sup>26</sup>

O relato de nosso colaborador endossa o argumento de Graeme Turner (1997) de que ir ao cinema era entendido como um evento social. Por isso, segundo o relato do entrevistado, era importante que os espectadores se apresentassem como pedia a ocasião, ou seja, bem vestidos, perfumados e bem apessoados. Ainda de

---

<sup>26</sup> Narrativa de Aguinaldo Rolim. Professor. Entrevista realizada em maio de 2019, em sua residência, na cidade de Cajazeiras-PB.

acordo com Aguinaldo Rolim, “ia tudo bonito, tudo... bem trajado, sempre aconteceu isso, principalmente pra namorar tinha que ir bonito, tinha que ir elegante, porque se não, o cabra não ia começar um namoro todo desmantelado”.<sup>27</sup> A estética era uma preocupação importante, o modo como o indivíduo ia vestido aos cinemas revelava muito sobre ele. E poderia ser um fator decisivo, caso as intenções fossem além do entretenimento. José Antônio de Albuquerque diz que:

o que acontecia era o seguinte, havia mesmo essa expectativa, você não ia... você muitas vezes ia aventurar arranjar uma namorada...ver um namorado, né? Você não ia todo molambento, Né? Geralmente as meninas se ajeitavam, botavam um perfume, perfume francês, vestia uma roupa melhor pra ir pro cinema... logo, era uma vez por semana, muitas vezes, uma vez por semana, aos domingos, porque dava um público maior, geralmente no domingo, havia as sessões... então caprichava... depois do cinema, tinha a praça, né? [sic].<sup>28</sup>

A preocupação em relação à estética não era exclusiva daqueles que aventuravam um encontro amoroso, mas sim do público de modo geral, pois certamente estavam ali com o intuito de ver e ser vistos, observar quem estava em volta, ao mesmo tempo em que aguardavam a retribuição de seu gesto por parte dos outros olhares presentes no recinto (CAMARGO, 1986, p. 63). As idas aos cinemas eram cerimônias sociais importantes, havia a expectativa da diversão, mas também uma certa expectativa social, como se os cinemas fossem verdadeiras festas.

Conforme nos relatou Aguinaldo Rolim, quando o filme terminava, as interações mantidas no interior da sala e nas imediações dos cinemas não se desmanchavam repentinamente. Elas tomavam lugar e eram aprofundadas em outros pontos da cidade. Por isso defendemos que os momentos de lazer e interação social mantidos após a sessão, também faziam parte da experiência do cinema. As emoções provocadas por meio da película não se distinguem, na memória de quem as recorda, dos risos e conversas que foram trocados com os amigos antes da sessão, e muito

---

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> Narrativa de José Antônio de Albuquerque. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em outubro de 2019, na sede da rádio Auto Piranhas, na cidade de Cajazeiras-PB.

menos dos passeios noturnos entre sorveterias, bares e praças traçados após os créditos finais.

Nesses passeios, sejam eles feitos entre casais ou entre grupos de amigos, parte do público que saía da sala de projeção percorria caminhos pré-determinados ou feitos de improviso, traçando um percurso em que o cinema correspondia a um dos elos, uma das paradas, dos portos que a cidade oferecia. Uma das trajetórias mais frequentes era de casa até a missa, da missa até o cinema e do cinema até uma sorveteria, uma lanchonete, um clube dançante, dependia da preferência de cada um. É óbvio que essas trajetórias não eram obrigatórias, mas era um programa frequente, principalmente nas noites de domingo, circular entre os ambientes de lazer que a cidade oferecia. Portanto, situamos o cinema como uma atração intermediária, um dos pontos que formava uma constelação ampla, desenhada ao rés do chão pelas caminhadas de centenas de pessoas em seus momentos de lazer. Esses caminhos eram marcados pelo estímulo aos sentidos.

De modo geral, cada expectador dos antigos filmes rodados nos cinemas de Cajazeiras era caminhante urbano a desenhar trajetórias no calçamento. Eram movidos pelo desejo de encontrar alguém, de ver e conversar com pessoas, de vivenciar a cidade de modo especial, a transformando num território de lazer, não apenas num território de trabalho. Reudesman Ferreira, por exemplo, recorda que após uma boa sessão seu refúgio favorito era uma lanchonete presente nas proximidades da praça João Pessoa, vizinha ao Cine Éden. Lá, na chamada “Merendinha do Seu Dirceu”, ele saboreava, ao lado de sua namorada, o que ele reconhece como o melhor bolo de leite já degustado por seu paladar. Ele conta que:

E aí tem um detalhe pós cinema... o detalhe pós cinema nosso aqui era, quando terminava o filme, a gente saía com as namoradas, com as paqueras... ia lá pra Merendinha de Seu Dirceu Marques Galvão [...] então a gente ia pra lá e tinha um doce, não... tinha um bolo de leite e uma vitamina de banana ou de abacate... era assim, era a época, era época... quando você sai pra tomar açaí, chocolate, não sei o que e tal, sorvete, não sei o quê, mas não, na nossa época era, saía do cinema direto lá pra Dirceu, pra Seu Dirceu de saudosa memória... e nós íamos lá, pegava uma fatia lá

do bolo de leite que eu até hoje não tenho, eu nunca comi um bolo igual àquele de lá [sic].<sup>29</sup>

Através desse relato percebemos que o que nosso colaborador chama de “detalhe pós-cinema”, compõe parte significativa de sua experiência de frequentar cinema. Era depois da sessão que a sociabilidade poderia ser exercida mais livremente. Nesse caso, o filme e o passeio noturno não são acontecimentos díspares, ambos são recordados como parte de um mesmo evento, e o sabor do bolo se confundia com o gosto de estar junto de quem se quer bem, de poder rir, conversar e se divertir ao lado de outrem.

#### 4. Considerações finais

Por meio dos relatos que citamos durante esse artigo, percebemos a importância que a presença do cinema em Cajazeiras exerceu para o lazer na cidade. A praça João Pessoa, que ficava ao lado do Cine Éden, e que foi citada diversas vezes nos relatos dos nossos colaboradores, assim como as ruas, calçadas e outros ambientes de lazer próximos que envolviam os cinemas da cidade, formavam um núcleo que atraía inúmeras pessoas, estimulando a circulação de transeuntes em seu entorno, cumprindo assim a função primordial das ruas, que de acordo com o sociólogo Luiz O. Lima Camargo (1986), consistiam em fornecer um meio privilegiado para trocas e interações entre os cidadãos (CAMARGO, 1986, p. 62). Era através desse espaço que os transeuntes circulavam de uma atração para a outra, da missa para o cinema, do cinema ao barzinho, ao clube, à sorveteria, aos rumos mais distantes que a noite prometia. Após as sessões, o *Cine Éden*, o cinema mais frequentado da cidade, despejava seu público diretamente nos arredores da praça João Pessoa, e uma vez estando ali, e uma vez que o centro da cidade oferecia tantas oportunidades de lazer, era difícil não se deixar estar. Nos finais de semana, os transeuntes que circulavam entre cinemas, bares, lanchonetes, formavam uma

---

<sup>29</sup> Narrativa de Reudesman Ferreira Lopes. Jornalista e professor aposentado. Entrevista realizada em fevereiro de 2020, na sede do Museu do Futebol, na cidade de Cajazeiras-PB.

corrente viva em busca de lazer, de estímulos e interações, e transformavam a cidade, principalmente a porção dela que rodeava os cinemas, em uma grande festa a céu aberto, uma festa cotidiana.

Ao lado do entretenimento, da diversão que os filmes poderiam legar ao seu público, o prazer de se deslocar por entre as ruas da cidade ao lado de alguém querido era o complemento ideal da experiência de ir ao cinema. Em alguns casos, na verdade, o prazer de interagir, a camada social da frequência era a atração principal. A expectativa de encontros, de travar relações, em muitos casos era mais excitante que as aventuras vistas na tela. Não tentamos aqui, menosprezar o gosto do público pelos filmes exibidos, ou tratar as sessões de cinema como meros acessórios. Sabemos que os filmes estimulavam paixões, que captavam a curiosidade dos olhares ávidos que se acomodavam nas cadeiras dos cinemas. O que defendemos é que o ato de frequentar uma sessão era estimulado pela expectativa social que havia no ambiente, era uma oportunidade para se encontrar com os amigos, para ver e ser visto, para se desfrutar da presença do outro com maior liberdade, longe da rigidez cobrada pelo trabalho ou pela escola. Entretenimento ou sociabilidade não se colocavam como uma escolha a ser feita por quem frequentava os cinemas, eram afluentes do mesmo rio, uma estava presente na outra, pois o cinema consistia numa experiência coletiva.

## **FONTES**

ALBUQUERQUE, J. A. José Antônio de Albuquerque: depoimento [abr. 2018]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2018. (42 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

\_\_\_\_\_. José Antônio de Albuquerque: depoimento [out. 2019]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2019. (29 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

BARBOSA, A. O. Aldemir Oliveira Barbosa: depoimento [mar. 2019]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2019. (53 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

LOPES, R. F. Reudesman Ferreira Lopes: depoimento [fev. 2020]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2020. (51 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

ROLIM, A. Aguinaldo Rolim: depoimento [mai. 2019]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2019. (57 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

SANTANA, L. P. Lídia Pedro de Santana: depoimento [nov. 2019]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2019. (29 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

SILVA, J. L. Josefa Lacerda da Silva: depoimento [dez. 2019]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2019. (31min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

\_\_\_\_\_. Josefa Lacerda da Silva: depoimento [fev. 2021]. Entrevistador: José Antônio da Silva Neto, 2021. (3 min). Entrevista concedida para elaboração de trabalho de conclusão de curso do entrevistador.

## REFERÊNCIAS

AGULHON, Maurice. **Política, imagens, sociabilidade:** de 1789 a 1989. Trad. Francisco Javier Ramón. Zaragoza: Prensas de la Universidade de Zaragoza, 2016.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 15, p. 145-155, abr.1997.

AUN, Ana Carolina Passos. Sensibilidade e sociabilidade nas salas de cinema da cidade de Goiás (1909-1937). **Anais do XVIII Encontro Regional da ANPUH-MG**, Mariana, 2012. p. 1-10.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema.** 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velho.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BUDON, Raymon (dir.). **Tratado de Sociologia.** Trad. Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

BRESCIANI, Maria Stella. “As sete portas da cidade”. **Espaço e debates**, n. 34, p. 10-15, 1991.

CALISTO, Fernanda Pereira. Cine Éden: cinema e história em Cajazeiras (1970-1980). Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2014. 74f.

CAMARGO, Luiz O. de. O que é lazer. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

CASTRO, Kellen Cristina Marçal de. **Cinema**: mudanças de hábito e sociabilidade no espaço urbano de Uberlândia – 1980 a 2000. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. 145f

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARNEY, Leo. SCHWARTZ, Vanessa R. Introdução. *In: O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. Regina Thompson. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 17-29.

FERRAZ, Talitha Gomes. Experiência de expectativa cinematográfica e ocupação urbana: a prática de sociabilidade no caso dos cinemas da Tijuca. **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Natal, 2008. p. 1-15.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 3-13.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. **Sociabilidade urbana**. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.

GAMA, Antonio; SANTOS, Norberto Pinto. Espaços de sociabilidade. **Vértice**, p. 13-19, Out.-Nov. 1997.

LEAL, Wills. Cinema na Paraíba, cinema da Paraíba. João Pessoa: Gráfica Santa Marta, v. 1, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. de Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

ROLIM, Eliana de Souza. Patrimônio Arquitetônico de Cajazeiras-PB: memórias, políticas públicas e educação patrimonial. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. 146 f.

SILVA FILHO, Osmar Luiz da. **Na cidade da Parahyba, o percurso e as tramas do moderno.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. 336 f.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade.* Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade:** desacertos de um consenso. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social.* Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

# QUANDO ECOOU OS MOTORES E OS APARELHOS MODERNOS: dilemas, conflitos e tensões da modernidade em Aldeias Altas-MA (1960-1980)

Ellyson Eduardo dos Santos Roque<sup>1</sup>  
Marcus Pierre de Carvalho Baptista<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 19/08/2021.

Artigo aceito em: 28/03/2022.

## RESUMO:

O presente texto tem como objetivo discutir os dilemas, tensões e conflitos que o processo de modernização trouxe para a cidade de Aldeias Altas-MA entre as décadas de 1960 a 1980. Como aporte teórico-metodológico utiliza-se de jornais locais e entrevistas enquanto fontes, bem como de Berman (1986) e Canclini (2008) sobre os conceitos de modernidade e modernização; Rezende (1997) e de Sevckenko (2006) e suas representações o sobre cidade, e Pesavento (2002), que possibilitaram compreender como as ideias do “novo” e do ser moderno podem gerar contradições e conflitos. No caso de Aldeias Altas foi possível perceber estas celeumas provocadas pela modernidade por meio dos problemas ocorridos em decorrência da presença do automóvel a partir dos anos 1960, bem como modificações no cotidiano dos sujeitos com a instalação do telefone, correios e da televisão em praça pública nos anos 1980.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidade; Aldeias Altas; Modernidade; Contradições.

When echoed the engines and modern apparatus:

Dilemmas, conflicts and tensions of modernity in Aldeias Altas-MA (1960-1980)

## ABSTRACT:

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Atualmente cursando Pós-Graduação em História do Brasil pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF/MA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5645057576316815>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-737>. E-mail: [ellysoneduardo7@gmail.com](mailto:ellysoneduardo7@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8835791668331783>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-6972>. E-mail: [marcus\\_pierre@hotmail.com](mailto:marcus_pierre@hotmail.com). Membro do grupo de pesquisa: História Política, Teatro e Música (UFPI) e do Núcleo de Estudos sobre a Zona Costeira do Estado do Piauí (NEZCPI) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

This text aims to discuss the dilemmas, tensions and conflicts that the modernization process brought to the city of Aldeias Altas-MA between the 1960s and 1980s. As a theoretical-methodological contribution, it uses local newspapers and interviews as sources, as well as Berman (1986) and Canclini (2008) on the concepts of modernity and modernization; Rezende (1997) and Sevcenko (2006) and their representations about the city, and Pesavento (2002), which made it possible to understand how ideas of the “new” and of the modern being can generate contradictions and conflicts. In the case of Aldeias Altas, it was possible to perceive these uprisings caused by modernity through the problems that occurred as a result of the presence of the automobile from the 1960s onwards, as well as changes in the daily lives of subjects with the installation of the telephone, post office and television in public squares in the 1980s.

**KEYWORDS:** City; Aldeias Altas; Modernity; Contradictions.

## Introdução

Caminhar e refletir sobre a cidade é uma tarefa árdua, difícil e minuciosa, sobretudo para a área da História, tendo em vista que é um espaço de diversos dilemas, conflitos e ideias, sejam elas percebidas através de discursos políticos, médicos ou mesmo urbanísticos (PESAVENTO, 2012). É na cidade que encontramos ainda diversos projetos, entre eles o da modernidade, em sua grande parte de caráter político que enraízam suas teias sobre determinado espaço e tendem a fazer o que for possível para concretizar seus sonhos e desejos.

Nestes discursos, sonhos e desejos, é que a modernidade estudada aqui por meio de Berman (1986), que conseguimos perceber como esta é acompanhada de paradoxos e contradições pairadas pelas seduções e aventuras do mundo moderno que pode aterrorizar o homem. Neste sentido, ser moderno é:

[...] viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (BERMAN, 1986, p. 12-13).

Desta forma, podemos entender que a vida moderna produz experiências que mudam e transformam os espaços e suas relações com o cotidiano da sociedade. Concordando com esta perspectiva, Sevckenko (1998) permite que aprofundemos esta ideia do que é o “ser moderno” ou esta experiência que marca os sujeitos nestes recortes temporais e espaciais, em que o moderno pode provocar desorientações, intimidações ou até mesmo perturbar os sujeitos que se veem obrigados a conviver com estes novos elementos.

Será através dos discursos políticos presentes nos jornais que encontramos o que deveria ser realizado para que a cidade fosse moderna, e que ao mesmo tempo será evidenciado os problemas com as inovações posta entre as décadas de 1960 a 1980 no caso de Aldeias Altas<sup>3</sup> no interior do Maranhão. As narrativas dos entrevistados residentes neste local de estudo, propiciou compreendermos quais problemas, dilemas, sonhos e desejos tornavam-se muitas vezes distantes e impossíveis, a exemplo de possuir um automóvel, algo moderno e que seria privilégio para poucos e que seria sinônimo de perigo.

Há ainda a vinda de órgãos públicos como Agência dos Correios, que segundo o jornal “Correio do Nordeste” edição de 1972, traria progresso e “civilização” acompanhados do problema da ausência de uma instrução pública adequada. Tão quanto a televisão, presente na cidade de Aldeias Altas (MA) entre as décadas 1980, um aparato identificado para poucos, sendo ainda um marcador social. Serão estes e outros elementos que discutimos nesta produção, a fim de compreendermos o outro lado da modernização, o da dicotomia, dos paradoxos e frustrações.

Deste modo, na construção desta narrativa flanaremos por uma cidade que se modernizava, por uma Aldeias Altas que tornava-se marcada pela aventura da modernidade, enfatizando modificações e contradições provocadas por esta última,

---

<sup>3</sup> A cidade de Aldeias Altas, no Estado do Maranhão, localiza-se geograficamente na microrregião de Coelho Neto, mesorregião do Leste Maranhense, limita-se com algumas cidades a exemplo: Caxias-MA e Coelho Neto. Possui atualmente segundo dados do IBGE (2020), uma população estimada de 26.757 habitantes.

especialmente transformações no tocante a educação, além da chegada de novos meios de comunicação, como o telefone e a televisão e as alterações que provocaram no cotidiano e, por fim, os perigos que os automóveis modernos agora representavam aos sujeitos que habitavam esta pequena cidade no interior do Maranhão.

**“O município não tinha matéria humana para a educação, ai eles buscavam professor a fora, chegava tinha ai a casa das professoras”: a instrução e órgãos públicos**

Durante as décadas de 1960 a 1970, o jornal “Correio do Nordeste” em sua edição de 1962 apresentava alguns municípios do Estado do Maranhão que até então não contavam com os seguintes serviços: Agência Postal Telegráfica, Agência dos Correios. Uma das intenções na vinda e instalação destes órgãos aos municípios seria para reduzir a dependência destes de outras cidades vizinhas. Aldeias Altas (MA) por sua vez, estava incluída nesta lista de municípios e nas Atas de Sessões ainda encontramos outras solicitações que citavam a vinda destes órgãos.

Entre os serviços que efetivamente foram instalados na cidade, estes ora destacados chama-nos uma atenção em especial, tendo em que vista que, por serem órgãos públicos necessitavam minimamente de uma instrução para o seu uso na cidade, sobretudo, por parte dos moradores que ainda estavam tentando vislumbrar e adequar-se aos novos ritmos das mudanças.

Esta prerrogativa de estudo da instrução pública na cidade de Aldeias Altas, trata-se em perceber como o processo de modernização também se tornou um elemento contraditório em relação à educação da sociedade. Para compreender a questão da instrução pública, teremos como referência o Maranhão, durante a década de 1960. Segundo Costa (2008) a falta de interesse do poder público pela educação e instrução do Estado do Maranhão foi bem marcante, o que impactou também nas regiões interioranas e nas reformas educacionais, e isto já desde 1930:

Esse desinteresse pela educação formal era ainda maior para os populares, visto que os “bem nascidos” recebiam as “primeiras aulas” ou ensino

primário em casa por professores particulares, ou podiam freqüentar instituições privadas. Além disso, o ensino, quando oferecido para a população tinha um caráter prático, fornecendo somente os conhecimentos que se harmonizasse com os interesses da classe dominante (COSTA, 2008, p. 33).

A ideia da oferta de ensino na casa dos alunos ou dos professores era uma das características da educação no Brasil Imperial, e que ainda teve influência mais tarde na República. Buscava-se o progresso através da instrução como marcas do moderno, bem como de um homem que tivessem as características propagadas pelos republicanos, porém, no Maranhão este discurso estava longe de acontecer. Os populares, menos favorecidos, precisavam “compreender o seu lugar” em uma sociedade marcada pela precariedade, pelo analfabetismo e a elitização, como afirma Santos, Silva e Souza (2016).

Costa (2008, p. 34) destaca ainda que:

No setor rural o quadro era mais alarmante, pois, o trabalho na lavoura e no extrativismo desenvolvido pela maioria da população dificultava o acesso aos bancos escolares. A lavoura tomava o tempo integral de pais e filhos, e ainda, tais trabalhadores não viam como a educação iria ajudá-los nesse tipo de atividade. Somava-se a este aspecto, o interesse da oligarquia rural dominante em manter essa situação de descaso com o ensino [...].

Neste sentido, percebemos que no Estado do Maranhão tivemos fortemente a presença dos projetos e desejos oligárquicos para manutenção de poder, e do descaso com o ensino, e que isto poderia ser também evidenciado nas pequenas cidades do estado, a exemplo de Aldeias Altas. Segundo dados estatísticos do IBGE de 1960, na cidade de Caxias (MA) quase 90% da população registrada encontrava-se na zona rural e desempenhavam trabalhos na agricultura, sobretudo voltada a área de subsistência, o que correspondia 110.179 mil habitantes e somente 10% encontrava-se na zona urbana, sendo 19.092 mil habitantes (IBGE, 1960).

Logo, para Aldeias Altas, em termos populacionais o número de habitantes na zona urbana seria bem menor quando comparada aos dados da cidade de Caxias (MA), tendo em vista que os dados têm por base a década de 1960 e o nosso espaço de estudo emancipa-se em 1962. Soma-se ainda aos problemas da instrução pública a

ausência de escolas<sup>4</sup> e a necessidade do trabalho, quando equiparadas a população rural, como afirma Kreutz (1982).

Será a partir de 1967, que teremos uma proposta educacional voltada à educação do “homem rural” no Estado do Maranhão, conhecido como projeto “João de Barro”<sup>5</sup> e que teria como um dos objetivos a redução das elevadas taxas de analfabetismo no estado, atrelada ao projeto de progresso e de desenvolvimento.

Essa falta de instrução ainda foi propícia para o surgimento das relações e de práticas clientelistas<sup>6</sup> e da política de assistencialismo, tendo em vista a emergência de um território ainda pequeno e em desenvolvimento. Gonçalves (2019) considera ainda que a vinda mais tarde do Grupo Costa Pinto na década de 1970, para a instalação de uma indústria de destilação de álcool no município, seria evidente nas relações de clientelismo e assistencialismo.

[...] um dos pontos mais expressivos resultados dessas práticas, foi a instalação de uma indústria. Esse ponto possibilita a percepção de como a cidade estava, naquele momento, ligada não mais somente a população, mas as cidades vizinhas, ao governo do estado (GONÇALVES, 2019, p. 39).

---

<sup>4</sup> Kreutz (1982, p. 34) traça um panorama importante relacionada a presença das unidades escolares no Estado: “Em 1968, existiam 4.698 unidades escolares frequentadas por 310.367 alunos matriculados no ensino primário. Desse total de unidades escolares, nada menos de 3.929, ou seja mais de 83%, pertenciam à rede municipal e, sua quase totalidade, 96,7%, estavam localizadas na zona rural. Mas não se pode concluir que a população rural estivesse melhor assistida pelo sistema educacional que a urbana. Do total de alunos matriculados, 135.511 residiam na zona urbana e 171.894 na rural. Em outras palavras: do total de alunos matriculados, 56% era da zona rural. Ora, proporcionalmente este percentual é muito baixo pois 75% do total da população residia na zona rural”.

<sup>5</sup> Segundo Kreutz (1982, p. 56-57) “[...] o Maranhão apresentava um percentual muito elevado de analfabetismo, um índice muito baixo da população em idade escolar frequentando as escolas e um enorme percentual de professores sem qualificação ensinando no reduzido número de escolas existentes. [...] Grande parte da população estava sem condições de se beneficiar da ação empreendida pelo Estado. Por isso, concomitantemente à ênfase dada à implantação da infra-estrutura e do estímulo à produção foram desenvolvidas, com muito destaque, novas experiências na área da educação: o Projeto Bandeirante, o Projeto João de Barro e a Televisão Educativa. [...] Este incentivo à educação escolar por parte do Governo José Sarney denota a concepção da Escola como instância geradora de condições de desenvolvimento.”

<sup>6</sup> Segundo Fiuza e Costa (2015, p. 68): “As práticas clientelistas estão inseridas no tipo de dominação patrimonial. A população, na sua grande maioria, já condicionada com o poder tradicional não separa o político do protetor e provedor. Ele doa dinheiro, cestas de alimentação, remédios, cadeiras de rodas, dentaduras, etc. E a população beneficiada acaba naturalizando essa relação, passando a considerá-la como a forma mais adequada para o atendimento de suas necessidades. O que se coloca no Estado patrimonial são as práticas de ‘ajudas’ e não as do direito de cidadania.”

Desta forma, começamos a perceber como a experiência da modernidade também afetou as relações cidadinas, em âmbito político e social e de como usava-se de diversos mecanismos, como a instalação da indústria para manutenção de relações políticas.

As preocupações em modernizar o espaço urbano, como foi perceptível, não emerge da sociedade aldeias altenses, em tese de seus cidadãos, mas de um possível projeto político e visionário entrelaçado aos discursos de “novo”, de “progresso”. A educação das massas, não acompanhou no início das décadas de 1960 as ondas modernizadoras, embora houvesse estigmas educacionais, estes seriam quase imperceptíveis.

Nota-se também pela narrativa de Araújo (2020) que relembra que na década de 1980 houve a construção da Casa das Professoras, porém segundo ele: “O município não tinha matéria humana para é... sustentar a educação, aí eles buscavam professor a fora, chegava tinha aí a casa das professoras”. Através desta narrativa, podemos perceber que uma das tentativas de alavancar a educação em Aldeias Altas, seria com a vinda de professoras de outras localidades devido à ausência de formação destas em Aldeias Altas.

Kreutz (1982, p. 36), destaca que até o ano de 1968 no Maranhão: “O corpo docente do ensino primário do Estado [...], era de 9.136 professores. Deste total, apenas 26,3%, ou 2.401, eram normalistas. Destas normalistas, nada menos que 1.000 exerciam suas atividades em São Luís”. Assim, grande parte das professoras que trabalhavam no Estado até o ano de 1968 seriam normalistas<sup>7</sup>, e aquelas que teriam

---

<sup>7</sup> Segundo Tourinho e Mota (2012, p. 115-116): “No Maranhão, a criação da Escola Normal aconteceu após a Proclamação da República, quando foi organizada a ‘Comissão incumbida da reforma da Instrução Pública’ que constatou que o ‘péssimo estado da instrução primária’ resultava da ‘não obrigatoriedade do ensino e da incapacidade dos professores primários’. O projeto republicano que se configurava tinha um caráter amplo. Pensava-se em conceitos, como povo e nação, procurando-se identificar capacidades e possibilidades de sujeitos sociais, que mesmo já existentes e atuantes sob diversos aspectos, não eram percebidos pelos segmentos dominantes [...]. A instrução acabou nesse contexto, por se constituir em um vetor de novas maneiras do “ser feminina”, sendo bastante útil no propósito de instauração de uma nova ordem. Possibilitou também o

vindo para a Casa das Professoras também poderiam estar dentro desta formação, ou serem leigas.<sup>8</sup>

Outra possibilidade para a vinda de professoras poderia estar associada ao cenário político e a instrução para o voto. Vejamos que durante os anos de 1961 a 1964, o país era governado por João Goulart, que defendeu a necessidade de desenvolvimento do Brasil, sobretudo em nível econômico. Neste sentido, Goulart propõe um conjunto de reformas de base como uma das soluções para o crescimento da nação e solução dos abismos sociais, como destaca Silva (2019, p. 8):

Para ele, as reformas fariam ‘do Brasil uma nação forte e independente’ [...] na medida em que diminuiriam ou acabariam com entraves ao desenvolvimento econômico brasileiro, [...] porque um dos principais objetivos de suas reformas era o da ampliação e fortalecimento do mercado interno.

O desenvolvimento apontado por João Goulart seria uma das respostas ao país para a distribuição de riquezas, crescimento do mercado interno, e dentro destas reformas de base havia uma proposta que seria a da reforma eleitoral, com o objetivo de ampliar o voto para as pessoas que eram analfabetas. Tais propostas atingiriam conseqüentemente a política e as suas organizações em nível estadual e local<sup>9</sup>. É

---

alargamento das oportunidades de trabalho para a mulher, e não raro questionou, de forma explícita ou não, consciente ou não, os ditames normativos que formatavam a imagem de fragilidade e dependência feminina em relação ao homem, nos segmentos favorecidos pela instrução. A trajetória das normalistas, no início do século no Maranhão, inseriu-se nesses procedimentos peculiares às primeiras décadas do século XX, que tentava equilibrar os valores tradicionais em meio às mudanças que se processavam nesse período em que os discursos e ações dirigidos às mulheres, principalmente no referente à sua instrução, assumiram grande visibilidade. Cabia às instituições educacionais como a Escola Normal – que no Maranhão desde o início formou normalistas, em sua maioria mulheres - o reforço de atributos que qualificariam mulheres - com recursos para isso - a viver em sociedade. A erudição, o desenvolvimento dos dotes artísticos e das prendas domésticas, comuns a qualquer instituição de ensino no início do século XX voltada para o público feminino, dividia lugar com o conhecimento das patologias escolares, psicologia infantil, estrutura e dinâmica escolar, metodologias de ensino e antropologia.”

<sup>8</sup> Segundo Manke (2008), o termo “leigas” é utilizado para definir as professoras que iniciavam a docência no Ensino Primário sem uma formação específica, ou seja, uma formação básica para lecionar.

<sup>9</sup> Torna-se necessário, no entanto, mais estudos e outras fontes que permitam inferir sobre as influências da política nacional no contexto maranhense e, especificamente, em Aldeias Altas considerando a complexidade e a profícua vida política e partidária no país neste contexto (SCHWARCZ; STARLING, 2018). Elencamos, contudo, uma possibilidade a ser explorada posteriormente dependendo da existência de fontes que permitam estas reflexões para o caso de Aldeias Altas.

necessário destacar que por conta do Golpe Civil-Militar de 1964 e do afastamento Goulart da presidência, a tão almejada reforma de base não foi concretizada.

Tendo em vista que estamos discutindo sobre o âmbito da esfera política e do almejo de uma pretensa reforma para que analfabetos pudessem votar, destacamos o cenário político no Estado Maranhão através do jornal “O Combate”, na edição do ano de 1965. Neste noticiário teremos um demonstrativo de algumas das fraudes ocorridas nas eleições para governador do Estado do Maranhão, na corrida política estava em destaque o deputado José Sarney, e do outro lado Renato Archer. Acompanhemos o seguinte noticiário:

**150 Mil Fantasmas Não Votarão Mais**

O deputado Clodomir Milet informou ontem, que a revisão eleitora no Maranhão determinada pelo TSE, já esta praticamente concluída em 45 municípios do Estado, subindo a cerca de 160 mil o número de eleitores fantasmas que sempre viciaram a lisura dos pleitos maranhenses ao longo dos últimos 15 anos.

**RESULTADOS**

O resultado da revisão nas 15 zonas eleitorais denunciadas foi o seguinte: Caxias, de 2567 eleitores existentes em 1962, restaram 710; Aldeias Altas de 2933 eleitores ficaram 820 [...] (O COMBATE, 16 de setembro de 1965, p. 2).

Pelo noticiário, cerca de 45 municípios do Estado estariam com um percentual de 150 mil eleitores votantes inexistentes e isto também foi evidenciado no eleitorado de Aldeias Altas nesta década. Esta prática poderia ocorrer possivelmente para a manutenção de poder e devido aos elevados índices de analfabetismo. Assim, estes eventos poderiam ocorrer com maior facilidade nas pequenas cidades do interior do Estado. Algo que nos chama atenção é em relação ao número de eleitores informado pelo jornal, Aldeias Altas, um município recém-emancipado contava com 2.933 eleitores e Caxias, na mesma década apenas com 2.567, e com as revisões eleitorais os números decaem.

Além disto, a vinda de professoras para Aldeias Altas durante a década de 1960, certamente, seria também para alfabetizar a população, dando a estas condições mínimas para que pudessem votar e aumentar o contingente de eleitores tanto do Estado quanto do município. Seria através da instrução pública, que os sujeitos

poderiam ser incorporados a ideia de modernidade, por meio da perspectiva de “civilizar” as classes populares, onde de modo geral, como afirma Costa (2008), embora haja grandes discursos fervorosos para a política e educação, pouco foi perceptível para as classes que não detinham de posses.

Desta forma, o comportamento político bem como as suas ações repercutem no cenário educacional, e tomam forma em diversas cidades do Estado naquela ocasião. Há ainda o que destacarmos que: [...] a educação no estado estava subordinada aos interesses dos políticos constituídos que determinavam o alcance do ensino, pois quanto menos informadas fosse a população mais fácil seria mantê-los sob domínio. Quanto ao ensino ginasial e secundário que se constituía um instrumento para preparar o ingresso dos jovens da elite nos cursos superiores[...] (COSTA, 2008, p. 34-35).

Neste sentido, a narrativa anterior de Araújo (2020), sobre a necessidade da vinda de professoras para a cidade de Aldeias Altas, entre as décadas de 1960 a 1970 configura-se como uma relação de interesse daqueles que governavam a cidade, que ainda tinha como grande influência Alderico Machado<sup>10</sup>. Assim, a classe dominante, a exemplo de Alderico de Novais Machado junto ao então prefeito Belino Jamir Costa Machado<sup>11</sup>, e que para se manter dentro da lógica de poder, estes poderiam usar da escola e da vinda das professoras.

A ideia de construir e investir em órgãos públicos desenvolveria certamente o espaço urbano, mas não implicaria rapidamente em investir na instrução pública ou em uma completa e significativa mudança. É deste modo que o discurso de modernidade contagiava o poder público, e que tentar-se-ia voltar um olhar em especial para a modernização dentro das possibilidades. Rezende (1997) afirma que:

[...] em todas as cidades atingidas pelo ritmo veloz da modernidade, as mudanças ocorreram diante da perplexidade e da resistência de muitos. Nem todos se sentiram seduzidos pelas invenções modernas, pela renovação dos hábitos, por uma concepção de tempo que exigira mais pressa, pela ruptura com práticas de convivência social enraizadas (REZENDE, 1997, p. 57).

---

<sup>10</sup> Segundo Costa (2005), Alderico de Novais Machado foi um influente político e comerciante na cidade de Aldeias Altas, que pôs em prática o processo de municipalização do povoado “São João do Alderico” em 1961.

<sup>11</sup> Segundo Ferreira (2010), foi um dos prefeitos que administrou Aldeias Altas entre os anos de 1962 e 1969. Tornou-se prefeito por escolha de Alderico de Novais Machado, tendo como vice-prefeito Vidigal Rodrigues Filho.

Desta forma, para a cidade de Aldeias Altas, observamos ora um vertiginoso avanço da preocupação com a presença de órgãos públicos, e ora a ausência da instrução mínima como um projeto que acompanhasse os avanços no espaço urbano a uma população ainda que levava hábitos e costumes do campo. O que causará também uma luta constante e paradoxal sobre o sentido de até que ponto a modernidade seria entendida e vivenciada pelos seus cidadãos.

### **O telefone e a televisão: “[.] um aparato raro e identificado com os privilegiados”**

Além das questões voltadas à instalação de novos prédios públicos, às eleições e à instrução pública e os conflitos decorrentes a comunicação foi outro traço marcante em Aldeias Altas, delimitadoras do processo de modernização deste espaço e que se incorporou ao discurso do poder público da necessidade de levar “civilização” e da ideia de “progresso”, e que foi percebida através da construção do Posto Telefônico. Outro momento de intensa novidade e euforia possível de observar por meio das entrevistas foi a chegada da televisão que também se tornou um marcador social junto ao telefone.

O primeiro contato do aparelho de telefonia de modo público seria provavelmente da década de 1960, em que alguns cidadãos poderiam usufruir com a vinda do Posto Telefônico, mencionado no início deste subtópico. Na qual um dos entrevistados, a exemplo de Sampaio (2020), lembra que naquele momento o telefone para ela era um dos objetos mais modernos na cidade e que era acompanhado pela ansiedade de se comunicar com as irmãs que residiam em São Paulo. Contudo, Sevcenko (2006) destaca que: “A modernidade, afinal de contas, chegava diferente, em proporções desiguais, mas atingiria a todos” (SEVCENKO, 2006, p. 611), porém, há a população que é excluída destas novidades e que tão pouco poderiam usufruir naquele momento.

Neste sentido, percebamos, por exemplo, como o Telefone foi vislumbrado no Rio de Janeiro no início do século XX:

No início de sua difusão pela cidade, o telefone era um aparato raro e identificado com os privilegiados. Ele era um símbolo cujo prestígio denotava a relação intrínseca entre a tecnologia moderna e as elites dominantes. [...] A televisão viria a completar e dar toque final a esse processo iniciado pelo cinema, invadindo e comandando o ritmo e as atividades das famílias pelo fluxo variado da programação e dos intervalos comerciais (SEVCENKO, 2006, p. 583-603).

Para o Rio de Janeiro, o telefone e a tv tornaram-se uma grande inovação tecnológica, pois agora, poderiam encurtar as distâncias entre as pessoas e suas relações, ao mesmo tempo que exibiam os programas seguido de seus anúncios e que demarcava o prestígio de uso seria para as classes dominantes. Neste sentido, Roque (2020), através de suas lembranças comenta como era comum as pessoas que possuíam um equipamento de televisão em casa de negarem o acesso para assistir, o que indica certamente que naquele momento entre as décadas de 1960 a 1970, no município apenas as famílias de posse poderiam usufruir desta novidade.

Souza (2020), lembra deste mesmo episódio, e narra que “Chicão”, que foi um dos prefeitos teria colocado a televisão pois: “[...] ele via que tinha casa que tinha televisão e quando passava, ficava: 5, 6 pessoas na janela do lado de fora olhando, assistindo, ai ele botou a televisão na praça pra não ficar muito aperreando os donos das casas ne, o que não tinha vinha para cá, ficava um multidão de gente”.

Foi provavelmente na década de 1980, que houve uma televisão<sup>12</sup> posta em praça pública e alguns entrevistados comentam que era uma novidade e que agora todos poderiam assistir e ter um “divertimento”, assim como lembra Souza (2020), a televisão também serviria para afastar aqueles que não teriam poder aquisitivo para comprá-la, das janelas daqueles que tinham posse e conseqüentemente uma televisão em sua casa.

Neste sentido, podemos perceber uma distinção social, entre aqueles que vão até a praça para assistir na televisão e daqueles que não precisam sair do conforto do

---

<sup>12</sup> Segundo Roque (2020) e Silva (2020), foi posto em praça pública um aparelho de televisão, o equipamento era ligado por volta das 18h e ficava dentro de uma espécie de grade para que não houvesse furtos ou causasse algum defeito. Desta forma, reunia muitos populares que não tinham em casa esta novidade tecnológica.

seu lar para poder realizar a mesma ação. Pesavento (2002, p. 62), compreende que a cidade é um teatro em que se pode identificar as diferenças sociais, onde o espaço urbano: “[..] exprime, por sua vez, não apenas diferenças de classe e ocupação, mas todo um *éthos*, uma socialidade e uma carga de valores que vêm associadas àquelas diferenças básicas e originárias, comprovando o quadro de contrastes da cidade”. Assim, é perceptível a distinção social através da televisão.

O telefone e a televisão passam a ser aparatos ordenadores sociais, de tal forma que irão contribuir para a noção do que é ser moderno, do que é necessário fazer, usar ou possuir para sentir-se sujeitos participantes da sociedade moderna. A cidade passa a ser um lugar de confrontos, do império da razão e da sedução, onde os homens traçam e tentam definir suas relações sociais como explicita Rezende (1997). O simples ir até a praça para assistir, torna-se um grande dilema da modernidade, pois aqueles que teriam este objeto de desejo em sua casa, não precisariam deslocar-se até outro espaço. Assim:

As elites encarregam-se, portanto, de determinar qual o significado e a utilidade da modernização. Comportam-se como vanguardas iluminadas, diante das trevas que, para eles, tomam conta da maioria da população. Sentem-se no direito de ousar ou de dar aquilo que era moderno como salvação para os tantos problemas que cercavam a sociedade brasileira (REZENDE, 1997, p. 56).

As elites na cidade de Aldeias Altas possuíam naquele momento um aparato de informação, diversão, e que acompanha as tendências modernizadoras no país. Ora, assim como mencionado no início desta narrativa, os meios de comunicação eram sinônimos de ser moderno, e que ao mesmo tempo também demarcava as frustrações e ilusões do homem.

Além disto: “A televisão viria completar e dar toque final a esse processo iniciado pelo cinema, invadindo e comandando o ritmo e as atividades das famílias pelo fluxo variado da programação e dos intervalos comerciais” (SEVCENKO, 2006, p. 603), logo a dinâmica social mudaria, e o espaço social da praça incorporar-se-ia a uma tentativa de reorganizar-se a vida social com um imperativo de progresso frente a novidade tecnológica.

Pesavento (2002) ao discutir sobre o imaginário das cidades, descreve como os cidadãos se distinguem pelas duas funções, pelo seu talento e/ou sua fortuna, visíveis através do andar nas ruas, e que possibilitaria compreender também as oposições agora evidentes entre o homem do campo e do homem onde se passa a viver segundo os hábitos e atitudes na cidade. Esta percepção, ajuda-nos a compreender como a praça e as ruas, embora um ambiente eminentemente do lugar público, podem ser espaços de diversificação e atenuação ora de igualdade, ora de diferenciação social.

Primeiramente, há que estabelecer a dimensão do anonimato ou do "engano do olhar" de quem observa a multidão das ruas, essa nova "entidade" trazida pelas grandes cidades e que se tomará, na pena de seus escritores, tanto local de refúgio quanto símbolo da solidão do indivíduo na grande metrópole. Por outro lado, essa primeira representação de igualdade se dissolve ante o olhar atento de quem distingue a diversidade de tipos em face da função, o talento e a fortuna. Uma grande cidade é aquela que apresenta este espetáculo da rua sempre renovado. Simbolicamente, todos os habitantes da urbe são cidadãos ou têm acesso ao que se chama o espaço público [...] de poderosos e humildes. Remontando a Mercier, é na rua que, lado a lado, se confrontam as mais contrastantes personagens. A visão, contudo, não é nem romântica nem ingênua, pois logo [...] se preza na grande cidade: o dinheiro, condição indispensável para ser feliz [...] (PESAVENTO, 2002. p. 60).

Pesavento (2002) descreve a cidade de Paris, destacando alguns contrastes que são observados através do movimento das pessoas nas ruas. Segundo ela, embora em certos momentos todos possam ser confundidos quando estiverem em meio a uma multidão, há aqueles que se comportam seguindo os padrões de vida moderna na cidade, onde o dinheiro passa a ser um requisito para ser feliz e destacar-se entre os demais. De tal forma, para Aldeias Altas, aqueles que tinham posses, oferecia-lhes por um momento serem distinguidos da multidão, e a televisão um aparo símbolo do que seria moderno confrontava as posições sociais. Pesavento (2002) destaca ainda que os espaços públicos/urbanos de Paris, como a rua ou mesmo uma praça com uma televisão, ao qual estamos fazendo uma breve relação, qualificaram os perfis e, sobretudo, as características de determinados tipos sociais.

**Pedestres, acidentes e motores: “[...] o carro do Trindade passou por cima do fie do João Viúva que o miolo ficou batendo”**

A velocidade das mudanças marcou muito o cotidiano das cidades que passaram pela experiência da modernidade, tal como Recife na década de 1920, em que Rezende (1997) pondera que as revoluções burguesas, o dilema do novo e a prevalência do urbano se constituiu com as migrações para as cidades, transformando a relação do homem com a natureza e que também provocou contradições. Neste sentido, destacaremos o automóvel e os dilemas de sedução e discriminação para a cidade de Aldeias Altas.

O automóvel como indicado no decorrer desta narrativa, incorporou-se ao espaço urbano como uma novidade, mudando o seu próprio traçado, atraindo e provocando desejos e seduções em seus cidadãos, e tornou-se também um objeto de status social. No Recife, ainda na década de 1920 por exemplo, Rezende (1997) descreve que com a instalação da energia elétrica nas ruas e avenidas, as pessoas assistem fascinadas a chegada dos bondes elétricos trafegando, causando um grande alvoroço pela novidade. Onde a vagarosidade dos bondes de burro tornara-se inimigos da agitação daqueles que agora eram elétricos. O automóvel, assim como o bonde, passa a encurtar as distâncias e a cidade passa a ter pressa, porém começam a surgir alguns problemas como uma das consequências dos feitos da experiência da modernidade.

Aldeias Altas até a década de 1960, como relatado pelos entrevistados, ainda não possuía um grande fluxo de movimentações com automóveis, e possuía um número limitado de pessoas detentoras destes, sobretudo do carro. Porém, apesar da baixa presença de veículos, a cidade não se veria livre dos problemas provocados por estes, isto é, os acidentes. Será a partir das lembranças de Silva (2020) que conseguiremos perceber esta conjuntura:

Tinha acidente, começou aparecendo acidente. O João Viúva [...] cavando buraco bem aqui na porta da Maria do Raimundo Leôncio pra botar água, [...] o carro do Trindade passou por cima do fie do João Viúva que o miolo ficou batendo. O delegado não fez nada, aí depois de 14 anos que ele morreu foi que a mãe dele foi dado o seguro dele (SILVA, 2020).

Pela narrativa da entrevistada, podemos perceber que pelo enredo, João Viúva que trabalhava perfurando poços, estaria prestando serviço de construir um

poço artesiano<sup>13</sup> para Raimundo Leôncio, e o seu filho provavelmente desatento ou não foi atropelado por um carro conduzido por Trindade. Este era ferreiro e possuía um veículo, segundo Santos (2020), um modelo fusca de cor vermelha e que era muito popular na década 1940 a 1960<sup>14</sup>. Vejamos ainda que a resolução do caso demorou muito tempo, haja visto que Trindade, teria algum status na cidade ou o sistema judiciário demorou com a tramitação do caso.

Sevcenko (2006), nos permite discutir também que para as cidades modernas que passam pelo processo de modernização, nelas começam a surgir um campo de batalhas com os novos veículos e aparatos da modernidade:

Cria-se na cidade moderna um campo de batalha diário entre os pedestres e os novos veículos automotores. Qualquer percurso exige atenção máxima, concentração, reflexos rápidos, golpe de vistam gestos atléticos e instintos de sobrevivência. (SEVCENKO, 2006, p. 550).

Desta forma, a cidade também passa a ser agora um espaço de atenção e de perigo para os pedestres, pois terão que conviver com a movimentação de motores, ruídos e fonfonar nas ruas. Embora Aldeias Altas ainda esteja passando por melhorias na organização urbana, das ruas e avenidas, elas poderiam contribuir para o surgimento de acidentes junto a circulação dos novos transportes. O que é descrito bem por Sevcenko (2006), quando os carros começam a fluir pelo Rio de Janeiro, onde ainda não havia uma rede de circulação viária, com sinalização, ou mesmo código de trânsito:

[...] gerando uma situação calamitosa, agravada pelo fato de atropelamentos, mesmo seguidos de morte das vítimas, era apenas passíveis de uma multa pecuniária de valor ínfimo para os infratores. Era o convite para o terrorismo automotor que veio para ficar, acrescentando tonalidades mecânicas aos sistemas de privilégios e opressão típicos da sociedade brasileira (SEVCENKO, 2006, p. 558).

---

<sup>13</sup> Espécie de buraco profundo para obtenção de água, muito usado no Nordeste contra a seca, para agricultura e outras atividades.

<sup>14</sup> Segundo Brandão (2011, p. 114): “Em 1958 o automóvel brasileiro deixaria de ser ‘um plano’ para se tornar a materialização de ‘uma meta’. O programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek (1965) consistia em 30 metas agrupadas em cinco setores [...]. A meta 27 prometia a efetiva implantação da indústria automobilística no Brasil e a produção de 170 mil veículos motorizados até 1960 [...]”.

Assim, o carro ao mesmo tempo que gerou admirações e sonhos, transformou-se em um problema devido aos acidentes gerados pelos atropelamentos, da ausência de sinalização e que fazia agora parte do cotidiano carioca, sendo outro sinônimo de privilégios.

Para além do carro, outros transportes também poderiam causar acidentes, vejamos por exemplo as ferrovias na década de 1960, em Parnaíba (PI)<sup>15</sup>. Durante os percursos do trem na linha férrea, muitos populares temiam as faíscas soltas pelas locomotivas que poderiam atingir as casas de palha situadas nas margens da linha férrea, além dos atropelamentos de crianças que costumavam brincar sobre os trilhos. Vieira (2010) cita que, além de incêndios, os descarrilhamentos e choques de trens eram causas comuns de acidentes na estrada de ferro do Piauí, causadas devido à ausência de atenção e de fiscalização nas linhas férreas. Desta forma, percebamos como para além do carro, outros espaços também apresentavam junto a modernização problemas, em tese, relacionados a acidentes, tal como o mencionado em Aldeias Altas.

Outra questão que podemos inferir, seria dos indivíduos que possuíam algum modelo de veículo durante a década de 1960, e isto, Silva (2020) nos ajuda a identificar através de suas lembranças, alguns dos sujeitos que possuíam naquele momento: “Meu fie, quem tinha veículo aqui na cidade era o Belino, Sr. Alderico, o João Machado”. Os sujeitos citados pela entrevistada eram detentores de posse na cidade naquele momento, a exemplo de Belino Machado, um dos prefeitos de Aldeias Altas e filho de Alderico de Novais Machado que possuía um intenso comércio de extração de babaçu no município, como apontado por Costa (2005).

---

<sup>15</sup> Segundo Vieira (2010, p. 196): “A ferrovia chegou em Parnaíba num momento em que se intensificava a discussão por parte de representantes do comércio acerca da melhoria dos transportes no Piauí, principalmente da construção do porto de Amarração, implantação de trechos ferroviários, ligando os estados do Ceará, Pernambuco e Maranhão a capital Teresina e estradas carroçáveis. Essa discussão ocorria pela falta de transporte adequado da produção piauiense, que era escoada em grande parte nos portos dos estados vizinhos, como Ceará e Maranhão, beneficiando suas economias”.

O automóvel, como perceptível é um divisor de status social, como bem destacado por Rezende (1997), somente alguns sujeitos poderiam usufruir do seu fononar, gerando discriminações onde somente os mais privilegiados podem usufruir, e para os outros restava apenas os desejos e sonhos. Fazemos uma comparação de tal forma com o bonde, Sevcenko (2006), pondera que:

Receber ou não energia elétrica e ter ou não acesso fácil à rede de bondes passou a ser não apenas o principal referencial da especulação imobiliária, mas também um dos mais distintos elementos de status, para a população que não dispunha de veículos próprios (SEVCENKO, 2006, p. 458).

Desta forma, assim como andar de bonde seria um privilégio de poucos, andar de carro ou possuir um carro na década de 1960 na cidade de Aldeias Atas, seria um grande traço distinto de poder e de aquisição econômica. De modo similar na capital maranhense, isto é, em São Luís, no início da década de 1930, quando os bondes começam a entrar em circulação, eles são tidos enquanto elementos da ordem urbana e de disciplina social. Logo:

[...] ao mesmo tempo em que os bondes foram implantados com o objetivo de oferecer transporte cômodo e barato a “todos”, as autoridades promulgavam leis que restringiam a utilização deste serviço às camadas populares, pois estabelecer que a entrada nos bondes fosse permitida somente aos que estivessem “bem” vestidos, deixava uma grande parte da sociedade de fora, pois muitos eram os trabalhadores que residiam longe de seus locais de trabalho e precisavam dos bondes para se locomoverem diariamente. Os operários que iam para as fábricas, os vendedores que trabalhavam no mercado, e pessoas com outros tipos de ocupação, dificilmente tinham trajes adequados ao modelo afixado pelo código (MENDES, 2005, p. 3).

Além de ser um marcador social, o bonde delimitava a moda com os trajes e os comportamentos para que pudesse se construir o imaginário de uma “sociedade civilizada”, a modernização da cidade de São Luís, por meio dos bondes delimitava as estruturas sociais de quem deveria ou não usar o transporte. As classes populares, por sua vez ainda eram vistas como detentoras do atraso dos serviços públicos, desta forma, o bonde entraria como uma possível intervenção social de ordenamento. De tal modo, que o próprio Rio de Janeiro no final do século XIX para o início do século XX, também irá ditar não só a moda, mas o comportamento e os valores, reafirmando o traço de distinção social com a modernização e o uso dos automóveis:

Se por um lado, porém a velocidade das máquinas urbanas modernas exigia uma redobrada precaução, pelo outro ela se incorpora ao próprio subconsciente das pessoas e, inevitavelmente, como toda manifestação de adesão aos redirecionamentos modernos, virava um sinal de distinção daqueles que mais ostensivamente os exibiam (SEVCENKO, 2006, p. 550).

Logo, Sevcenko (2006) só reafirma e referencia mais uma vez de como a experiência da modernidade causa e modifica as relações sociais e o próprio movimento cotidiano, onde os que possuem um aparato, ou objeto moderno, no caso o automóvel, busca exibi-lo, causando admirações e aspirações.

No caso de Aldeias Altas, estas questões puderam ser percebidas por meio das entrevistas, tanto no sentido de indicar as modificações provocadas no cotidiano por meio da inserção deste moderno através da chegada do automóvel, como os problemas que agora tornam-se situações possíveis do dia a dia, a exemplo do acidente narrado a partir das lembranças dos sujeitos que ali viveram no recorte temporal trabalhado.

A modernidade como já vista, constituiu-se em um campo que ganha grandes dimensões: a cidade. A cidade, segundo Rezende (1997) está em constante movimento, e que as vezes é impossível de ser notada em sua completa totalidade, pois as coisas mudam, assim como os homens que vivem nela mudam. Elas ainda se refazem com o homem, onde os seus medos e desejos alimentam a história.

É nela também, que se presencia a face autoritária do “ser moderno”, seguida de ideias, ritmos e delineadas pelos sonhos progressistas para o avanço do que seria sinônimo de “civilização”. A modernidade tende a moldar os homens, rompendo e revelando contrastes entre o velho e novo. Baptista (2019), discute a experiência da modernidade na vila de Amarração (PI)<sup>16</sup>, entre os anos de 1880 a 1930, analisando

---

<sup>16</sup> “Localizada no litoral piauiense a Vila de Amarração ao longo dos séculos XIX e XX foi palco de diversos acontecimentos. Surgida no início do século XIX através da ocupação de pescadores logo foi incorporada pela província do Ceará a partir da atuação de padres da freguesia de Granja. Por conta de suas relações políticas e econômicas com Granja, o povoado de Amarração foi elevado a distrito pela referida província pela Lei nº 1.177, de 29 de agosto de 1865 e nove anos depois em Vila pela Lei nº 1.596, de 05 de agosto de 1874. Somente em 1880 o Piauí reivindica a posse de Amarração através da lei geral nº 3.012 de 22 de outubro de 1880, cedendo à província do Ceará as Vilas de Príncipe Imperial<sup>8</sup> e Independência” (BAPTISTA, 2019, p. 17).

as tensões e as transformações que surgiram a partir da modernidade e como isto, impactou no cotidiano e nas relações sociais. Nesse cenário, Baptista (2019) pondera que um elemento que traria a modernidade para aquele espaço seria a construção e modernização de um porto marítimo, muito requisitado no século XIX pelos políticos e comerciantes daquela região, levando “progresso”, crescimento econômico, cultural e social para Amarração e para o Piauí. Porém, é neste espaço que irá se constituir tensões e conflitos políticos.

Aldeias Altas, embora não tenha a mesma relação em torno deste porto marítimo em Amarração, a perspectiva que tendemos a demonstrar é como este aparato seria um gerador de tensões que poderiam partir de ideias políticas e de sua elite local, que percebia a modernidade a partir deste espaço. Neste sentido, Aldeias Altas também passará por certos conflitos que iram influir na cidade, e que tentara ditar por quais meios ou ideias o homem pode tornar-se parte da modernidade e chegar nas ondas do progresso.

Logo, tomemos o discurso político predominante de que é necessário para Aldeias Altas, na década de 1960, a vinda e instalação de serviços públicos que seriam essenciais para o desenvolvimento da cidade, e fatalmente poderiam gerar economia e isto contagiava o poder público. Percebamos com atenção este trecho, que remete aos serviços públicos:

[...] a instalação das coletorias que fatalmente renderão mais proventos, mais recitas à Fazenda; ao Departamento dos Correios e Telégrafos, porque é impossível manter-se uma comunidade sem contato com a civilização[...] (CORREIO DO NORDESTE, 1962, p. 9).

Na nossa primeira análise, destacamos apenas que a modernidade contribuiria para a vinda de novos serviços, como um processo que contribuiria para o crescimento social e econômico daquele espaço, o que demarcaria uma das primeiras ações em materialidade da modernidade. Porém, vejamos como esta experiência é também uma reguladora de social e contraditória. O homem que viveria em Aldeias Altas na década de 1960, para o discurso político vindo de representantes da esfera estadual, era percebido e compreendido como um sujeito que precisava entrar em contato com a “civilização”, pois tinha-se possivelmente a construção de

um homem que estava vivendo nos emaranhados da vida rural<sup>17</sup>, vivendo nas “trevas”, sem acompanhar outros lugares que estavam em contato com a “civilização”.

Desta forma, este discurso político, seria o que Rezende (1997) compreende como sendo um comportamento onde as elites e as forças dominantes se colocam como vanguardas iluminadas, e que querem a todo custo eliminar as “trevas” que trariam o atraso de toda a população. Berman (1986), afirma que o heroísmo da vida moderna, ao mesmo tempo em que ele nos rodeia, ele nos pressiona, assim, seria urgente que o homem tivesse contato com a civilização por meios dos serviços, que eram essenciais e comumente importantes: o correio e telégrafo.

Para além destas percepções sobre o discurso político da vinda dos órgãos públicos, o ser moderno estava alinhado com a necessidade de que era preciso melhorar as ruas e a estrutura da cidade que se possibilita ainda o contato do homem com os meios de transportes que mudariam todo o traçado urbano. Baptista (2019), sinaliza como as ferrovias e as embarcações a vapor, marcaram a experiência da modernidade, modificando a paisagem de Amarração (PI), e o próprio cotidiano do homem. Em Aldeias Altas, teremos um movimento de ser moderno a partir da incursão dos carros, do vai e vem na cidade como bem narrado por Araújo (2020). A vida dos cidadãos bem como a paisagem da cidade passou a ser modificada, o traçado sofreu mudanças para que pudesse possibilitar os projetos de modernidade.

Destarte, cabe destacar ainda que no contexto espaço-temporal específico da América Latina e do Brasil, no qual encontra-se localizado a cidade de Aldeias Altas no interior maranhense, foco da narrativa aqui construída, compreendemos a partir de Canclini (2008) que as relações estabelecidas entre o “tradicional” e o “moderno” decorrentes da hibridização cultural nestes espaços não provoca o fim de um em detrimento do outro. Ainda que se perceba neste encontro a existência de conflitos,

---

<sup>17</sup> Rezende (1997, p. 123), destaca que: “Apesar dos ensaios de modernização presentes ainda nos tempos do Império, os valores da vida rural ainda eram dominantes[...]” devido a economia ainda agrária.

o que se tem é o redimensionamento do tradicional, sua transformação à medida que este encontra-se com o moderno.

## Conclusão

Por fim, a calmaria até então vista sem o soar dos motores, seria ecoada por algumas partes da cidade, embora de forma tímida, mas que faria parte da nova rotina do homem que residia numa cidade que deseja o progresso. É por isto que os projetos de modernidade modificam a vida do homem e a marcam radicalmente, provocando dilemas e perigos.

O automóvel como visto e discutido anteriormente, provocou seduções e desejos, muito perceptível nas lembranças de Araújo (2020): “Eu devia ter um sentimento de esperança, de animação, [...] mas nunca acreditei que ele chegasse a movimentar o movimento que tá hoje aí”. Logo, assim como a ferrovia, que incorporou a Amarração, na qual Baptista (2019) afirma que ela provocou medo e fascínio<sup>18</sup>, em Aldeias Altas, com a circulação de veículos, teria possivelmente fascinado o homem, que até então não tinha convívio com aquele aparato moderno e que lhe poderia causar também medo e espanto.

Ser moderno seria também fazer uso e estar em posse dos aparelhos eletrônicos, como a televisão e o telefone, pois estes aparatos modernos eram possíveis indicadores de que a modernidade era almejada pelas elites, em síntese pelas famílias de posse que viriam nestes instrumentos status e progresso. Mas esta modernidade era intrinsecamente seletiva e simbólica. Somente os privilegiados reajustaram-se as ondas do que era necessário possuir para estar incluso nas mudanças que a modernização pretendia construir dentro dos espaços da cidade.

Sevcenko (2006), afirma que a cidade e os meios de comunicação, sobretudo com a Revolução Técnico-científica, a cidade do Rio de Janeiro entra em cena como

---

<sup>18</sup> Segundo Baptista (2019, p. 110): “A presença do trem, então, quase que diariamente em Amarração não apenas pode ter marcado o imaginário das pessoas que ali viviam de forma positiva em função da facilidade do transporte de passageiros e mercadorias, ao tempo em que pode ter provocado também receios ou temores [...]”.

palco de sonhos e inspirações modernas, onde os novos meios tecnológicos faziam parte do imaginário dos homens, tonando-se objeto de desejos e de visibilidade, pois o “[...] o grande segredo, aliás, de conhecimento geral, para angariar atenção e ampliar seu repertório de opções era parecer ‘moderno’” (SEVCENKO, 2006, p. 556). Desta forma, os aparatos tecnológicos, conduzem processos contraditórios, de exclusão e de desejos ao mesmo também, reinventando e criando concepções de como ser moderno.

Assim, como para Amarração, ser moderno estava ligado na construção, a exemplo do porto marítimo, que gerou contradições, ou com o trem que modificou o espaço e gerou medo e desejos, Aldeias Altas viveria um constante paradoxo para acompanhar os ritmos progressistas e da modernidade. O imaginário dos cidadãos entrevistados, o moderno e ser moderno estava ainda nas mudanças que passará a cidade, observadas ainda no possuir um veículo, no deslocamento até as chamadas telefônicas em dia e hora marcada, ou mesmo em ter energia elétrica em casa.

O ser moderno segundo Berman (1986) é viver uma constante aventura recheada de riscos e medos. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador, é também andar junto ao perigo, com um uma instabilidade e contradição. É ainda uma fábrica de sonhos, angústias, desejos que se vivencia em mundo que é confuso e cheio de paradoxo. Em Aldeias Altas, a modernidade e o ser moderno são compreendidos por meio dos equipamentos, dos discursos e ações ora citados, e de suas pretensas ambições em acompanhar as novidades, e de se sentir incluído dentro da lógica de possuir, e tentar definir um perfil que era diferente e atingia em proporções desiguais.

Assim, as pesquisas sobre a cidade, sobre as transformações provocadas pela modernidade em Aldeias Altas (MA) não se esgotam com esta narrativa. Ao refletirmos sobre a incorporação na paisagem urbana de automóveis e de novos meios de comunicação, além das dicotomias e problemas ocasionados, pode-se elencar ainda a possibilidade não apenas do surgimento de novas sociabilidades, mas de uma transformação de uma “tradição” a partir do encontro com este “moderno” (CANCLINI, 2008). Isto é, caminhos abertos para novas pesquisas e reflexões a

aqueles atraídos pela cidade, para aqueles que seguem desejando flunar por suas ruas e avenidas, ansiosos pelo que possivelmente possam encontrar.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Marcus Pierre de Carvalho. **Amarras e desamarras: cotidiano e modernização em amarração no litoral do Piauí (1880-1930)**. 161 f. 2019. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRANDÃO, Ramon Lima. **O automóvel no Brasil entre 1955 e 1961: A invenção do novo imaginário na era JK**. 216 f. 2011. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

COSTA, Cleonice Marques. **Modernidade e atraso na educação maranhense: Uma análise dos discursos governamentais (1966-1979)**. 2008. 75 f. Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2008.

FERREIRA, João da Costa. **História de Aldeias Altas-MA**. Caxias: JM, 2010.

FIUZA, Solange Cristina Rodrigues; COSTA, Lucia Cortes da. O direito a assistência social: o desafio de superar práticas assistencialistas. **Revista de Serviço Social**, Londrina, v.17, n. 2, p. 64-90, jan./jun. 2015.

GONCALVES, Messias. **Em novos caminhos: O cotidiano aldeense com a implantação da paróquia de São João Batista e Santa Teresinha de 1974 a 2000**. 2019. 84 f. Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v. 15 – Municípios do Estado do Maranhão e do Piauí. Rio de Janeiro, 1960.

\_\_\_\_\_. Cidades e Estados: Aldeias Altas-MA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/aldeias-altas/panorama>. Acesso em: 14 de ago. de 2021.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão**. 1982. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

MANKE, Lisiane Sias. Um estudo acerca da história de vida profissional de professoras primárias leigas. **Revista História da Educação**, Pelotas, v.12. n. 25, p. 153-178, maio/ago., 2008.

MENDES, Sylvânio Aguiar. **Entre burros e empurrões: uma história dos bondes elétricos em São Luís (1924-1966)**. 2005. 60 f. Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano - Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

REZENDE, Antonio Paulo. **(Des) encantos modernos: histórias da cidade do Recife na década de XX**. Recife: FUNDARE, 1997.

SANTOS, Jarina Serra; SILVA, Diana Rocha; SOUZA, Mateus de A. Os ofícios da instrução pública maranhense como fonte para a história da educação (1893-1894). **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 15, n.1/2, p. 4-15, jan. /dez. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnicas, ritos e ritmos do Rio. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **História da Vida Privada no Brasil, v. 3: República: Da belle epoque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 513-619.

SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as reformas de base. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, n. 32, p.5-20, jan. / jun. 2019.

TOURINHO, Mary A. Costa; MOTA, Diomar das Graças. As normalistas no início do século XX em São Luís do Maranhão: ações e mobilizações estudantis. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 1, jan. / jun. 2012. p.114-138.

VIEIRA, Lêda Rodrigues. **Caminhos de Ferro: a ferrovia e a cidade de Parnaíba, 1916-1960**. 247 f. 2010. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## FONTES

### HEMEROGRÁFICAS

150 MIL fantasmas não votarão mais. **O Combate**, São Luís, 16 de set, de 1965.

BAHURY atende à Reinvidicação de Santos Neto. **Correio do Nordeste**, São Luís, ano 1, n. 13, p. 9, 15 abr. 1962.

### ENTREVISTAS

ARAÚJO, Francisco da Cruz. [Entrevista cedida a] Ellyson Eduardo dos Santos Roque. Aldeias Altas (MA), 20 ago. 2020.

ROQUE, Nelzira Conceição dos Santos. [Entrevista cedida a] Ellyson Eduardo dos Santos Roque. Aldeias Altas (MA), 06 ago. 2020.

SAMPAIO, Márcia Dulce Medeiros de. [Entrevista cedida a] Ellyson Eduardo dos Santos Roque. Aldeias Altas (MA), 10 set. 2020.

SILVA, Leni Domingas da. [Entrevista cedida a] Ellyson Eduardo dos Santos Roque. Aldeias Altas (MA), 23 ago. 2020.

SOUZA, Maria Dulce Medeiros de. [Entrevista cedida a] Ellyson Eduardo dos Santos Roque. Aldeias Altas (MA), 02 set. 2020.

## UMA ANÁLISE DAS COSMOVISÕES AFRICANAS DE KIRIKU E A FEITICEIRA:

o espaço fílmico, representações não-eurocêntricas e suas  
discussões

Mariana Silva Rodrigues<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 20/08/2021.

Artigo aceito em: 25/02/2022.

### RESUMO:

O artigo em questão analisa o curta metragem franco-belga *Kiriku e a feiticeira* tendo em vista as cosmovisões africanas que estão presentes nele. O filme tem origem de experiências do diretor Michel Ocelot que viveu na África Ocidental na infância e teve contato com a tradição oral. Ao pensar sobre o espaço fílmico em geral, sua relação com eurocentrismo e, conseqüentemente suas ligações com o colonialismo, o artigo destaca como as representações divergem de produções majoritariamente assistidas, de modo que faz uma análise sobre os aspectos estéticos da obra evidenciando a presença de cosmogonias africanas para destacar a singularidade, e ao mesmo tempo a pluralidade de tradições da África Ocidental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cosmogonia; Espaço; Eurocentrismo; Colonialismo; Representações.

AN ANALYSIS ON THE AFRICAN COSMOGONIES OF KIRIKU AND THE  
SORCERESS: the media space, the eurocentrical reproduction and its  
representations

### ABSTRACT:

The article in question aims to analyse the French-Belgian short film *Kiriku and the sorceress*, having in mind the african cosmovisions presented in it. That's because it has its origins in the experiences of the director Michel Ocelot, who lived his childhood in West Africa and had contact with the oral tradition. By thinking on the media space in general, its relation with eurocentrism and, consequently, its links with colonialism, the article highlights how the portrayed representations diverge from the majorly watched productions, in a way that it does an analysis on the work's aesthetical aspects, pointing the presence of African cosmogonies in order to highlight its singularities and, at the same time, the multitude of West African traditions.

**KEYWORDS:** Cosmogony; Space; Eurocentrism; Colonialism; Representations.

---

<sup>1</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal do Maranhão. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975030333818124>. E-mail: [marirodri.hst@gmail.com](mailto:marirodri.hst@gmail.com).

## 1. Introdução

Os estudos pós-coloniais crescentes no final do século XX e sua reestruturação em concepções de pensamentos abissais impulsionam análises conteudísticas e fílmicas que permitem o questionamento sobre os espaços de poder. No presente trabalho, a análise parte do longa-metragem *Kiriku e a feiticeira* (1998), dirigido por Michel Ocelot que conta a história do garoto Kiriku, que com astúcia decide enfrentar a feiticeira Karabá, personagem antagonista da animação franco-belga. Inspirado em uma gnose da África Ocidental, o longa apresenta conceitos e entendimentos de uma sociedade que não é em muitos casos representada em uma indústria cultural majoritária. Tendo contato com a história por meio da tradição oral em sua infância na Guiné, Michel Ocelot apresenta uma animação com ideias que se assemelham com concepções nas quais se pode pensar em conceitos das cosmovisões africanas.

Como forma de entender as divergências que se concentram na animação em questão comparadas às que majoritariamente chegam ao entorno social atual por meio das influências ocidentalizadas, é necessário compreender que a forma como os sujeitos do lugar onde Kiriku vive, seus costumes e cosmovisões demonstram uma particularidade da identidade africana através da percepção de um espaço fílmico, já que muitas vezes sua pluralidade de vivência é desconsiderada. Por isso, o longa demonstra singularidade ao tecer caminhos sobre a história de Kiriku, isso porque, baseado em uma gnose transmite nuances de uma historicidade africana inspirada em uma perspectiva própria, não mais arraigada a uma representação pelo “outro”.

As concepções em que se baseia o presente estudo se propõem a analisar os aspectos da cosmogonia em *Kiriku e a Feiticeira*, de forma a congregar em uma quebra de homogeneização da cosmovisão africana ocidental, assim como, o continente africano como um todo. Tendo em vista, assim, que erroneamente um continente com amplitude extensa seja compreendido com uma única atmosfera de saber. Relacionados à educação historiográfica Positivista, os conhecimentos dos quais o território e indivíduos africanos são representados partem de uma visão unilateral

eurocêntrica, e conseqüentemente, os receptores constroem seu entendimento com base no que é exposto no material adquirido.

Dessa maneira, desconstruir esses conceitos é também uma forma de compreender os simbolismos e abstrações de sujeitos africanos e suas especificidades. Ao adentrar a análise fílmica, o estudo passa por caracteres representativos e conceituais que se justificam pela vivência do diretor, fomentando uma representação daquilo que não mais passa pela sujeição europeia, mas sim, cercado pela historicidade da vivência e contato do próprio diretor com as cosmogonias africanas, tendo em vista que a linguagem audiovisual não representa uma cópia fiel das sociedades africanas que em sua completude não conseguiriam ser demonstradas em um longa metragem. Mas mais do que isso, entender as particularidades da formação do enredo de *Kiriku e a feiticeira* com seus personagens que simulam a percepção de mundo que argumenta uma totalidade africana ocidental, sem isentar fatores múltiplos de formação de saberes que vão além disso.

## **2. Kiriku e a feiticeira em perspectiva estética**

O longa-metragem conta a história de Kiriku, um menino que mora em um conjunto de choupanas em que uma feiticeira de nome Karabá seca o regato que abastece o lugar e desaparece com os homens que ousam lutar contra ela. Kiriku, uma criança com tamanho abaixo do esperado, nasce e decide mudar a situação de seu povo. A feiticeira pede cada vez mais ouro às mulheres e queima as choupanas africanas quando uma delas decide enterrar para não dar à Karabá. No decorrer da trama, Kiriku salva as crianças de uma armadilha de Karabá no riacho, e isso enfurece a feiticeira, que vê no garotinho uma espécie de sabedoria diferente. Insatisfeito com a falta de água, Kiriku consegue trazer água de volta, fica desacordado, momento em que seu povo canta em homenagem ao garoto, mas após um momento, ele acorda e é saudado por todos. Kiriku decide ir ao encontro do Sábio da Montanha, que é seu avô, que se encontra preso por Karabá, para que sua sabedoria não seja dividida. O garoto faz uma viagem inteligente ao encontro daquele que o traria respostas para a maldade de Karabá, para assim salvar a comunidade. O avô afirma existir um espinho que faz Karabá sofrer e agir maldosamente com todos. Kiriku consegue retirá-lo e

depois se torna um homem alto e adulto, apaixonando-se por Karabá e trazendo paz para os habitantes, que recebem todos os homens anteriormente capturados por Karabá que retornam para suas choupanas. E assim, Karabá é perdoada pelo povo e Kiriku consegue trazer harmonia com sua inteligência e astúcia.

Logo de início a estética de Kiriku e a feiticeira é sombreada e com tons quentes, assim, a sensação que a construção visual transmite é de um clima quente e com escassez de água, tendo em vista os tons alaranjados dispostos. Nesse ponto, a forma de apresentação das choupanas de Kiriku constrói uma abstração que é posteriormente entendida pelo fato de que a feiticeira Karabá rouba a água da população.

Menezes (1996) afirma que o cinema pode tratar de dois espaços, um como mero reproduzidor de espacialidades físicas, outro como reproduzidor de espaços singulares. Arbitrária de acordo com os objetivos do diretor, a configuração das produções fílmicas unem as duas perspectivas em prol da continuidade espacial virtual, de modo que a direção envolve o telespectador destinado. Quanto às continuidades que isso propõe, em matéria evidencia-se desde as construções caracterizadas pela simplicidade e fenótipo das choupanas do povo de Kiriku que já apresentam singularidades nesse aspecto, já que, tendo em vista as exotizações que constituem a formação do território do continente africano a composição do cenário atribui caráter diferente do imaginário comumente atribuído. Assim, em um percurso envolvendo os dois espaços de transmissão o longa apresenta uma comunicação que envolve a subjetividade do espectador.

As construções das choupanas que são facilmente queimadas inferem a formação do material que foram construídas, assim, quando Karabá manda queimar a choupana que tiver alguma joia escondida, não há como apagar o fogo, já que o regato fica muito longe e as construções são assim destruídas rapidamente. Nesse meio tempo, o sofrimento das mulheres e a sobreposição da imagem da mãe de Kiriku olhando a fogueira se alastrar sobre a construção se destaca pela sua passividade, que na realidade, não é de fato assim nomeada, porque é uma atitude dirigida por uma

sensação de imobilidade frente aos mecanismos de poder das quais ela não dispõe como combater no momento.

A aparência do rio já subverte toda a anterior apresentada. Desde a coloração mais viva e rica até a alegria que a água simbolicamente apresenta para as crianças que brincam nele. A nudez na localidade de Kiriku é naturalizada, e por isso, as crianças andam nuas, assim como as mulheres que apresentam seios à mostra. Assim, o fenótipo negro não passa por uma europeização, desde o colorismo da pele preta até a grossura dos narizes e boca que não se limitam a uma imagem que como afirma Lopes (1995, p. 24) “simboliza a recusa da alteridade e a necessidade de civilizar o africano modelando-o, mesmo esteticamente, ao que é considerado superior”.

De acordo com Miranda (2011) o discurso da mídia reitera uma chamada norma da beleza que altera e camufla características consideradas feias. No curta, associada à uma conjuntura visual, a sonora continuamente contribui para a criação de uma identidade visual, já que desde o início do curta metragem são utilizados instrumentos como balafon, xalam e belon, tipicamente africanos. A singularidade sonora e de imagem agem como fatores identitários com vistas a contemplar as divergências de entendimentos e manifestações da África Ocidental em comparação com produções europeias ou norte-americanas, tudo isso contribuindo para uma coerência geral. Ao pensar numa experiência que transcende a experiência cinematográfica, Queiroz Filho (2010, p. 43) aponta que existe a experiência geográfica que também faz parte dessa composição, de forma que “É na relação existente entre o “exterior” e a imagem, ou seja, aquilo que é produzido por alguma linguagem – conjunto de significações – que nos baseamos para podermos afirmar isso com certa tranquilidade”.

### **3. Cosm visões da África Ocidental no curta-metragem**

Com título original “Kirikou et la sorcière”, o longa-metragem inicia com a imagem com sentido visual sombreado da mãe de Kiriku sentada, em que a imagem mostra a gravidez em estado de quase parto. Kiriku fala com a mãe antes mesmo de nascer, o que assume o caráter fantástico da narrativa fílmica. Nesse ponto, é

perceptível a fundamental característica africana de ser depositório de informações dentre os povos, assumindo parte integrante não só do ser histórico africano, mas do ser social, que como caracteriza Amadou Hampâté Bâ em *A tradição viva* (2010): “são a memória viva da África”. A palavra move Kiriku por meio de indagações e descobertas que cada vez mais o motiva a saber, e mudar a realidade aldeã da qual ele faz parte.

O caráter sagrado contido na transmissão oral é assim associado às figuras de pessoas mais velhas, ao partir da premissa de que quanto mais tempo em vida, maior o depositório de tradições orais incluídas. Caráter particularizante da identidade africana, de modo que culturas ocidentais tencionam a elevar o estatuto da jovialidade, enquanto que a velhice se traduz como período de inutilidade ou pouca utilidade. Conceitos que fazem parte da estrutura e modos de ser das abstrações que se traduzem em modo de ser e agir.

O nascimento de Kiriku acontece voluntariamente pela vontade do personagem principal, que em seguida se batiza e pede para ser lavado. A mãe de Kiriku o aconselha a não gastar água, visto que, a feiticeira Karabá secou a fonte do lugar onde vivem. O menino rapidamente indaga sobre o pai e parentes os quais a mãe informa que foram engolidos após tentar combater a feiticeira. Imediatamente Kiriku se dispõe a ajudá-los, inferindo assim, as relações de consanguinidade e a relevância que a ancestralidade, de maneira que a identidade e herança são determinadas pela descendência, e por isso é importante (KHAPOYA, 2016, p. 42).

Quando pretende ir à companhia do tio para enfrentar Karabá, a feiticeira, Kiriku rouba o chapéu de uma figura chamada *griots*, conceituada por Amadou Hampâté Bâ como animadores públicos que “não têm compromisso algum que os obrigue a ser discretos ou a guardar respeito absoluto para com a verdade. Podem às vezes contar mentiras descaradas e ninguém os tomará no sentido próprio” (BÂ, 2010, p. 193), que se encontra debaixo de uma árvore contando histórias para crianças. O ancião que representa os *griots* desencoraja os pequenos a lutar contra a feiticeira, e

por isso, usa de artifícios ao contar histórias para convencê-los disso, assim como, quando indagado por Kiriku sobre o porquê da feiticeira ser má não sabe responder.

Enquanto Karaká é referenciada obrigatoriamente pelas mulheres que fornecem todo seu ouro a ela, Kiriku vai ao encontro da feiticeira e pergunta a causa de sua maldade. Novamente a atitude de Kiriku é expelida pela palavra, e continuamente suas ações se manifestam com questionamentos e materialização oral. A fala é concebida como um dom de Deus na tradição africana, sendo ao mesmo tempo divina na forma descendente e sagrada no sentido ascendente (HAMPATÊ BA, 2010). Os servos de Karabá são facilmente confundidos com uma espécie de robô, o que no final do longa metragem o servo da Montanha chama de objetos obedientes, o que leva a inferir que eram os homens transformados para servirem à feiticeira. Quando o feitiço é quebrado, os homens se encontram em comemoração com um instrumento que se assemelha ao *kpanlogo*, característico da região da África Ocidental. O tamanho do menino Kiriku também é em diversas vezes mencionado como defeito, ainda que, suas conquistas aconteçam em função disso. Isso faz com que o próprio Kiriku se sinta triste com sua pequena estatura, fazendo com que seu avô diga a ele que se fosse grande iria querer ser pequeno. Ou seja, o incessante desejo de querer sempre mais nunca é saciado, ideia que advém de uma linha de pensamento progressista moderna.

Ao conversar com sua mãe sobre a ausência de água no regato, ela menciona a necessidade da convivência com aqueles que amamos, afirmando que “[...] podemos viver sem ouro, mas não podemos viver sem água. Não podemos viver sem quem amamos”. No discurso, a água assemelha-se ao amor, metaforizando a necessidade da existência de afeto para contemplação da existência, de forma que “uma pessoa define a sua identidade em termos de pertencimento a um grupo” (KHAPOYA, 2016, p. 61). A feiticeira assim recusa essa vida se contrapondo à vida nas choupanas. O valor comunitário é então permeado de alto aspecto valorativo, já que, com o sumiço dos homens todo o povo sofre sua perda, assim como, as celebrações musicalizadas em conjunto evidenciam felicidade ou tristeza compartilhada. Constituídas com uma produção que não é tradicionalmente comum da cinematografia ocidentalizada, as

músicas do longa são em vozes com fundos em instrumentos típicos das localidades africanas.

Após Kiriku se afogar no regato e ficar desacordado, os moradores partilham da dor da perda da mãe de Kiriku, e a música cantada anteriormente para Kiriku, agora com melodia calma contrapondo-se à aderida anteriormente. É perceptível também a proximidade da qual a população possui com a mãe, como forma de transmitir comoção à morte do garoto. As famílias em *Kiriku e a feiticeira* assumem papel importante, isso porque, na cosmogonia africana representam uma maior rede de relação a serem lembradas, e conseqüentemente, famílias numerosas remetem a uma ancestralidade característica das sociedades africanas, uma vez que, nas sociedades africanas estar em harmonia é não estar isolado.

Em outro diálogo com sua mãe, Kiriku afirma que a maldade de Karabá excede a de todo mundo, a mãe, por outro lado, responde que “ou então ela tem muito mais poder”. Na sociedade sem Estado centralizado tal qual o lugar de Kiriku é, o poder é concentrado nas unidades de produção de subsistência. A feiticeira novamente contradiz os preceitos gerais da localidade em que a ancestralidade e as relações de subsistência fazem parte da cosmovisão do lugar. A figura de poder da qual o lugar em que Kiriku mora não é naturalmente representado por uma figura específica, apesar de a feiticeira aparecer como líder de forma obrigatória. Nesse sentido, as unidades de produção estão centradas na configuração familiar e, assim, em suas relações de parentesco.

Quando encontra o sábio da Montanha, que também é seu avô, Kiriku faz uma série de perguntas a ele, visto que, seu compromisso com a verdade é perceptível, assemelhando-se com os *domas* que possuem “conhecimento total, eram conhecidos e venerados, e as pessoas vinham de longe para recorrer ao seu conhecimento e à sua sabedoria”. O menino passa por toda a floresta para encontrar o sábio que o fornece totalidade em respostas, e que por isso, Karabá impede o contato dele com o resto do povo, o que remete ao fato de até mesmo a feiticeira entender a importância que o sábio da montanha tem. Quando Kiriku descobre que não é a feiticeira que impede

que a água saia do regato e que não come os homens, o sábio afirma que “quanto mais medo as pessoas têm, mais poderosa ela se torna”. Ou seja, quando a palavra não apresenta seu exercício pleno, alimenta medo e distorções das quais Karabá se aproveita. A mentira se torna artifício modelador de poder e somente a verdade por meio da palavra desagrega isso, isso porque, como afirma Leite (1996, p. 106), as palavras são articuladas por especialistas que agem também como “agentes da magia que se servem da palavra para manipular forças benéficas ou maléficas”.

Em prosseguimento, o sábio afirma que na realidade Karabá detesta a todos porque sofre com um espinho envenenado em sua coluna vertebral. O antagonismo da feiticeira é assim não mais de caráter maniqueísta, em função das esferas bem e mal, mas de característica humanizada. As causas de sua aversão aos habitantes possuem raízes mais profundas colocando-a em situação de alguém que precisa ser salva. A inteligência e astúcia de Kiriku são assim necessárias para que isso aconteça, aspectos recorrentes em narrativas intituladas de jantol.

Para Kesteloot (1994), citado por Santos (2019, p. 93) o jantol é, entre os pastores *fula*, um relato oral extenso de natureza coletiva prenhe de ensinamentos simbólicos que deve ser repetida constantemente para ser lembrada. Originado da experiência do diretor Michel Ocelot com contos da tradição oral, Kiriku e a feiticeira é composto de ensinamentos que transitam entre o ser social e as formas de entendimento sobre a realidade do personagem, que age como um herói paciente, falante e questionador, e que por isso, consegue ir além do que todos entendem como imutável para transformar sua realidade em um lugar melhor.

Na epistemologia de muitas sociedades africanas, o conto envolve a tradição oral para acionar cadeias de transmissão de ensinamentos milenares, quando um conto vai demandando outro, cada um com seu nível de linguagem, seja para crianças, adolescentes e adultos, buscando atender aos anseios dos diferentes públicos e às inquietações das relações humanas em seus diferentes espaços de enunciação. (SANTOS, 2019, p. 93).

Como parte que agrega na formação social, a tradição oral envolve processos de identificação e, conseqüentemente, assume espaço importante no imaginário popular africano. Associado como necessário, os contos não reverberam

intrinsecamente a lazeres, apesar de também tocarem nesse ponto, também possuem função de produção de valores ou até mesmo contextos dos quais o papel que o enredo tem constitui partes de informação relacionadas à sua cosmogonia. Nessa mesma linha, Hampatê Ba (2010) afirma que a tradição oral molda um tipo particular de homem e assim, a alma africana.

Desprezada por muito tempo dentro da perspectiva documental, a fala como registro passível de análise atualmente torna-se objeto de estudo. Nesse sentido, os desprestígios que essa tradição sofreu com justificativas de volubilidade de veracidade foram cada vez mais sendo refutadas com documentações alteradas em sua fonte base. Sendo assim, o equívoco de invalidar saberes constituídos pelo caráter oral torna-se valorativo partindo de uma cultura que tem preceitos baseados em inferiorização de práticas fundamentais da cultura africana.

No momento em que Kiriku chega ao encontro do avô e inicia um diálogo de esclarecimentos pede para sentar no colo do sábio. O cansaço e a necessidade de carinho que o menino pede evoca a complexidade do personagem, que ainda que com bravura lute pela mudança no cenário em que vive, também sente necessidade de carinho e afeto, já que se diz cansado de lutar. O sábio afirma que está ao lado de Kiriku e novamente os laços sanguíneos fazem parte do enredo enquanto o menino é embalado pelo avô.

Quando Karabá está sendo liberta do mal do espinho envenenado, grita de dor, já que contrariar aquilo que o poder alimentado de mentiras que ela tinha era difícil. Assim, a inteligência astuta do herói Kiriku consegue fazer com que a realidade de Karabá seja alterada, como também a de seu povo. As atitudes de Kiriku aparecem sempre para estabelecer a paz em comunidade, visto que, a realidade da qual ele nasce não o agrada e faz com que os questionamentos se tornem ações de mudança.

A força vital presente que constitui a individualidade é permeada pela integração do natural e o humano na esfera social. Consequentemente, as atitudes dos indivíduos têm parâmetros diferentes das relações com a natureza, comparado, por exemplo, à indivíduos do Ocidente Moderno que constituíram suas bases relacionais

em mecanismos de produtividade. Tendo em vista as felicidades que fazem parte da localidade que Kiriku mora, como banhar no rio e ter água no regato, prazeres que edificam proximidades com a natureza e observância dentre os aspectos que são de fato importantes para aqueles sujeitos.

De acordo com Achile Mbembe (2001), os historicismos que liquidaram os esforços dos sujeitos africanos de adquirirem sua própria subjetividade foram o economicismo e a metafísica da diferença. A primeira em que há uma manipulação da retórica da autonomia e a segunda que parte de uma ideia de homogeneização da identidade africana como resumida ao pertencimento à raça negra. Associado a isso, aspectos como Colonialismo, Apartheid e Escravidão permite degradação histórica, expropriação material e objetificação de si mesmo. É notável que tais fatores auxiliam em uma dificuldade de construção de autoidentificação do sujeito africano, visto que, sua representação passa por fatores que ultrapassam questões de imagem, mas que também fazem parte de um histórico de exploração massiva.

Em decorrência disso, as imagens que são transmitidas em grande quantidade na mídia reiteram ocorrências que aparecem com mesmo conceito, já que, as pessoas por trás das produções transparecem sua vivência em forma de conceito. Assim, a produção do curta de Kiriku e a feiticeira conta com o diferencial de uma produção originária de uma vivência do diretor Michel Ocelot que resgatou as raízes da *gnose* — termo que significa saberes que conferem experiências — que teve contato durante sua infância na Guiné, e por isso, construiu uma ideia da cultura oral e das suas respectivas representações de forma diferente de uma visão europeizada, apesar de nascido na França, tendo uma infância em maior parte no continente africano. Apesar disso, é importante salientar que a adaptação não propõe uma representação fiel, de forma que seria impossível transmitir a pluralidade da sociedade da África Ocidental em um longa metragem infantil.

#### **4. Espaço filmico e colonialismo: abordagens possíveis**

No curta metragem, a composição de cores se ambienta em tons quentes da África Subsaariana, com passagem de imagens formadas pela calma estética que o

enredo possui. Personagens como o sábio da montanha, que é também avô do personagem principal Kiriku possui leveza e vestes brancas para associar sua imagem à cautela e sabedoria, enquanto que em oposição a isso, Karabá, a feiticeira que subjuga as pessoas que vivem com Kiriku, tem vestes de cores fortes, joias que triunfam como poder em oposição às mulheres das choupanas, que possuem vestes mais simples e ausentes de adornos. Conceituado como “uma realidade estética comparável à da pintura, sintética e, como o tempo tornada densa através da decupagem e da montagem” (MARTIN, 2011, p. 210), o espaço fílmico representa matéria viva com dimensão, assim como o espaço real, mas que busca aproximar-se por meio dessa reprodução. De forma que, “a utilização das noções de espaço, paisagem e lugar ganham novas cores quando são aplicadas às imagens em movimento e é isso que nos interessa nessa reflexão” (FIORAVANTE, 2018, p. 275).

A forma como os sujeitos da comunidade de Kiriku se relacionam com o ambiente e os outros tecem uma teia de construção cognitiva acerca da historicidade de Kiriku. O que leva a crer, como afirmam Carvalho e Nabozny (2019, p. 40) “a produção do espaço fílmico, por meio dos aspectos técnicos da imagem cinematográfica, é a base inicial para a análise da paisagem e suas relações”. O entrelaçamento entre a importância da construção desse espaço fílmico no curta metragem faz parte não somente da organização espacial, mas também, das cosmovisões africanas que sugerem relações mais íntimas com os outros, com a natureza, os objetos e até mesmo com as palavras, fonte de sabedoria da cosmogonia apresentada.

Ainda que passe pela subjetividade do diretor e produtor em sua transposição, as produções fílmicas em geral passam por outra subjetividade constituída pelo telespectador, que ou atribui sinais de passividade, quando a produção converge com aquilo que comumente é recebido por ele, ou apresenta uma recepção de alerta, quando a recepção não é tão semelhante com as normalmente recebidas. Assim “a posicionalidade daquele que observa a imagem cinematográfica é fator relevante que também atua sobre como os significados são percebidos e entendidos” (CARVALHO; NABOZNY, 2019, p. 30).

A revolução industrial, conceito que surge com as transformações que desembocaram o crescimento da manufatura e seus desdobramentos, iniciou o que se chama de indústria cultural que se propõe a uma transmissão de ideias que, “procurando a diversão, estaria mascarando realidades intoleráveis e fornecendo ocasiões de fuga da realidade” (COELHO, 1980, p. 18). Nessa perspectiva, os lugares que fazem parte dos mecanismos que compõem essa indústria corroboram para uma ideia da qual existe uma hierarquia e quem se apresenta no topo apresenta-se como preponderante.

Na operacionalização da indústria cultural, dois aspectos são essenciais, a natureza do veículo, que traz vestígios de quem o engendrou e a clareza da natureza dos produtos que é possível quando relacionadas com suas regras sociais (COELHO, 1980). Ou seja, a partir da apropriação de quem manuseia os mecanismos que chegam de forma passiva no meio social, é construída uma ilusão de recepção por escolha, enquanto que se opor à compreensão das regras sociais que o compõem anula os aspectos que fazem parte dessa operação. Nessa perspectiva, Thompson (2011) afirma que as instituições e redes de mídia foram responsáveis pela formulação de organização social, já que os meios de comunicação não possuem neutralidade e mudam maneiras com as pessoas se relacionam.

Incluídas na vida antes mesmo do letramento e alfabetização, os recursos visuais dos quais os filmes e curtas-metragens infantis fazem parte, reconstituem construções que excedem o empirismo, de forma que esses recursos apresentam contextos que representam o externo com a ideologia de quem o formulou. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 1141) afirma que a experiência fílmica só pode ser considerada de fato com o entendimento sobre a “relação interativa entre espectador e obra, ou seja, com base no seu aspecto comunicativo-receptivo”.

Recentemente incluído como documento do fazer historiográfico, a produção fílmica tornou-se objeto de exame postulado suas condições como objeto produzido em meio ao subjetivismo de quem o produziu, e conseqüentemente, sujeito a um período histórico. De acordo com Barros (2011), cada parte discursiva de um

filme tem uma postura analítica própria que deve ser considerada. Assim, sendo sempre um produto histórico passível de análise, o método e os conceitos fundamentais dos quais ele se constitui podem ser alcançados com vistas à compreensão da obra.

Com o ápice do imperialismo europeu transmitindo uma série de preceitos que coordenavam as funções de exploração, o cinema legitimava atitudes de um ponto de vista unilateral e dominador em que havia uma missão civilizatória filantrópica motivada pelo avanço e racionalização dos colonizados (STAM, 2000). Tendo em vista a posição do colonizador em querer dispor de instrumentos que o validem, as representações visuais fílmicas também se orientam em posição de uma corrente historiográfica colonialista pautada por uma dominação de corpo, território e mente. Dessa forma, a reprodução de uma historicidade composta por uma hegemonia de poder implica em uma formação mental que constrói sem crítica um imaginário social sobre determinada sociedade.

A Colonialidade do poder, conceito estipulado por Quijano (1997) como identidades históricas associadas a papéis de controle do trabalho, ou seja, a codificação fenótica sendo utilizada para estruturar socialmente dominações, configurou uma concepção que se fez pensar sobre as digressões das quais o poder ideológico do colonizador encapsula abstrações do colonizado. E, portanto, as conceituações fenóticas através da linguagem acabariam se tornando mais um mecanismo de justificativa de poder. Nesse aspecto, associado com a operacionalização da indústria cultural e a construção dos espaços fílmicos acentuam processos de identificação de outras cosmovisões de maneira genérica. De forma que, até mesmo o processo de construção de identidade do “eu” consigo mesmo se transfere em uma grande proporção da qual a identidade sofre sujeição em função da imagem disposta. Afirmado por Fanon (1979, p. 9): “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”, de maneira que a historicidade africana foi desconsiderada, e até mesmo apresentada como inexistente.

Como forma de elencar as interpretações sobre a história da África, Carlos Lopes em *A Pirâmide Invertida – Historiografia Africana feita por Africanos* (1995) apresenta três concepções, a primeira delas, “inferioridade africana”, existente nela uma necessidade de civilização do africano, e por isso, legitimando o colonialismo europeu e baseado no colonialismo moderno; a segunda sendo a concepção de “superioridade africana”, caracterizada pela supervalorização de uma historicidade e a terceira, a corrente de descolonização, com conceitos próximos a paradigmas pós-coloniais, identificando relações de poder entre os sujeitos africanos. Partindo da interpretação utilizada, a constituição de uma mentalidade social é desenvolvida na perspectiva associada, e por isso, a formação de uma opinião sobre a historicidade africana é evidenciada pela corrente historiográfica.

Relacionada com a maneira como uma cosmovisão de mundo é entendida por indivíduos que não fazem parte dela, a interpretação sobre determinada vivência africana está intimamente ligada a conceitos que são formulados com base nas três concepções apresentadas por Carlos Lopes. Sendo assim, a parte midiática que compõe a produção fílmica também está sujeita a esses desdobramentos, de forma que o diretor escolhe como direcionar e compor a obra. Similarmente acontece com livros didáticos na escolha da performance do conteúdo apresentado, que na maioria dos casos encontra-se preso a figuras de “grandes líderes”, ausentado boa parte dos que compunham o aspecto histórico-social com integralidade.

A alteridade de sociedades que foram silenciadas com um viés de generalização de transformações corroboradas pela História Positivista fomenta a validação da classe burguesa dominante em formação. Isto é, dispondo de mecanismos que asseguram a dominação de ideias, a homogeneização de lugares e pessoas perpassa o âmbito das ideias, e associa-se também a uma disposição teórica que contribui para a formação de aspectos cada vez mais ordenados conforme a classe disposta acima. E em função disso, o conhecimento fica expropriado e tensionado a uma rede de dominação conceitual, e que assim, produz o que chega à massa confere ideologias justapostas por classes dominantes.

Nessa perspectiva, como afirma MATA (2014, p. 31), a concepção pós-colonialista surge como “instrumento de análise de relações de hegemonia e desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença”. Por esse ponto de partida, a diferença não mais assumiria caráter hierarquizante, denominando o caráter heterogêneo das sociedades. Característica que contemplaria a particularidade histórico-social de determinada configuração social, assim como, a diversidade frente as distinções de espaços. Fato que remete ao espaço continental do continente africano, que na maioria dos casos é conceituado como país, e assim, isentado de multiplicidade de cosmovisões.

## **5. Representação e seus desdobramentos**

Nessa perspectiva, Vasina (2010, p. 163) afirma que “toda instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações coletivas”, de forma que reitera a premissa de que mentalidades se transfiguram em diversos meios, visto que tradições exercitam a razão de existência das sociedades. Dada a importância de essas representações assumirem papel de compromisso com o que é de fato real, as transmissões midiáticas funcionam como exercício disso, desde a escolha orientada de cenário, enredo, vestimentas e etc.

Como forma de assegurar a inferioridade na perspectiva da autoidentificação e conseqüentemente nas representações, o estilo colonial racista tem mecanismos dos quais destaca Stam e Shohat em *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação* (2006), a afirmação de uma ausência, em que uma raça é colocada como inferior por não ter civilização; a obsessão pela hierarquia que coloca os não-europeus em aspecto inferior; a culpa à vítima; recusa à empatia e a desvalorização sistemática da vida. Elementos que coadunam com conceitos que surgem até mesmo minimamente na abstração contemporânea.

O interesse em entender esses elementos que compõem as concepções que se formam hoje está no fato de entender como as nuances do que é internalizado pelos seres humanos vai além do que é reproduzido no presente, visto que, a

atualidade é construída por objetos do passado, e a memória faz parte desse processo. Assim, quando ao analisar a raiz dos entendimentos por trás de produções cinematográficas e afins, é feito o exercício de se buscar entender as transformações sociais que são percebidas até hoje. De modo que, existe a chamada interação mediada e a interação quase-mediada destacada por Thompson (2011), na qual a primeira envolve relação à distância com o aparelho celular, por exemplo, e a segunda estabelecida com televisão, jornais, etc. As duas agrupam um alongamento do tempo e espaço, e por conseguinte, remetem a dinâmicas diferentes mas que ao mesmo tempo unem-se.

Quando são inseridas para crianças abordagens de imagens que não seguem o plano ocidentalizado, como é o caso de Kiriku e a feiticeira, outras perspectivas são apresentadas na construção cognitiva infantil. Essa presença pode suscitar dúvidas e questionamentos que podem ou não ser respondidas a depender do processo educacional e contato familiar no qual a criança esta inserida. Apesar dos empecilhos, é fato que não converge com o processo de entendimentos de cosmogonia africana a reclusão dessas produções, já que elas desconstroem os parâmetros estabelecidos socialmente.

De forma que os estudos sobre sociedades africanas não se prendam a uma figura exotizada — como acontece em boa parte de produções que tentam incluir a historicidade africana nas mídias — ou homogeneizante, presente em expressões que conceituam a África como um país ao invés de continente, o estabelecimento de uma identidade mais próxima possível daquilo que compete à cosmogonia do sujeito africano se apresenta como fundamental na associação da historicidade que tentou ser apagada juntamente com resquícios de colonização.

Linguagem audiovisual e o espaço fílmico aparecem em vários momentos como exercício simbólico da obra como um todo. Desde a coloração da obra com tons de laranja, os ambientes com água cheios de cores e luz, representando a riqueza que o constituíam, as vozes dos personagens que afagam, como por exemplo, a mãe de Kiriku, ou transmitem irritabilidade, como é o caso de Karabá. Todas essas

características surtem efeito na obra, uma vez que, fazem parte das imagens que constituem, e essas estão cheias de mecanismos que representam esferas de poder. A passividade de recepção faria parte de uma despolitização de uma recepção imediata.

Ao pensar sobre a territorialidade midiática, as dimensões de identidades de diversos grupos dos quais os recursos audiovisuais homogeneizam constrói esferas que fazem parte de características de interação. O processo pelo qual o indivíduo passa de receptor questionador, quando o conteúdo representa novidade, para receptor passivo, que é quando os conceitos aplicados nas formas de representação midiática são recebidos sem interrogativas, somente com aceitação dos fatos.

Walter Benjamin em *Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1985) pensa na revolução que o cinema promove na sociedade. Com isso, os conceitos de reprodução e imitação caracterizando a Modernidade, desde o âmbito estético até as partes sensoriais que fazem parte de todo o processo. A revolução que o surgimento do cinema propõe e, conseqüentemente, a insistência em uma ideia de repetições abstratas que partem de reproduções cada vez mais repetitivas. Assim, os limites das dominações tecnológicas não são respeitados.

A função que o cinema tem de figurar um mundo de forma espontânea é concebida em Kiriku pela formação de um ambiente com sons naturais e convergidos com a aplicação de aproximação nas cenas. A tonalidade aproxima a experiência com a formação de uma natureza característica da África Ocidental. A leveza das sensações escolhidas pelo diretor permite a formação de uma relação mais íntima com o telespectador.

A abordagem em Kiriku e a Feiticeira traz fenótipos de corpos negros que apresentam características particulares, como por exemplo, a presença de mulheres baixas, altas, gordas, magras, sem a formação de um perfil homogeneizado. Essa forma de promover a aproximação torna mais palpável a estruturação do filme, que não isenta a animação de um mundo múltiplo não delineado. As cenas são formadas por uma perspectiva ampla que em seguida é marcada pela aproximação formando um plano conjunto. A música extradiegética — que não está dentro da narrativa —

por vezes se confunde com a diegética — presente na narrativa —, isso porque a imersão que a trilha sonora promove aguça sensações por meio de uma mistura entre uma trilha sonora que é presente pela cantoria dos personagens, e por vezes por instrumentos africanos. Essa aproximação também faz parte da criação de um cenário próximo da realidade africana, ainda com limites ficcionais bem dispostos.

A moral da narrativa se insere na capacidade de utilizar a astúcia para mudar a realidade que o cerca. Kiriku ouve comentários sobre sua altura desde que nasce, e isso o faz duvidar de sua capacidade, como também o deixa triste. O herói é humanizado e sua rejeição à naturalização da maldade de Karabá sem as respostas devidas o deixa instigado a buscar soluções e justificativas. No diálogo com seu avô, o sábio da montanha, o acalento à sua dor forma a coragem que Kiriku transmite ao se colocar como alguém que tiraria o espinho de Karabá. A cena entre os dois é formada em planos laterais e centrais em sua grande maioria, o que evidencia o tamanho do garoto comparado ao avô e o acolhimento ao sofrimento que ele carrega.

A coerência do enredo com as músicas e desfecho faz com que a narrativa progrida com o objetivo alcançado: a harmonia. Quando Kiriku volta às choupanas para encontrar seus amigos e família, somente a mãe de Kiriku é capaz de reconhecê-lo e acreditar na redenção de Karabá. Conseqüentemente, os povos também, isso revela o poder e ligação maternal que a narrativa do longa possui. Formado por planos de imagens aproximadas, a relação entre os dois sanciona uma intimidade que vai do início ao fim da narrativa interligando o filme com um forte apelo aos laços familiares entre mãe e filho.

A produção de Kiriku causa a priori sensação de singularidade, uma vez que, em detrimento da oposição de aspectos normalizados por uma cultura midiática europeizada moderna, não faz parte do espaço centralizador de preceitos coloniais de entendimento. Isso fomenta uma quebra naquilo que seria considerado comum, por isso, o curta conta com características de cosmovisões do continente africano para pensar em uma interação que não concentra o espaço midiático em que percebe o continente africano como apenas um espaço territorial que possui conceitos

extremamente distantes, com um lugar que não contém história e civilidade. Os discursos que esses espaços concentram desenvolvem ideias etnocêntricas em que sujeitam a historicidade da África a uma estrutura isolada sem possibilidade de expansão e conhecimento.

## **6. Considerações finais**

Ao entender que a cosmogonia da África Ocidental, assim como, sua oralidade necessitam de uma análise concomitante, o curta metragem de Kiriku e a feiticeira não excetua ambos os aspectos. No campo performático, as ações advindas de comportamentos veiculados por tradições orais são representados de forma diferente de culturas europeizadas, e por isso, a representação do fenótipo negro não é limitada a construções midiáticas que tencionam a mostrar sujeitos africanos com traços de sujeitos europeus, assim como a construção espacial do filme. As diversas esferas da qual o alongamento do espaço e do tempo permitem na difusão audiovisual também permeiam as divergências de sentidos que essa distância torna passiva, tornando a recepção menos crítica. É necessário para a construção minuciosa da narrativa que o sentido histórico seja percebido tendo em vista as questões que a fundamentam, visto que, a identidade é uma construção histórica, e assim, constituída da memória dos sujeitos que fazem parte daquela localidade.

Em Kiriku e a feiticeira, desde os aspectos simbólicos até as vestimentas apresentadas, a representação do sujeito africano se diferencia das produções normalmente consumidas majoritariamente por produções ocidentalizadas. Assim, a relevância que o filme traz ultrapassa o caráter de entretenimento e permeia as relações intrínsecas para compreender a história cotidiana de expressões africanas. E assim, convergindo com novas modalidades de enxergar o testemunho histórico que já não se orienta apenas por meios estritamente escritos, mas sim espaços multimodais.

As cosmogonias que fazem parte do desenvolvimento da narrativa não se confundem com as tradições europeizadas exatamente em função da pluralidade que as cosmogonias apresentam a partir da inclusão de produções cinematográficas que

reconhecem a particularidade do sujeito africano. Ainda assim, é preciso destacar que a produção não apresenta uma cópia fiel da ambientação e cosmogonia do continente africano, uma vez que, a multiplicidade de conceitos não pode ser resumida a uma produção que passou por olhares europeizados. Com a compreensão de nuances das cosmogonias e espaços de mídia ocidentalizados é possível entender as reproduções de padrões e fomentar uma visão que atenua conceitos que não são indiferentes às transformações sociais.

De fato, o curta contribui para a formação de uma visão sensível de um mundo aparentemente distante, mas que na verdade, em termos continentais e mais do que isso, se aproxima da formação de uma estrutura nacional que tem por bases intersecções com ela. *Kiriku e a feiticeira* além de demonstrar sensibilidade a temas como maternidade, vida em conjunto, vivências marcadas por uma conexão de sabedoria ligada ao amadurecimento consegue ser marcado por uma visão acessível para o infantil, mas que não se isenta de uma possibilidade mais complexa do que isso. Kiriku é mais do que um personagem caricatural, ele se torna um menino comum que com a vontade de mudar a situação das pessoas com que vive traz a harmonia das quais todos precisam, inclusive a de Karabá. E por isso, torna o curta de grande valor para aqueles que o assistem.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: BÂ, Amadou Hampâté. **História Geral da África**. Brasil: Cortez, 2010, p. 167-212.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**. São Paulo, v. 32, n. 55, p. 175-202, 2011.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica. In. **Magia e Técnica, Arte e política. Obras escolhidas I**. Trad. Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARVALHO, Brendo Francis; NABOZNY, Almir. Paisagem e lugar na configuração do espaço fílmico pós-apocalíptico de “wall• e. **Geograficidade**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2019.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2ª edição, 1979.

FIORAVANTE, Karina Eugenia. Geografia e Cinema: a releitura dos conceitos de espaço, paisagem e lugar a partir das imagens em movimento. **Ateliê Geográfico**, v. 12, n. 1, p. 272-297, 2018.

GOMES, Regina. **Teorias da recepção, história e interpretação de filmes: um breve panorama**. In: Anais do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Comunicação - SOPCOM. Lisboa, 2005.

KHAPOYA, Vincent B. **A Experiência africana**. 2. ed. Trad. Noéli Correia de M. Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2016.

KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção: Michel Ocelot. Produção de Didier Brunner. França: Gébéka Films, 1998. 1 DVD.

LEITE, Fábio. **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

LOPES, Carlos. **A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos**. Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África. Lisboa, p. 21-29, 1995.

MARTIN, M. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, p. 27-42, 2020.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos afro-asiáticos**, v. 23, p. 171-209, 2001.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Cinema: imagem e interpretação. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(2): 83-104, outubro de 1996.

MIRANDA, Sheila Ferreira. O "feio e o belo": reflexões sobre os efeitos de uma ideologia do corpo. **Psicologia para América Latina**, n. 22, p. 1-8, 2011.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. Espaço fílmico: Território e territorialidades nas imagens de cinema. **Geografia**, v. 35, n. 1, p. 37-50, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

SANTOS, Eumara Maciel dos. **A tessitura da palavra: um estudo sobre a oralidade africana na obra literária de Amadou Hampâté Bâ**. Tese (Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 93, 2019.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papirus, 2000.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, Brasil, v. 1, p. 157-179, 2010.

## **ENTREVISTA**

### **NARRATIVAS HISTÓRICAS EM DISPUTA: o Ensino de História em tempos de crise, entrevista com a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Meneguello**

**Entrevista concedida à**

Equipe editorial da Revista Espacialidades<sup>1</sup>

Entrevista recebida em: 1/02/2021

Aceita em: 29/03/2022

Uma década depois de conceder sua primeira entrevista à Espacialidades (Volume 4, na qual discutiu o patrimônio histórico urbano), a professora Dr<sup>a</sup> Cristina Meneguello retorna com uma nova missão: analisar o ensino de história em tempos de crise. Formada pela História pela Universidade Estadual de Campinas (a UNICAMP), onde concluiu o doutorado em 2000, na modalidade doutorado-sanduíche na Universidade de Manchester (Reino Unido). Atualmente é docente do departamento de História da UNICAMP, onde atua nas áreas de História Contemporânea, Cultura Visual, Divulgação Científica, do Ensino de História e na de Preservação do Patrimônio. Desde 2009, ela coordena a aplicação das Olimpíada Nacional em História do Brasil para escolas públicas e particulares, que, em 2022, realizará sua 14<sup>a</sup> edição, se consolidando no calendário do Ensino Básico de História no Brasil, atraindo o entusiasmo de alunos e professores de todas as regiões do país. Aqui, em entrevista concedida por escrito à equipe editorial da Espacialidades, a professora dialoga com suas áreas de interesse, sua experiência na olimpíada e projeta expectativas para o ensino de História.

---

<sup>1</sup> A equipe editorial da Revista Espacialidades (formação do volume 18.1) é composta por: Editora Responsável Dr<sup>a</sup> Fabíula Sevilha; Editores: Andressa Freitas dos Santos, Ana Lunara da Silva Moraes, Cid Moraes Silveira, Francisco Leandro Duarte Pinheiro, Giovanni Roberto Protásio Bentes Filho, Khalil Jobim, Matheus Pinheiro da Silva Ramos, Rafael Fiedoruk Quinzani, Rannielle Rocha Teixeira, Talita Alves da Cruz e Tyego Franklim da Silva.

\* \* \*

**Espacialidades:** Professora Cristina Meneguello, antes de tudo, a Revista Espacialidades gostaria de agradecer a senhora por ter aceitado o convite para ser a nossa entrevistada nesta edição, que conta com o dossiê temático Espaços do Educar: conhecimento histórico e Ensino de História. Dito isto, não é a primeira vez que você concede uma entrevista para a Espacialidades. Dez anos atrás, a senhora nos concedeu uma entrevista na qual relatou um pouco de sua trajetória acadêmica. Gostaríamos que a senhora nos contasse que direção tomaram os seus interesses acadêmicos desde a sua última entrevista para este periódico?

**Cristina:** Agradeço muito esse convite de vocês. Graças a ele, fui reler a entrevista concedida há mais de 10 anos, e foi uma experiência muito interessante ver que pude aprofundar reflexões que naquele momento eram quase “intuições de pesquisa”. Do mesmo modo, temas que me mobilizavam continuam hoje igualmente relevantes para mim, em especial o do patrimônio e o da divulgação científica. Naquele momento, eu estava ainda nos anos iniciais do que hoje é um projeto muito sólido de ensino de história e de divulgação científica, a Olimpíada Nacional em História do Brasil, que está em sua 14<sup>a</sup> edição. Já em termos de minhas pesquisas, nessa última década prossegui com minha reflexão sobre patrimônio e patrimônio industrial, mas adentrei no que tenho estudado com interesse a ponto de virar o tema de minha tese de livre docência, que pretendo defender em breve: os assim chamados patrimônios difíceis, as memórias da dor, a dimensão do trauma dentro das práticas da rememoração e da comemoração. Se fosse fazer uma autoanálise, diria que, como pesquisadora, intensificou-se em mim uma visão trágica da história.

**Espacialidades:** Vivemos um momento marcado pela explosão das narrativas sobre o passado. Várias dessas narrativas são fundamentadas, muitas vezes, no senso comum, questionando as interpretações produzidas pela pesquisa

histórica. Levando-se em conta os impactos políticos e sociais suscitados por esses usos do passado por diversos grupos sociais, como a senhora vê o papel do historiador e da historiadora dentro desse cenário de múltiplas narrativas?

**Cristina:** Um papel cada vez mais fundamental e, ao mesmo tempo, muito disputado. Quando digo disputado, refiro-me ao lugar de autoridade da pesquisa histórica que é desafiado pelos negacionismos, pelas fake-news ou por projetos políticos muito nefastos, como o Escola sem Partido (e não tenha dúvida de que esse projeto tem partido). Os professores da Educação Básica sentem isso na pele, quando confrontados por seus alunos -ou por familiares de alunos - com base em materiais retrógrados que circulam nas redes sociais. Estou orientando um mestrado do Profhistoria (Mestrado Profissional em Ensino de História) de autoria de Pedro Zarotti, professor que fez um levantamento inédito com mais de 80 professores de história que narraram como suas salas de aula se tornaram uma arena de luta quando os temas são a escravidão, o racismo ou a ditadura militar no Brasil. Iniciativas como Brasil Paralelo fomentam um revisionismo pernicioso. A história deixa de ser entendida como uma ciência com princípios e métodos e é tratada como “opinião”. É isso, o conhecimento histórico está sitiado. Nesse cenário, o historiador (e aqui entendo incluso aquele que ensina história) torna-se cada vez mais necessário.

Os historiadores acadêmicos começaram a se mover (lentamente, é verdade) para fora de suas zonas de conforto e a tentar falar a públicos mais amplos, ou, ainda melhor, a públicos diferentes daqueles a que estavam acostumados. Mas há muitas iniciativas louváveis em curso nesses últimos 15 anos. Quando ouço as pessoas dizerem “ninguém faz nada”, já penso imediatamente, dentro da minha cabeça: “ninguém faz nada ou é você que está muito desavisado sobre o que as pessoas estão fazendo”? Porque há muitas ações interessantes acontecendo, por parte da história profissional e da divulgação científica, principalmente nas redes sociais mas não apenas nelas: blogs científicos, sites e portais de história de associações científicas, podcasts, canais de youtube com aulas e entrevistas... Tenho feito um esforço constante de mapear essas atividades, mesmo as que foram descontinuadas. É fato que nas plataformas

negacionistas investe-se muito dinheiro, mas há a força rizomática da pulverização de ações. Se os próprios historiadores não derem visibilidade ou acharem que estão sempre “fazendo algo a partir do zero”, essa força diminui.

**Espacialidades:** A questão do patrimônio tem sido nas últimas décadas bastante discutida, principalmente por trazer à tona problemáticas referentes à memória. “Os patrimônios difíceis”, ou seja, aqueles ligados a memórias e a eventos traumáticos, são emblemáticos dentro desse debate. De que maneira, para a senhora, o trabalho com esses “patrimônios difíceis” pode ser importante no ensino de história? Como o(a) docente pode utilizar esses espaços não formais de educação para o debate público e a construção coletiva de narrativas sobre passados difíceis?

**Cristina:** Esse é um tema fascinante, porque nos obriga a abandonar percepções ingênuas do patrimônio como fruto da beleza e do consenso e a entender o caráter múltiplo e tenso das formas pelas quais perpetuamos as sobrevivências do passado, material ou imaterialmente. O ensino de história pode e deve se valer dessa dimensão para tratar da exclusão, da segregação, da injustiça e da reparação; é uma porta de entrada para o debate sobre os direitos humanos em sala de aula. Imagine como pode ser interessante para um professor escolher, na cidade onde ensina, um espaço como um hospital, manicômio, leprosário, prisão, espaço clandestino usado durante o regime militar ou ainda outros locais para trazer esses debates para a sala de aula? A compreensão do outro, a empatia, a política como lugar do debate, todos tem a ganhar com esse trabalho, que não pode ser leviano ou superficial. Ainda, escolher um evento traumático ocorrido numa localidade e reconstruí-lo com diferentes documentos e relatos, podem abrir ao professor novas possibilidades. Tenho visto muitas iniciativas assim na Educação Básica, resultando, por exemplo, em pequenos documentários realizados pelos próprios estudantes. Os ganhos são muitos. Quanto mais nos afastarmos de um discurso que vê o patrimônio como celebração do consenso e nos movermos em direção à problematização do passado e das formas pelas quais rememoramos, mais possível será a construção coletiva do passado das sociedades.

**Espacialidades:** Com base em sua experiência no campo da história do patrimônio material edificado e nas suas discussões sobre o ensino da história, de que modo professores e professoras de história podem abordar os espaços urbanos, ainda que nas pequenas cidades, para proporcionarem às alunas e alunos uma apropriação mais efetiva dos conteúdos históricos?

**Cristina:** Bem, para essa resposta, poderíamos montar um curso inteiro! Ressalto que muitas professoras e professores já fazem essas atividades, de reconhecimento do espaço dos arredores das escolas, do bairro, de visita a prédios considerados “mais importantes” na cidade, a museus locais, aos antigos centros urbanos, ou na análise de algum monumento público. Abordar os espaços urbanos é uma forma fazer com que os estudantes se reapropriem das cidades onde vivem (não importa se uma capital, grande cidade ou vilarejo). Voltar a ver e a enxergar o espaço urbano que caso contrário atravessamos, por exemplo, com os olhos presos a uma tela de celular, é fundamental. É preciso reaprender a olhar o urbano, as relações entre edifícios, corpos e carros, as marcas das propagandas e das pichações, os diferentes usos que um mesmo prédio ou praça tiveram através do tempo. Vejo com preocupação como as cidades deixaram de ser enxergadas, entendidas, mapeadas, fotografadas, recontadas por meio de mapas mentais.... todos esses que acabei de mencionar são exercícios válidos na apreensão dos espaços urbanos e de suas temporalidades e camadas de significados.

**Espacialidades:** A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) conquistou o segundo lugar no Prêmio Péter Murányi 2021-22, na edição “Educação”, como reconhecimento ao projeto “Dicionário Excluídos da História”. O dicionário resultou do trabalho realizado pelos participantes da 11ª edição da ONHB (2019), que escreveram a respeito de personagens negligenciados pela historiografia tradicional. Gostaríamos que a senhora discorresse a respeito do processo de elaboração desse projeto e falasse sobre

o seu resultado, sobre como o projeto repercutiu, especialmente entre professores(as) e estudantes.

**Cristina:** Foi a primeira vez em que decidimos dar à sociedade o privilégio de conhecer as tarefas que as equipes olímpicas, compostas por 3 estudantes e a professora ou professor de história, realizam todos os anos na Olimpíada. Cada ano é um desafio diferente. No ano de 2019, muito se falou sobre personagens excluídos ou esquecidos pela historiografia nacional. O debate foi impulsionado pelo samba vencedor do Carnaval daquele ano, da Mangueira (Histórias para Ninar Gente Grande), cuja letra também analisamos em nossa prova. A partir dessa primeira ideia, desafiamos os participantes a criarem 4 páginas imaginadas de um livro de história, acrescentando um personagem que não encontravam em seus livros didáticos e que achavam que mereciam estar mencionado. Não direcionamos nem demos uma lista de nomes: deixamos estudantes e seus professores escolherem. Alguns nomes apareceram muitas vezes; outros, uma única vez. Isso também é uma forma de trabalhar com os olímpicos e seus professores a escolha, o recorte, e como uma mesma trajetória de vida pode ser narrada de diferentes modos. Quer melhor experiência para emular a experiência da escrita da história? Em seguida criamos um template para as equipes utilizarem, em que colocavam uma imagem da personagem escolhida (fotografia, gravura ou desenho); um esboço biográfico e uma explicação da relevância percebida por eles. Ainda, o projeto contava com uma foto representando a equipe elaboradora e com um mapa automaticamente gerado indicando a que estado pertencia o sujeito histórico selecionado. Essa interface, criada pela Preface Design, nossa parceira desde a primeira olimpíada, recebeu o prêmio Brasil Design Awards. Ou seja, o projeto ficou tão incrível que decidimos, pela primeira vez, publicá-lo. Transformamos as páginas dos livros em verbetes, pesquisáveis por data, nome, estado. Nasceu assim o Dicionário Excluídos da História.

Pincei a expressão “Excluídos da História” da publicação, em 1988, da tradução da coletânea de onze textos da historiadora francesa Michelle Perrot, no Brasil intitulada

de “Os Excluídos da História” A autora trazia um novo olhar para sujeitos da história que eram muitas vezes deixados de lado – a classe operária, as mulheres e os prisioneiros. Mas ressalto que, de fato, essas pessoas não eram excluídas da história, mas sim excluídas das narrativas da história, por escolhas que as tornavam invisíveis ou pouco importantes, narrativas essas que celebravam e criavam heróis e acontecimentos ao mesmo tempo invisibilizando outros sujeitos historicamente igualmente importantes. Esse resultado recebeu o segundo lugar do prestigioso prêmio Péter Murányi 2021-22 – Educação, e continua disponível para consulta em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>.

**Espacialidades:** O estabelecimento de uma Olimpíada Nacional em História do Brasil convida a uma série de reflexões sobre o Ensino de História. Uma destas reflexões é se o estímulo a vencer a Olimpíada pode acabar contribuindo para a formação de um cidadão que valorize demasiadamente o competitivismo e que se torne, neste sentido, despreocupado das lutas sociais coletivas de seu tempo. A quais reflexões a senhora tem chegado a este respeito? Em que outros aspectos sua experiência com a Olimpíada Nacional de História do Brasil tem contribuído para pensar o Ensino de História?

Discordo totalmente dessa avaliação que vê as olimpíadas de conhecimento como incentivos ao competitivismo. Esta é uma avaliação ultrapassada ou mal-informada. Tenho sinceras dúvidas de que qualquer um que tenha seriamente participado da Olimpíada de História, como professor ou aluno, afirme que ela “valorizou o competitivismo”. No início do projeto, nos anos 2009, 2010, ouvi esses comentários de quem não conhecia o projeto, de quem só conhecia outros projetos de olimpíadas ou de quem nunca havia participado.

Nos últimos anos, teses e dissertações tem sido escritas analisando a ONHB e sua efetiva contribuição para a formação dos estudantes; para a melhoria de seu nível de leitura e compreensão e para o avanço de sua capacidade de escrita; para a formação continuada dos professores participantes; para a abordagem de temas insurgentes, em sala de aula, trazidos pelas questões; para a renovação de práticas de avaliação, entre

outras. Leio esses estudos com muito interesse, aprendo com eles, revejo em que podemos melhorar. O que esses estudos ressaltam é que o projeto da Olimpíada de História é realizado por equipes de alunos em partilha com os professores, há um cuidado com a construção das respostas e do conhecimento histórico, há troca de informação, consulta a materiais durante toda a prova, cada fase dura uma semana - ou seja, ninguém precisa saber a resposta de antemão. Em resumo: os princípios pedagógicos que estão na base da ONHB garantem que ela seja uma experiência de aprendizagem e partilha em história. E aquele que estuda história de forma colaborativa torna-se um cidadão crítico ligado às questões de seu tempo e de sua realidade; está no caminho para se tornar um cidadão pleno.

## **ENTREVISTA**

# **ENTREVISTA REALIZADA POR ESCRITO COM A PROFa. DRa. DENISE MATTOS MONTEIRO**

**Entrevista concedida a**

Bruno Balbino Aires da Costa<sup>1</sup>

Entrevista recebida em: 23/08/2021.

Aceita em: 06/12/2021.

A professora Denise Mattos Monteiro é um dos grandes nomes da História da Historiografia norte-rio-grandense. Ao longo de sua carreira como docente do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DHI-UFRN), ministrou, por muitos anos, a disciplina de História do Rio Grande do Norte, coordenou projetos de pesquisas, publicou artigos e livros sobre História econômica, social e política do estado. Seu livro mais conhecido, “Introdução à História do Rio Grande do Norte”, publicado no ano 2000, é uma leitura obrigatória para todas aquelas e todos aqueles que se interessam pelo estudo da história potiguar. Aliás, foi a partir do mencionado livro que tive contato, pela primeira vez, não só com a obra da autora, mas também com a história do meu estado.

Eu era um jovem professor de cursinho em Mossoró, quando a coordenação da escola delegou a mim, a função de ministrar aulas sobre História do Rio Grande do Norte. Eu ainda nem havia cursado a disciplina de “História do RN” na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde me formei, mas fui impelido a cumprir essa missão. Comecei a garimpar antigas apostilas de professores de cursinho de Mossoró. Não achei muito coisa, pelo contrário, o material era

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Canguaretama. Professor do Prof.História/UERN e do Programa de Pós-graduação em História e Espaços da UFRN (PPGH-UFRN).

bastante resumido, escasso e fragmentado. Contudo, encontrei, em algumas notas, uma informação valiosa: a referência ao livro “Introdução à História do Rio Grande do Norte”, da professora Denise Mattos Monteiro. Fui a alguma livraria ou sebo da cidade, não me lembro bem, e adquiri o livro. Li e fiz minhas anotações para preparar minhas aulas. Deu tudo certo e passei muito tempo da minha vida, como professor de cursinho, utilizando o livro da professora como referência. Quando, enfim, tive a oportunidade cursar a disciplina de História do Rio Grande do Norte na UERN, a “Introdução” constava nas obras de referência. Eu já conhecia, então, minha trajetória na referida disciplina foi bem mais tranquila. Mas não parou por aí.

Quando fui professor substituto no DHI-UFRN, entre 2011 e 2012, ministrei no curso de Turismo, a disciplina de História do Rio Grande do Norte e a minha referência básica era a “Introdução”. Continuo ministrando o mesmo componente curricular no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Canguaretama, onde sou professor efetivo, e, pra mim, o livro “Introdução à História do Rio Grande do Norte”, permanece uma referência obrigatória.

No corrente ano, cometi uma loucura: resolvi cursar mais um doutorado, dessa vez, na área de educação. Toda essa história com o livro da professora, ganhou um outro patamar: de obra de referência a “Introdução” passou a ser objeto da minha nova pesquisa. Foi, então, que entrei em contato com a professora, apresentei-me e expliquei meu interesse de pesquisa e pedi uma entrevista. Prontamente, a professora aceitou, mas com uma condição: a entrevista deveria ser escrita. Concordamos e o resultado foi essa entrevista que ora o leitor tem acesso.

A entrevista tem muitos significados. Primeiro, é uma forma de homenagear a professora Denise Monteiro. Contar um pouco mais sobre a sua trajetória de vida, tanto na militância política como na atividade intelectual, é reconhecer, no presente, a importância de sua luta e do seu legado para as novas gerações de historiadores do Rio Grande do Norte. Segundo, essa é a primeira vez que a professora Denise Monteiro concede uma entrevista, narrando não só acontecimentos de sua vida e aspectos de sua obra, mas a própria história do curso de História da UFRN, o que por si só, faz da entrevista um documento histórico que poderá ser problematizado

por estudiosas e estudiosos do presente e do futuro, aquelas e aqueles interessados em investigar, por exemplo, a recente história da historiografia norte-rio-grandense. Por fim, a entrevista pode ser lida como uma espécie de um inventário, o qual evidencia todos os valiosos “serviços prestados” pela professora Denise Mattos Monteiro à sociedade potiguar.

Bruno Balbino Aires da Costa

## ENTREVISTA

**Bruno:** Professora Denise Monteiro, a senhora graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (USP), na década de 70, em plena ditadura militar no país. Por que decidiu cursar História? Como era ser estudante de História nesse contexto?

**Denise:** Meu interesse por História começou quando cursei o Ensino Secundário – hoje denominado Ensino Médio - no Colégio Israelita Brasileiro de Porto Alegre, cidade onde morei dos 9 aos 21 anos. Naquele tempo, podíamos optar entre cursar o Clássico, voltado para a área de ciências humanas, minha opção, ou o Científico, para as áreas biomédicas, exatas e tecnológicas.

Esse colégio, nos anos de 1967 e 1968, foi fundamental na minha formação, com aulas inesquecíveis, especialmente de História, Literatura e Filosofia, cujos conteúdos eram trabalhados de forma integrada. Eu fazia questão de assistir até mesmo às aulas de religião, que de fato eram sobre cultura judaica. Como sou goy ( não judia) não precisava assisti-las, mas eu tinha uma enorme curiosidade intelectual, coisa que nunca me abandonou. E o fato de ter estudado em escolas de diferentes orientações religiosas, ou nenhuma, como a pública, a católica, a batista e a judaica, abriu meu olhar muito cedo para o outro.

A partir da promulgação do Ato Institucional n.5 pela ditadura civil-militar, em 1968, tudo isso acabou. Professores foram perseguidos politicamente e a orientação do

Colégio Israelita mudou. Mas aqueles dois breves anos, foram, para a adolescente que eu era, uma experiência decisiva de conhecimento e cultura.

Em 1972, me casei e fui morar em São Paulo, onde ingressei no curso de graduação em História da Universidade de São Paulo um ano depois, obtendo os diplomas de licenciatura e bacharelado em 1976. Esse período correspondeu exatamente aos “anos de chumbo” da longa etapa iniciada com o golpe de Estado de 1964. Quando entrei na USP, muitos professores já haviam sido perseguidos e expulsos por fazerem oposição ao regime militar, como a historiadora Emília Viotti da Costa, cassada em 1969. Nos “anos de chumbo” docentes seriam mesmo assassinados pelas forças de repressão, como por exemplo Vladimir Herzog, professor da Escola de Comunicações e Artes, torturado e morto, em 1975, nas dependências do DOI-CODI (Departamento de Operações de Informações - Centro de Operações e Defesa Interna).

É importante registrar que vários professores cassados na USP foram acolhidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ainda na década de 1970. Dentre eles estavam Otávio Ianni e Florestan Fernandes (sociólogos) e Paul Singer (economista). Quando cursei meu mestrado nessa universidade, entre os anos de 1979 e 1981, tive o privilégio de ser aluna desses três grandes intelectuais, o que foi muito importante na minha formação como historiadora.

Apesar da repressão do regime militar, durante a graduação tive alguns professores inesquecíveis como Fernando Antônio Novais, José Jobson de Arruda, Raquel Glezer e Maria de Lourdes Janotti. Mas nem todos os temas e ideias podiam ser expostas, e muito menos debatidas, em salas de aula, nas quais havia agentes do regime disfarçados de alunos. Muitos desses dedos-duros, aliás, eram incompetentes no seu disfarce, talvez propositalmente. Esse foi um tempo de muito medo.

A bibliografia das disciplinas era necessariamente filtrada e restrita. Inúmeras obras e autores eram censurados e tinham venda proibida, como o historiador Caio Prado Jr., cassado pelo AI-5 e preso em 1970 num presídio situado atrás da USP, universidade onde deveria ser docente. Sua obra “História Econômica do Brasil” era considerada por muitos como “comunista”. Às vezes, conseguíamos alguns livros que eram

importados pela Livraria Ciências Humanas – situada no centro da cidade de São Paulo -, uma pioneira nesse tipo de resistência à ditadura militar. Adquiri-los, carregá-los debaixo do braço, exigia coragem!

No curso de História, professores conseguiam driblar a repressão e nos ensinar história por caminhos às vezes sinuosos e, afinal, insuspeitos. Como ocorreu certa vez na disciplina de Metodologia da História, na qual foi dada aos alunos a tarefa de localizar a documentação sobre determinados temas existente em arquivos da cidade. Como aluna, historiadora em formação e cidadã pude constatar que a documentação existente sobre a Guerra do Paraguai havia sido recolhida, estando indisponível para consulta. Tive assim uma aula prática sobre as consequências da vigência de uma ditadura militar para a livre produção de conhecimento histórico.

Foi nesse contexto que comecei a participar do movimento estudantil de luta pela democracia. O Diretório Central dos Estudantes da USP havia sido desmantelado com o AI-5, em 1968, e com o Decreto-lei n. 477 de 1969. Essa entidade foi posta na ilegalidade e estudantes presos. Em 1974-75, começamos pouco a pouco a reorganizar o movimento estudantil, reconstruindo centros acadêmicos. Na USP havia três tendências políticas, a Caminhando, da qual eu era próxima, a Refazendo e a Liberdade e Luta. No curso de História, passamos a organizar o Centro de Estudos Históricos Afonso de Taunay (CEHAT) -, denominado “Estudos Históricos” porque era proibida qualquer atividade política estudantil. No CEHAT eu fazia parte do setor cultural, e uma de nossas atividades era manter um grande mural, pendurado no corredor das salas de aula, com recorte das principais notícias, textos e charges, publicadas especialmente pela imprensa alternativa nascente, como os jornais Movimento e Opinião. Como eu era aluna do curso noturno, pois trabalhava durante o dia, precisava fazer um esforço para chegar mais cedo, junto com alguns colegas, e atualizar o mural. Mas valia a pena, pois os alunos, principalmente os do turno da noite sem tempo para ler os jornais, valorizavam nosso esforço e gostavam muito do mural. Penso que daí nasceu em parte meu gosto pela pesquisa de fontes escritas. Mas eram os “anos de chumbo”, e muitas vezes víamos figuras estranhas ao ambiente rondando para checar nossas atividades e nos amedrontar. Medo, sempre o medo,

que não nos impedia, entretanto, de resistir. E foi o que ocorreu no ato ecumênico realizado na Catedral da Sé, que reuniu milhares de pessoas, em outubro de 1975, em homenagem a Vladimir Herzog, assassinado sete dias antes. Evidentemente que a ditadura tentou reprimir. Havia barreiras policiais armadas por todo lado, tumultuando o trânsito, tentando impedir o acesso à catedral. Lembro-me de andar muito sob enorme tensão. Mas consegui assistir ao ato dentro da catedral, enquanto do lado de fora uma multidão se fazia presente. No ano seguinte, depois de muita luta, ocorreram as primeiras eleições livres para o DCE, que foi refundado com o nome de Diretório Central dos Estudantes Livres da USP Alexandre Vannuchi Leme, estudante de Geologia, que havia sido torturado e morto por agentes do DOI-CODI, em 1973.

Sempre tive orgulho de ter participado dessas lutas pela democracia como militante do movimento estudantil, nos anos mais duros da ditadura militar.

**Bruno:** No ano seguinte à conclusão de seu mestrado, a senhora tornou-se professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O que a levou ao Rio Grande do Norte? Por que decidiu ser professora universitária?

**Denise:** A militância estudantil cobrou um preço de muitos de nós. Assim, meu companheiro na época, que respondia a um processo aberto em 1969, na II Auditoria Militar (São Paulo), devido a essa militância, tinha enorme dificuldade de conseguir emprego como professor de Física, área na qual havia se formado na USP. Era então exigido o famigerado “Atestado de Antecedentes Políticos e Ideológicos”, expedido pelo DOPS – Departamento de Ordem Política e Social -, que visava os opositores do regime, sobretudo os de esquerda. Seu “atestado” registrava, evidentemente, aquele processo. Assim, ele resolveu procurar emprego em alguma universidade federal do Nordeste, pois já conhecíamos a região e gostávamos muito. Eu era recém-formada e já mãe do meu primeiro filho. Depois de percorrer várias capitais, surgiu a oportunidade de trabalho para ele em Natal, no Departamento de Física da UFRN,

em 1977. Nesse tempo, nas universidades públicas havia uma ASI – Assessoria de Segurança e Informação -, órgão do aparelho de repressão do regime militar, subordinada ao SNI – Serviço Nacional de Informações. Aqui na UFRN, funcionava no subsolo do prédio da Biblioteca Central Zila Mamede, vigiando e monitorando alunos, professores e funcionários e, sobretudo, fiscalizando e impedindo a contratação de professores suspeitos de “subversão”, ou seja, de serem contrários ao regime. Apesar disso, alguns diretores de Centro e chefes de Departamento enfrentavam a ASI e indicavam a contratação, afinal já não eram mais os “anos de chumbo”. Mas as atividades da ASI/SNI na UFRN se estenderam até 1985/86, ao contrário de muitas outras universidades, onde esse órgão foi extinto anos antes.

No mesmo ano em que cheguei em Natal, em 1977, fui convidada para trabalhar como bolsista pesquisadora no PLEFHANN – Projeto de Levantamento de Fontes da História da Agricultura do Norte e Nordeste – , numa equipe coordenada, no estado, pelo professor Hermano Machado Ferreira Lima do Departamento de Filosofia, História e Geografia da UFRN. Esse projeto, idealizado e desenvolvido pelo Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, era coordenado a nível nacional pela professora e historiadora Maria Yedda Linhares, que aliás havia sido duramente perseguida pelo regime militar. Aqui no estado, essa pesquisa foi desenvolvida nos anos de 1977 e 1978 e constituiu meu primeiro e fecundo contato com a documentação relativa à história estadual. Nesse contato, descobri a pobreza dos acervos documentais no Rio Grande do Norte. Ainda não havia sido instalado um Arquivo Público Estadual, e o IHGRN – Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – funcionava como um clube muito fechado, sob uma presidência que permaneceu no cargo por 48 anos e com grande parte do seu acervo documental em mal estado de conservação. A documentação disponível e por nós consultada era escassa e fragmentada, constituída basicamente pelas Mensagens dos governadores do estado. Por esse motivo, o recorte temporal da pesquisa foi estabelecido entre 1892 e 1930. Fontes fundamentais, como os Anais da Assembleia Legislativa Estadual e a documentação da Capitania dos Portos, nunca foram por nós localizadas. A bibliografia disponível

era igualmente escassa. Mas, apesar de todos os percalços, a equipe do Rio Grande do Norte foi uma das poucas que conseguiram produzir uma monografia, cujos dois primeiros capítulos foram por mim redigidos e os dois últimos pelo professor Hermano. Essa monografia seria publicada anos mais tarde, em 1987, pela Editora Universitária da UFRN, sob o título “História político-administrativa da agricultura do RN – 1892/1930”.

No ano de 1979, o processo de abertura do regime militar avançava por pressão dos movimentos sociais. Em março eclodiu a grande greve dos operários metalúrgicos de São Paulo; em maio ocorreu o Congresso de Reconstrução da UNE – União Nacional dos Estudantes - ; em agosto foi sancionada a Lei da Anistia, e, aqui na UFRN, foi fundada a ADURN – Associação de Docentes. E, em fevereiro de 1980, em São Paulo, foi fundado o PT – Partido dos Trabalhadores.

Foi nesse contexto que eu consegui obter uma Bolsa de Demanda Social da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – para fazer meu mestrado em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica, durante os anos de 1979, 80 e 81, tempo então concedido pela CAPES. Em contrapartida, eu assumia o compromisso de me integrar como docente à UFRN quando concluísse essa pós-graduação. Assim, fui contratada em 1979, como Professora Colaboradora. Nesse período, o Departamento de História da Universidade ganhava autonomia, com o desmembramento do antigo Departamento de Filosofia, História e Geografia.

**Bruno:** Em 1982, a senhora começou a dar aulas no Departamento de História da UFRN. Que desafios a senhora encontrou em sua experiência inicial como docente e como pesquisadora? Quais foram as primeiras disciplinas que a senhora ministrou?

**Denise:** No regresso do mestrado, comecei a dar aulas em 1982, mas não no Curso de Graduação em História, pois me eram designadas disciplinas a serem ministradas nos Cursos de Economia – a disciplina de História Econômica do Brasil – e de

Ciências Sociais – História Econômica, Política e Social do Brasil, o que para mim não deixou de ser prazeroso. Lembro aqui que, no curso de Economia, orientei uma monografia de graduação que foi posteriormente publicada pela EDUFRN sob o título “A economia norte-riograndense e a crise de 29”, de Marconi Silva, Márcia Bezerra e Geraldo Azevedo.

O Departamento de História, com a honrosa exceção de alguns professores, era muito conservador, pouco afeito ao meu apreço pela democracia e menos ainda à disposição de lutar por ela. Minha militância no movimento docente, junto à ADURN, certamente acirrou a hostilidade que alguns colegas manifestavam em relação a mim, na década de 1980. E aqui registre-se que a participação no movimento sindical dos professores implicou no meu registro nos arquivos da ASI/UFRN, com mais 258 pessoas, entre alunos, professores e funcionários, no ano de 1984. Na “Comissão da Verdade da UFRN. Relatório Final”, publicado pela EDUFRN, em 2015, na p. 53, consta: “Denise Monteiro Takeya/professora do Depto. De História (CCHLA). Informação n. 059/84 SNI Recife.”

Para minha satisfação, nesse mesmo período fui convidada a ingressar no quadro docente do Mestrado de Ciências Sociais da Universidade, onde me foi possível estabelecer um diálogo intelectual efetivo e onde lecionei a disciplina “Formação Histórica do Brasil”. No Curso de História, foi somente a partir da segunda metade dos anos 80 que consegui dar aulas, iniciando com a disciplina “História Econômica do Brasil”, e depois com “História do Brasil Colônia”. A principal dificuldade encontrada foi a bibliografia disponível para as disciplinas, pois o acervo da área de História da Biblioteca Central era muito pobre e desatualizado. Eu recorria à minha própria biblioteca, fazendo cópias xerográficas de capítulos de livros para os alunos; além disso, solicitei à Biblioteca Central a aquisição de novos títulos de livros.

**Bruno:** Em que momento, a senhora começou a ministrar a disciplina História do Rio Grande do Norte? Que autores/autoras a senhora utilizou como referência bibliográfica para lecionar a referida disciplina?

**Denise:** A disciplina de História do Rio Grande do Norte, ministrada em dois semestres letivos, só me foi oferecida quando, após meu retorno do Doutorado em 1992, a professora Marlene Mariz, por ela responsável, se aposentou. Lecionar essa disciplina constituiu um enorme desafio por dois motivos: o primeiro, meu ainda escasso conhecimento sobre essa história e, o segundo, a bibliografia existente que até então lhe servira de apoio. Eu havia trabalhado basicamente com a história econômica do Rio Grande do Norte, no projeto da Fundação Getúlio Vargas e no meu mestrado, do que haviam resultado dois livros; portanto, eu sentia a necessidade de ampliar meu conhecimento, aprofundando leituras e pesquisas no campo da história social e política. Quanto à bibliografia, ela era constituída pela “História do Rio Grande do Norte” de Câmara Cascudo, publicada em 1955, e alguns textos de autores potiguares que, essencialmente, reproduziam o olhar desse autor, ou seja, uma história-crônica - basicamente a narrativa de nomes, datas e feitos - e “estadualizada”, ou seja, muito fechada em si mesma. Além dessa obra de Cascudo e anterior a ela, havia duas obras escritas na primeira metade do século XX: a “História do Rio Grande do Norte” de Tavares de Lyra, publicada em 1921, da qual tomei conhecimento quando realizei a pesquisa do PLEFHANN e na qual Cascudo se baseou, e a “História do Rio Grande do Norte” escrita por Rocha Pombo e publicada em 1922, no meu entender a melhor das três histórias. Elas constituíam o que, em um artigo por mim publicado em 1994, denominei “historiografia clássica norte rio-grandense”.

Assim, minha preocupação inicial foi ler e incorporar estudos que introduzissem no ensino da disciplina novos pressupostos teórico-metodológicos, temas e problemas, ultrapassando as abordagens tradicionais consagradas, para além das histórias-crônicas. Isso foi possível, basicamente, com textos de professores do Departamento de Ciências Sociais, e não de História, que eram resultado de cursos de pós-graduação realizados em universidades do sudeste do país. E aqui deve ser feita uma ressalva: no Departamento de História havia então um único estudo resultante de curso de pós-graduação, era a dissertação da professora Marlene Mariz, defendida na UFPE em 1982, sobre a Revolução de 1930 no Rio Grande do Norte, e publicada dois anos

depois. A minha segunda preocupação consistiu em introduzir na disciplina textos sobre História do Brasil que permitissem contextualizar essa “história estadualizada”, situando-a em contextos mais amplos, do regional ao internacional, opção teórico-metodológica indispensável para conhecer a história estadual.

**Bruno:** Em seu artigo “História do Rio Grande do Norte: Questões metodológicas – historiografia e história regional”, publicado pela revista *Cadernos de História*, em 1994, a senhora mencionou a criação de um projeto de pesquisa, em 1993, intitulado “Formação de acervo bibliográfico: História e historiografia regional/RN”. Que dificuldades a senhora encontrou no decorrer da execução desse projeto? Como a senhora avalia o impacto desse projeto para a pesquisa e para o ensino da disciplina História do Rio Grande do Norte?

**Denise:** O estado da bibliografia até então disponível para os alunos e utilizada no ensino da disciplina levou-me a pensar na elaboração de um projeto de pesquisa que permitisse a constituição de um acervo bibliográfico específico, que lhe servisse de apoio. Esse acervo era tanto mais necessário quanto as monografias de conclusão do curso de História versavam, invariavelmente, sobre essa história estadual.

Tendo elaborado o projeto, apresentei-o primeiramente à PPPG/UFRN – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação -, onde foi aprovado, e, em seguida, ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Nesse órgão federal de fomento à pesquisa no país, foi meu primeiro projeto aprovado, sob o título “Formação de acervo bibliográfico: História e Historiografia Regional/Rio Grande do Norte”.

O apoio financeiro obtido possibilitou a aquisição de equipamentos e livros, a participação de cinco alunas(os)-bolsistas no projeto e a minha primeira “bolsa de produtividade em pesquisa” do CNPq. O computador então adquirido foi o primeiro existente no CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – destinado

exclusivamente à pesquisa, quando a internet no Brasil dava ainda seus primeiros passos. Assim foi criada a primeira Base de Pesquisa, por mim coordenada, no Departamento de História.

O projeto foi desenvolvido entre março de 1994 e fevereiro de 1997. Através dele foi constituído um acervo de aproximadamente 800 títulos, entre livros, artigos de periódicos, relatórios, teses, dissertações e monografias, adquirido entre 1994 e 1996, através de doações de autores e/ou editoras e de reprodução mecanográfica, especialmente obras raras, sem reedição, e trabalhos acadêmicos. Esse acervo incluiu estudos produzidos tanto no âmbito da universidade como em outras instituições; tanto na área de História como em áreas correlatas, em particular a Geografia, as Ciências Sociais, a Economia e a Antropologia, que produzem um conhecimento tantas vezes necessário aos que se propõem a pesquisar diferentes temas da história estadual. O material assim reunido foi registrado num catálogo no qual as obras foram classificadas, para facilitar a pesquisa, segundo cinco campos temáticos, relacionados a sub-áreas, em função do enquadramento preferencial de seu conteúdo: História Econômica, Política, Social, Cultural e Pré-História; além de obras de referência como bio-bibliografias, catálogos e dicionários. O acervo, aberto a todos os interessados, ficou alojado na sala do NEH – Núcleo de Estudos Históricos -, do Departamento. É importante lembrar que o projeto que deu origem ao acervo visava não apenas criar um suporte bibliográfico para estudos e pesquisas, sistematizando e classificando informações úteis, mas também, e sobretudo, contribuir para uma reflexão crítica sobre o “saber histórico” até então acumulado e difundido. Em outras palavras, objetivava em última instância uma análise historiográfica, etapa fundamental no processo de identificação dos problemas e perspectivas da elaboração de uma “História do Rio Grande do Norte”, visando sua renovação.

**Bruno:** Nesse mesmo artigo, a senhora chamou a atenção para a necessidade de renovar a historiografia norte-rio-grandense. Nesse texto, e em outros publicados posteriormente, a senhora deixou claro que a questão não era apenas a produção de novas pesquisas, mas também levar o resultado desses

novos estudos (renovar a historiografia norte-rio-grandense) para o ensino da disciplina de História do Rio Grande do Norte, tanto no curso superior como no ensino básico. De que maneira a senhora compreendia, naquele contexto, a articulação entre o conhecimento produzido pela academia e o saber histórico escolar, especialmente aquele voltado para a história do Rio Grande do Norte?

**Denise:** A meu ver, o conhecimento produzido dentro das universidades, e aqui eu penso nas universidades públicas, deve ser socializado, ou seja, deve sempre retornar à sociedade. O verbo retornar aqui tem um conteúdo muito concreto: essas universidades são mantidas com verbas públicas, ou seja, é a sociedade que permite sua existência, manutenção e funcionamento. Num país com profundas desigualdades sociais como o nosso, isso é ainda mais relevante, pois se a universidade, através da pesquisa, é o espaço por excelência da produção de conhecimento, ela é também um espaço restrito, ao qual uma porcentagem muito pequena e privilegiada da população tem acesso.

Concomitantemente, penso que o conhecimento histórico só faz sentido se ele for capaz de demonstrar alguma relação dinâmica com o mundo em que vivemos. Dito de outra forma, se ele contribuir para uma reflexão sobre as heranças deixadas pelo passado, seus desafios e perspectivas. Pensemos, por exemplo, no tema da escravidão na sociedade brasileira, no passado e no presente. O ofício do historiador não deve ser simplesmente tentar reconstituir o passado como mera narrativa, tantas vezes “pitoresca”, como faz a história-crônica, o que em essência é uma forma de conservar esse passado, cristalizando-o. Ao contrário, penso que o discurso historiográfico deve ter por objetivo reconstituir nossa memória social, o que implica em interpretar, analisar, explicar, lançando mão necessariamente de conceitos de outras áreas de conhecimento, consideradas justamente “ciências auxiliares da História”.

Assim, creio que a universidade tem um papel a desempenhar na cadeia de transmissão/disseminação desse conhecimento, ou seja, sua tradução/socialização para diferentes níveis de ensino.

**Bruno:** Em sua dissertação de mestrado, a senhora pesquisou sobre o algodão na economia do Rio Grande do Norte entre 1880 e 1915, em um contexto de escassez de estudos acadêmicos sobre a história do estado. O que a motivou a escolher esse recorte temático e temporal? Por que trabalhar história econômica? Quais desafios a senhora encontrou para realizar essa pesquisa? Qual era a situação, por exemplo, da documentação utilizada pela senhora?

A pesquisa na área de História sempre depende da disponibilidade de fontes sobre o tema que se pretende estudar, tanto em termos de quantidade como de qualidade dessas fontes. Sua pertinência determina também o recorte temporal que o historiador estabelece para investigar seu objeto de estudo.

Minha dissertação de Mestrado foi defendida na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo em 1983, sob o título “Um outro Nordeste. O algodão na economia do Rio Grande do Norte (1880-1915)”, e foi publicada pelo Banco do Nordeste do Brasil, em 1985, sob o mesmo título, com prefácio do professor Manuel Correia de Andrade.

A escolha desse recorte temático e temporal foi determinada pela minha participação no PLEFHANN - projeto na área de história econômica regional do Brasil – , o que me proporcionou um primeiro contato com a documentação referente à história do estado. A partir daí, eu pude, primeiro, constatar quais as fontes disponíveis para pesquisa nessa área e, segundo, pensar em possíveis problemáticas de pesquisa para novos estudos. Dessa forma, foi por esse caminho teórico-metodológico que iniciei meu projeto de dissertação de mestrado.

Para sua execução, pude compensar em parte a precariedade da documentação existente no Rio Grande do Norte com pesquisas em arquivos de São Paulo, onde encontrei não apenas os Relatórios Ministeriais e os Anais do Senado e da Câmara dos Deputados, que foram fundamentais para a elaboração do trabalho, como também os “Anais da Primeira Conferência Algodoeira”, realizada no Rio de Janeiro

em 1915, o que foi surpreendente. E essa é uma das grandes alegrias do ofício de historiadora: descobrir nos arquivos uma fonte valiosa e imprevista para a pesquisa, como num trabalho do garimpo.

Desse estudo, emergiu um Rio Grande do Norte algodoeiro, abastecendo a nascente indústria têxtil nacional, concentrada na região Sudeste do país, a partir dos anos de 1880. Em síntese, desenvolvi um estudo sobre o lugar ocupado pelo estado na Divisão Intranacional do Trabalho, com as consequências políticas e sociais daí advindas, procurando contribuir para uma temática-chave: a desigualdade regional no Brasil.

**Bruno:** No doutorado, a senhora mudou de objeto de pesquisa. Por que não continuou com a pesquisa em história do Rio Grande do Norte em seu doutorado?

**Denise:** Quando da minha participação no PLEFHANN, me chamou a atenção o fato de que os grandes lucros da produção agrícola brasileira ficavam com a denominada intermediação comercial e financeira da agroexportação, ou seja, com o capital estrangeiro. Essa intermediação era exercida, por exemplo, pelas casas comerciais de importação e exportação, que atuaram no país especialmente no decorrer da segunda metade do século XIX. Durante as pesquisas para o mestrado, me deparei com a existência da Casa “Boris Frères”, de capital francês. Fundada em Paris, em 1872, onde se situava a matriz, ela tinha uma poderosa filial em Fortaleza e, em 1912, instalara uma usina de beneficiamento de algodão em Natal. Descobri então que o Arquivo Público do Ceará guardava o “Acervo Boris Frères”, um arquivo ímpar por seu conteúdo e datação, pois o grande problema para a realização de pesquisas sobre as casas comerciais estrangeiras reside justamente na dificuldade de localização e trabalho com seus acervos documentais, isso quando sobrevivem ao tempo.

Dessa forma, por ocasião do meu doutorado, elaborei um projeto sobre esse tema, pois eu poderia, por um lado, contar com uma excelente base documental e, por

outro, dar continuidade a uma reflexão teórica, contribuindo desta feita para os estudos sobre as origens históricas da Divisão Internacional do Trabalho.

Penso que fiz uma ótima escolha temática, pois, além de uma bolsa Capes para o doutorado na USP, obtive a aprovação do CNPq para uma “bolsa sandwich” na Universidade de Paris-Sorbonne. Durante todo o ano de 1990 pude pesquisar em arquivos franceses, o que foi para mim um grande aprendizado.

A tese de doutorado foi publicada em 1995, sob o título “Europa, França e Ceará, origens do capital estrangeiro no Brasil”, como parte da coleção “Estudos Históricos”, dirigida por Fernando Novais na editora HUCITEC/SP, em co-edição com a EDUFRN.

**Bruno:** Nos anos 2000, a senhora publicou o livro “Introdução à história do Rio Grande do Norte”, uma referência bibliográfica importante para a disciplina de história do Rio Grande do Norte, até hoje. Na apresentação do livro, a senhora esclarece que seu objetivo era o de “atender à necessidade de material didático para o ensino de História do Rio Grande do Norte, sobretudo no Ensino Médio”. Quando surgiu a ideia de produzir um livro com essa proposta? O conjunto de mudanças curriculares ocorrido no interior da educação brasileira, nos anos 90, como por exemplo, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/1996, teve algum impacto em sua decisão de escrever um livro voltado, sobretudo, para o ensino médio? Nesse sentido, a senhora considera o livro “Introdução à história do Rio Grande do Norte” como um livro didático?

**Denise:** A elaboração do meu livro “Introdução à História do Rio Grande do Norte” foi o resultado de dois fatores. O primeiro deles, meu percurso intelectual e acadêmico, que incluiu meus estudos e pesquisas no PLEFHANN, no mestrado, no doutorado e na base de pesquisa por mim criada sobre História e Historiografia Regional/Rio Grande do Norte. O segundo e mais importante fator foi a minha

constatação, ao lecionar a disciplina, de que era urgente atualizá-la do ponto de vista historiográfico, partindo de novos pressupostos teórico-metodológicos e incorporando trabalhos de pós-graduação. Dessa forma, na primeira edição do livro, no ano de 2000, constaram na bibliografia as dissertações de mestrado, com conteúdo histórico, de Janice Silva (1975), Cícero Soares Neto (1984), Marlene Mariz (1984), Maria Regina Furtado Mattos (1985), Muirakytan Macedo (1998) e Fátima Lopes (1999). Nas edições seguintes, continuei incorporando novas dissertações, teses, livros e artigos, incluindo, é claro, a minha própria produção. Essa incorporação bibliográfica era também uma forma de divulgar o conhecimento produzido na academia para o público externo à universidade, o que sempre considerei fundamental.

Meu objetivo último ao escrever o livro foi atender à necessidade de se pensar historicamente, com base num recorte local, temas, por exemplo, como a democracia, os direitos humanos, as desigualdades sociais e regionais, o exercício da cidadania e a soberania nacional – olhando para o passado com os olhos do presente, o que é inerente ao ofício do historiador,

Esses são temas que ganharam relevo na sociedade brasileira com o fim da ditadura militar, foram orientadores da Constituição de 1988 - a “Constituição Cidadã”-, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional de Educação/Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

Meu livro se propõe a contribuir com a reflexão sobre esses temas, o que exige um certo aprofundamento conceitual, ao mesmo tempo que pretende ser útil não apenas a alunos e professores, especialmente do ensino médio, mas também a todos aqueles interessados nessa história. Nesse sentido, talvez ele deva ser considerado como um livro paradidático, e não didático. De qualquer forma, creio que a mim não compete discutir essa questão. Prefiro deixá-la aos especialistas.

**Bruno:** Ainda sobre o livro “Introdução à história do Rio Grande do Norte”, eu gostaria de perguntar acerca do recorte temporal escolhido pela senhora. Por que o livro não avançou no sentido de estudar um recorte mais amplo, do

período da intitulada “Era Vargas” até a “Nova República”? Pergunto ainda: a senhora recebeu algum retorno/comentário, alguma crítica ou elogio, de aluno, aluna, colega do DH da UFRN e de outros docentes dos departamentos de História do Rio Grande do Norte, sobre o seu livro? Se sim, a senhora poderia citá-lo?

**Denise:** Na terceira edição, publicada em 2007, eu acrescentei um novo capítulo, cobrindo o decênio de 1930. Esse recorte temporal foi mantido na quarta edição, publicada em 2015, pela editora Flor do Sal.

Isso ocorreu porque, como historiadora, passei a me dedicar ao estudo e pesquisa de uma temática específica: terra e trabalho na História. Essa temática é crucial para quem se preocupa com as raízes históricas de problemas do Brasil contemporâneo. Afinal, os historiadores partem da forma como se inserem no tempo e no espaço em que vivem. As respostas que buscam no passado estão conectadas às perguntas que formulam em função do seu presente. E minha pergunta passou a ser: quais as origens históricas do problema agrário no Brasil contemporâneo, responsável por inúmeras mortes no campo? Passei então a focar nessa temática do ponto de vista de suas especificidades locais, o que é um caminho metodológico essencial para a historiografia, considerando-se a dimensão e diversidade regional de um país continental como o nosso.

Com base nesse interesse temático de pesquisa, desenvolvi dois projetos, apoiados pelo CNPq, entre os anos de 2000 e 2007, o primeiro sobre política de terras e, o segundo, sobre política de mão de obra. Apoiada no desenvolvimento desses projetos, elaborei disciplinas sobre a temática pesquisada que foram ministradas nos cursos de graduação, especialização e mestrado em História, e também no mestrado em Geografia. Em 2008, a EDUFRN publicou meu livro “Terra e Trabalho na História: estudos sobre o Rio Grande do Norte”, reunindo artigos que escrevi resultantes dos dois projetos desenvolvidos.

Relativamente ao acolhimento do livro “Introdução à história do Rio Grande do Norte”, ele foi bastante utilizado na disciplina Ensino de História, ministrada no

Centro de Educação da UFRN. Também recebi muitos elogios de ex-alunos que se tornaram professores nas redes pública e privada. Mas creio que a existência de quatro edições é o que melhor atesta esse acolhimento.

**Bruno:** Em algum momento de sua carreira, a senhora teve o interesse de escrever um livro didático de História? Se sim, por que não levou o projeto adiante? E como a senhora avalia o papel dos livros didáticos de História, especialmente, aqueles voltados para a História Regional/Local, para o ensino básico?

**Denise:** Nunca tive por objetivo escrever livros propriamente didáticos de História para o ensino fundamental, considerando seus diferentes ciclos e séries, porque creio que me faltam pré-requisitos para tanto. Por um lado, nunca tive contato, na minha experiência de 30 anos como professora, com esse nível de ensino, que tem suas especificidades; por outro lado, isso exigiria, a meu ver, algum conhecimento na área de psicologia cognitiva, em função do ciclo/série do ensino fundamental ao qual o livro se dirigiria.

Em decorrência, considero que devo me abster de avaliar o papel dos livros didáticos sobre História Regional/Local no ensino básico. Penso que essa é função pertinente aos que se dedicam à área de Ensino de História.

## **ENTREVISTA**

# **O(S) CAMPO(S) DO ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS:**

entrevista com o Prof. Dr. Itamar Freitas Freitas

The fields of History teaching, historical, perspectives and  
challenges: interview with the Prof. Dr. Itamar Freitas  
Freitas

**Entrevista concedida a**

Jandson Bernardo Soares<sup>1</sup>

Matheus Oliveira da Silva<sup>2</sup>

Entrevista recebida em: 18/08/2021

Aceita em: 02/01/2022

O texto a seguir trata-se da transcrição da entrevista concedida pelo Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS), no dia dez de agosto de 2021, produzida especialmente para compor o presente dossiê. Doutor em Educação e Teoria da História, Freitas tem dado sua colaboração ao Ensino de História há mais de duas décadas, desenvolvendo pesquisas a respeito da história do Ensino de História, livros didáticos, currículos, aprendizagem histórica, didática da História e manuais de Teoria da História entre os séculos XIX e XX, além ter participado de diversas bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses que relacionam a discussão dos espaços e ensino de história<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. E-mail: jandson@ufrn.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9151962206801002>.

<sup>2</sup> Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. E-mail: matheus.oliveira.silva.701@ufrn.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007492193190479>.

<sup>3</sup> Pode-se citar os trabalhos de Katiane Martins, intitulado “Os usos e funções do ensino de história a partir da disciplina “Cultura do Rio Grande do Norte”(PPGH/UFRN – 2015); Leda Potier, intitulado “História para “ver” e entender o passado: Didática da História, cinema e livro didático no espaço escolar” (PPGH/UFRN – 20XX); e Jandson Bernardo Soares, com o trabalho “Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)” (PPGH/UFRN – 20XX), entre outros.

É a partir de todas essas experiências que Freitas aparece como um dos profissionais mais qualificados para apresentar um balanço a respeito do campo do ensino de história, mas de também oferecer caminhos para pensar tais temáticas a partir de redes conceituais espacializantes.

**Matheus:** Boa tarde! Gostaríamos de agradecer por aceitar o convite. Intitulamos essa entrevista como “O campo do Ensino de história: histórico, perspectivas e desafios”. O senhor já participou de diversas bancas de defesa no programa de pós-graduação em História da UFRN, o qual tem como área de concentração a categoria espaço, entendido como algo que vai além da ideia de palco onde se desenvolvem os eventos, mas como espaço de disputas, relações, acordos, suporte material ou simbólico. De que maneira, a partir de sua experiência, o senhor situaria a contribuição das reflexões em torno dessa categoria para o conhecimento histórico e, por sua vez, para o Ensino de História?

**Itamar Freitas:** Eu escrevi uma aula para o ProfHistória que tem um pouco do meu pensamento. Todas as vezes que eu me interessei pela categoria *espaço* foi por causa da história local – entendendo o *espaço* aqui como o conceito sem tempo e espaço determinado, ou seja, o conceito descontextualizado e que dá qualidade as coisas, que pode ser aplicado para trás, para frente, para interpretar. As perguntas que surgem no ProfHistória – como ensinar a história local? por exemplo – demandam dividir o termo ‘história’ e ‘local’. O que você entende como histórico e como local? Quando chega na parte do que se entende como local, recaímos sobre a categoria *espaço* e é daí, como dito, que vem o meu interesse.

A dificuldade, tanto para dar aula sobre a ideia de local, quanto para os alunos<sup>4</sup> compreenderem, aí eu tô falando da ideia de local que implica no ProfHistória, é essa: na maioria das vezes espaço significa o quê para você?

---

<sup>4</sup> Aqui, o termo aluno fará referência aos discentes em formação no curso de História.

Primeira coisa é a natureza: se ele é um lugar, se ele é o continente, se ele é um campo, ou seja, se ele é simbólico. Na verdade, se ele seria uma posição, se ele é infinito, se é vazio, se ele tem largura, extensão e profundidade. Isso é a natureza. A outra [dificuldade] é a realidade do espaço: se ela é física ou se ela é teleológica, se ela é subjetiva. A terceira é estrutura métrica: como é que se mede o espaço, se depende da realidade ou se independente da realidade. Então a dificuldade que eu tenho que dar aula sobre história local é a variedade de problemas que a categoria implica, sugere. Essa é a primeira consideração. Não dá para você começar dizendo “espaço para Edgar Morin é... espaço para...”, não, é mais complexo.

Estou falando de dificuldade porque eu não sou teórico do espaço e nem defendo nenhuma [perspectiva]. Eu vou falar para vocês o que eu uso mais. Os objetos que preenchem a categoria espaço para mim são objetos cartesianos. Eu [faço uso do] espaço cartesiano, ideia abominada pela maioria dos contemporâneos de história e de geografia. Para mim isso é antigo.

O espaço são pontos fixos, a representação de espaço para medir natureza são pontos fixos, os pontos fixos ligados dão uma imagem que a gente chamaria de território. Para mim espaço é espaço cartesiano, são pontos fixos. Quando a gente desloca esses pontos a gente vai para tempo, [essa concepção] é anterior ao ProfHistória, a história local, isso é uma coisa que eu tenho [há] muito tempo e que abandonei. Recentemente, de 2019 para cá, eu voltei.

Mesmo quando a gente está trabalhando com as interpretações sofisticadas de espaço, como por exemplo, a interpretação de Pierre Bourdieu, em que ele vai para o simbólico e para a ideia de região (ele vai levar o espaço construído através da igreja católica, estabelece relação entre região, religare, religião), você tem cartesianismo, você tem ponto fixo.

Eu falei que meu primeiro problema é a variedade de problemáticas que a categoria sugere e meu segundo é deixar claro, se é que é possível pelo que eu conheço, que não há espaço bom e espaço mal, nenhum espaço superado e espaço em voga. Então eu vou situar assim: de um lado os espaços de Marx, Bourdieu e de Freud, do outro lado espaço de Guatarri. De um lado um espaço que depende de pontos fixos, esses

pontos são indicados por um sujeito. Alguém tem que dizer aqui é aqui, tanto faz Marx, Bourdieu ou Freud, todos eles dizem que aqui é aqui. O outro espaço diz que o sujeito não delibera, ele não determina sua trajetória, ele já é marcado por entrecruzamentos, que é o Guatarri. Isso é a crítica que ele faz, quando ele fala de desterritorialização. Ele vai dizer que não existe esse sujeito que possa determinar esses pontos fixos.

A minha segunda dificuldade é mostrar que o espaço cartesiano revivido por bourdesianos e marxistas não é atrasado, superado, assim como os espaços não determinado por sujeitos, determinados pela lógica do capital, pela genética, também não são o suprassumo, a última notícia, porque a gente tá sempre oscilando entre espaços construídos por sujeitos e espaços marcados uma infinidade de determinações, onde o sujeito não tem poder nenhum. Essa é minha segunda dificuldade.

Para o ensino de história isso é uma desgraça, porque a tradição escolar brasileira, já tem uma natureza de espaço local, regional dada, consolidada, essa é o espaço jurídico-político consolidado. Então, para o ensino de história, essa segunda dificuldade, ela cresce quando chega aí, porque se você diz: “se a história local não é a história do Estado”, eu tenho que incluir outros espaços, como o espaço da rua, da família, escolar.

Quando você usa esses outros espaços em contraposição ao espaço jurídico político clássico, que é o Estado demarcando espaço, você usa categorias, lances interpretativos dos pós-modernos. Entretanto, quando você vai para as brigas identitárias, você recupera o cartesianismo dos modernos, ou seja, os alunos entram em contradição. É difícil para eles admitirem que há coisas interessantes nos espaços marcados pelo Estado, que são espaços modernos, de divisões jurídico política; e é difícil também admitirem que estão destruindo o sujeito quando eles usam inovar, delimitando determinados espaços que não são delimitados pelo Estado. É difícil para eles assumirem que são pós-modernos, em determinado momento, e assumirem que existe coisa boa no espaço cartesiano, principalmente, quando se trata da pauta identitária.

A gente imagina, como as pautas identitárias são em grande medida parte da subjetivação. [O aluno] evoca Foucault e tal... mas por incrível que pareça, quando você vai para a disputa identitária mesmo, quem lhe salva é o discurso da modernidade sobre o espaço, ou seja, é o discurso de espaços construídos por sujeitos. Tem sempre alguém que diz “aqui é aqui”, “O lugar é esse”, tem sempre alguém que aponta.

Essa pergunta é a mais difícil, então vou sintetizar para vocês. A minha relação com a categoria espaço é uma relação demandada pelo ensino, pelas formas de ensinar história local. É essa minha relação. Não sou militante de novos espaços, a minha reflexão vem dessa demanda do que é o local, do problematizar essa crítica rasteira que se faz da história do estado, do município: “história do município é uma coisa das elites”.

**Jandson:** Começo a pensar também, como por exemplo, essa questão do uso de uma sofisticação da categoria espaço, como forma de construir maneiras interpretativas do que é a sociedade, no fim, quando se vai de fato para o ensino de história, para o chão da escola, para contato com os alunos, pelo que eu entendi da sua fala, é que o elemento cartesiano acaba sendo mais evocado para dar sustentação. Inclusive, para essas questões o senhor atribuiu as pautas identitárias, no final das contas operam elementos da ordem das jurisdições, os sujeitos operam dentro do que seria o espaço físico e material que, inclusive, é onde se desenvolvem as disputas políticas. Então eu queria saber se realmente é isso que o senhor colocou em suas palavras?

**Itamar Freitas:** Você vai falando e o meu raciocínio vai se reorganizando. Os problemas da categoria espaço para mim, no meu cotidiano, é se você está pensando em espaço como sujeito existente, ou pensando espaço sem sujeito. Isso é definidor e é aí onde está a confusão para os alunos. Se você é militante ultrassofisticado, você trabalha com a palavra “trans”, por exemplo. Se você se revolta quando querem lhe impingir um rótulo, “você é hetero, você é isso ou aquilo”, você faz uso da interpretação sofisticada para dizer “eu não sou obrigada a fazer nada”, “a gente não é nada”, “a gente não tem lugar nenhum”, aí a gente usa o discurso que é “eu quero

viver num mundo onde eu não necessite expressar rótulo”, “hoje eu quero ser uma coisa amanhã eu quero ser outra”. Esse é um problema sério para o pessoal da pedagogia quando estuda as teorias críticas e as do currículo, e que depois passa para as teorias pós-críticas. Quando você faz uma interpretação sofisticada, uma defesa praticada do seu direito de não ser, você vai para lá [para as teorias pós-modernas], mas quando o seu direito está ameaçado pelo governo Bolsonaro, por exemplo, você vai voltar para lei, para o Estado demarcando limites, os direitos, os poderes, você volta para o “eu existo”, “eu estou aqui”, “agora eu sou fulano”.

Veja, pode se pensar que isso não tem nada a ver com espaço. Para mim, duas categorias fundamentais para interpretar o mundo são: espaço e tempo. Do modo que eu penso, e isso é um pensamento kantiano do início, e cartesiano, que é o seguinte: se espaço são pontos fixos localizados e o tempo são esses mesmos pontos em deslocamento, a discussão sobre identidade é tempo-espaço. É por isso que eu fui para as pautas identitárias. A discussão em história local não está mais só (você sabe disso) na história do meu bairro, da minha região. Ela está na história da comunidade gay, do coletivo X, das Mangabeiras, dos apanhadores de Y. Na verdade, as histórias locais são muito mais histórias de entes, histórias de identidades, de sujeitos etéreos, são sujeitos coletivos, a família. É por isso que eu volto para a identidade quando discuto espaço.

**Jandson:** O senhor acha que é um problema essa construção da história local através do deslocamento de uma história dos entes jurídicos para a história desses entes coletivos?

**Itamar Freitas:** Não acho não porque eu não tenho uma ideia fechada sobre o que deve ser o currículo, por isso que não é um problema. Na verdade, estamos todos experimentando. O que parece antipático do professor formador é esse questionamento sistemático ao posicionamento dos professores, mas isso são ossos do ofício, é parte da gente [professor formador] que ganha bem para refinar posicionamento das pessoas. Mas eu não tenho problema, por exemplo, ter um currículo do professor pregando [uma concepção de história local]. Aqui no

ProfHistória mesmo, temos um aluno que quer fazer a história da cidade dele, Itapicuru, através da narrativa da construção da Casa do Barão de Itapicuru, para mim não tem problema. Você pode dizer: “ele está recortando um personagem da elite, um opressor, um escravocrata, quando poderia explorar outro personagem, outro grupo de personagem”. Não concordo, porque não é o fato de ter ou não um sujeito, individual ou coletivo, que transforma a história local em progressista ou retrógrada, não é isso. Você pode fazer toda a história do barão, criticá-la, mostrar como a cidade é por causa das ações, da cultura do Barão, da época. Então não é problema, para mim, essa opção categorial e interpretativa, mais para o lado, mais para o outro desses dois [parâmetros] que a gente estabeleceu aqui para conversar.

**Matheus:** O senhor mencionou a sua perspectiva cartesiana em relação aos pontos fixos para pensar categoria espaço. As categorias explicam a realidade, na minha opinião, porque elas precisam produzir para nós sentido e orientação, assim como a narrativa histórica. Nesse sentido, eu poderia pensar essa característica do narrar, da narrativa histórica, para entender que assim como a narrativa requer pontos fixos para produzir orientações, assim também o é a categoria espaço? Seria por isso, para essa necessidade de produzir orientação?

**Itamar Freitas:** Você disse que as categorias, dentre outras coisas, servem para explicar realidades. Eu faço um reparo por discordância. Primeiro, as categorias inventam a realidade. O enunciado regional é simultaneamente a invenção de história regional. Então, a categoria é inventora. Eu estou falando isso para não dizer assim: “está aqui a categoria isolada, eu vou pegar essa categoria para me ajudar a interpretar a realidade”. Você escolheu a categoria para dizer as pessoas que ela existe.

Agora a narrativa. Parece que comungamos de um princípio de que a vida não tem sentido e que nós atribuímos sentido à vida. Minha preocupação é que minhas falas apareçam como defesas de tese e não são. Elas são explicações de modo de atuação. Então, é muito o que eu estou vivendo. Quando você diz “a narrativa é”, “a narrativa explica” e a “narrativa dá sentido”, nós estamos comungando do princípio de que a vida não tem sentido algum e que nós damos sentido à vida. Assim concordo com

you tranquilamente, que ao pronunciar a palavra espaço e ao pronunciar a palavra narrativa nós estamos atribuindo sentido e veja que é uma meta significação. Narrativa é uma categoria usada para atribuir sentido ao passado, para atribuir sentido, e a própria palavra narrativa ela já denuncia o pensamento que nós temos. Ela própria já é uma teoria da produção de sentido. É como se a gente dissesse: “eu uso narrativa porque a vida é narrativa, a vida só é inteligível se a gente tiver um antes e um depois”. Qualquer explicação, ou seja, causa, justificação dos seus atos, é narrativo. A vida só ganha inteligibilidade, ou seja, só existe, só se realiza em formato narrativo. O uso da palavra narrativa é interessante a partir desses dois significados. Ela é uma categoria qualquer, ou seja, uma palavra que se usa para inventar o passado, mas ela é ao mesmo tempo um conjunto de princípios encadeados e coerentes, uma teoria da produção de sentido. Não é uma categoria simples.

A sua analogia é boa e eu concordo com você. Do mesmo jeito que a gente usa a palavra espaço a gente usa a palavra narrativa. Quando se usa a palavra espaço, e se tiver um sujeito determinando, você já está dizendo para as pessoas: “olha, é assim que eu concebo o mundo. O mundo não existe. A palavra existência para mim pressupõe pontos fixos. Eu não consigo imaginar (vou usar Marilena Chauí), não tenho categorias, o meu intelecto não está formado, minha geração não está formada para entender a existência da categoria espaço fora do espaço entendido como pontos fixos indicados por sujeito. Por quê? Porque é inteligível a outro olho. Tudo que você supor existir, você vai ter que informar um ponto e outro. Até dentro do shopping, que se diz que é um *não lugar* porque todos os shoppings são iguais, até o não lugar é cartesianamente demarcado, porque quando você fala shopping, alguém lembra... aqui eu lembro um bairro rico vizinho e lembro da beira da praia, então, até para que você entenda o que estou falando, desse não lugar, eu tenho que dizer que ele tem um nome, Shopping Rio Mar, que ele fica na beira da praia e de qual.

**Jandson:** O senhor fez uma tese sobre história do ensino de história e outra sobre teoria da história. Após essas trajetórias de pesquisa, o senhor enxerga que há efetivamente um campo de ensino de história?

**Itamar Freitas:** Eu escrevi com Margarida recentemente, eu não sei se já [foi publicada], uma reflexão muito curta sobre isso e ela está preparando uma resenha também. Objetivamente, existem vários campos. Por que vários campos? Por causa da diversidade de critérios para definir a categoria *campo*. Para você limitar um monte de prática e pensamento como: “isso é ensino de História” ou “isso está no ensino de história” você tem que deixar claro, antes da indicação das coisas, o significado da categoria. É um problema semelhante àquele do ensino da história local: “Ah, vamos ensinar história local, vamos escolher os métodos e abordagens, se vai ser por projeto”, então vamos discutir antes o que é o local e o que é espaço, é o mesmo caminho.

Vamos discutir campo de Ensino de História, mas antes vamos alinhar, eu, você e Jandson, o que nós estamos entendendo como campo. Capital é mais simples de definir que campo, há uma literatura consolidada sobre capital e trabalho. As pessoas que usam a palavra campo, em geral, não indicam no rodapé qual o significado dessa categoria, primeiro ponto. Segundo problema, segunda dificuldade, quem indica no rodapé o significado da palavra campo não segue os critérios anunciados por aquele referencial teórico.

Um exemplo, o [conceito de] campo mais difundido, o significado mais usado, é o de Bourdieu. Ele diz que o campo se estabelece, identificando os inimigos, adversários e estabelecendo vitórias na área. Quanto mais vitorioso, mais forte é o campo, mas ele “é”.

Vamos para o Ensino de História. Quanto mais vitórias tem o ensino de história diante de determinado público, mais campo ele é. E aí eu li em algum canto, eu não sei se foi Flávia Caimi... (veja aí o contra exemplo), ela trabalha com a ideia de campo, mas ela mesma dá o exemplo contrário: se você botar a BNCC como exemplo, e entender campo do ensino de história como práticas, ideias e conjunto de pessoas, esse conjunto de práticas, ideias e pessoas não foi capaz apresentar um discurso medianamente unificado sobre o que os brasileiros deveriam aprender como história e esse discurso medianamente unificado foi derrotado. Os poucos especialistas em história do Ensino de História que apresentaram suas ideias sobre a Base foram

derrotados. A Base acabou sendo construída por encomenda de gabinete. Duas... três pessoas construíram um livro didático mais uma sumidade toda. Então que campo é esse que tem 300 doutores em atividade, em 70 universidades públicas (não vou contar as privadas, porque vão dizer: “professor não tem autonomia”), 600 cursos de história no Brasil, vamos dizer... 10 mil professores da escola básica e não conseguiram colocar uma ideia de BNCC?

Então voltando, geralmente não se indica o que é campo e quem indica não é coerente com o referencial que usa. O segundo ponto é esse, há uma dificuldade para se afirmar que há um campo de Ensino de história.

Agora em terceiro, por que há campos? Porque as ideias de campo são montadas em quadros diferentes, em critérios diferentes. Para determinado grupo, quem constitui, quem determina o campo, são os grupos de pesquisa. Outras pessoas vão desconsiderar grupo de pesquisa e vão fazer a contagem em cima da produção em revistas e livros, como eu.

Eu me reuni com Margarida esse ano e nós inventariamos, até agora, 2200 dossiês e revistas de história, podendo chegar a 4000. Nós temos 80 dossiês do ensino de história, é a maior quantidade de dossiês de revistas no Brasil em 40 anos sob uma rubrica. Eu não estou dizendo o que é ensino de história, mas a expressão ‘ensino de história’ ela nomeia 80 dossiês, o que significa que 4,5 % dos dossiês de todas as histórias do Brasil são do ensino de história. Vamos imaginar cinco artigos por dossiê, o que significa, 4000 artigos escritos sobre ensino de história dentro desse tipo de publicação. Nenhuma área ou campo ou domínio ou subárea ou disciplina, ou o que você quiser chamar, tem tantos dossiês quanto ensino de história. Então eu posso, se eu tiver numa disputa, levantar esse critério, o da produção. Mas outra pessoa vai levantar o ponto de vista da teorização: “existe uma teoria do ensino de história?”, “Existe.”; “quem fez?”, “Rüsen fez uma e não sei quem fez outra”; “E a sua, uma teoria da história antiga, tem?”, “Não”, “Então você não é campo”. Cada especialista vai utilizar um indicador de realidade e todos eles são legítimos, porque não tem Assembleia da ONU para decidir.

Quem define que cada campo é constituído predominantemente a partir da produção, usa as revistas. Quem defende a partir da organização e núcleos de pesquisa, usa os grupos de pesquisa. Quem defende teoria vai usar as teorias que estão circulando. [No caso de] quem defende revista, o campo é fraco, porque nós temos 300 doutores pesquisando ensino de história (estou chutando) e temos apenas cinco revistas. Em relação à teoria da história mesmo, estamos perdidos, porque a teoria da história tem um pinguinho de gente assim, cabem em três Kombis, mas eles têm 3 revistas e uma delas é A1. Nós temos cinco revistas e a mais bem classificada, é pelo modo antigo, B1 - a História Hoje. Se for por revista o Ensino de História é um campo fraco.

**Jandson:** A inexistência de um critério que orientasse a ideia de campo tende a enfraquecer as disputas estabelecidas, uma vez que esses pesquisadores não estão sob uma mesma orientação?

**Itamar Freitas:** Enfraquece sim em uma disputa, mas aí Jandson vamos para o que você quer da vida. Quer um Bolsonaro ou quer um Congresso com centrão? Em um campo forte, certamente duas ou três pessoas vão mandar. Em determinados momentos, você ter líderes, lideranças, pessoas... Um, dois, três... a frente de 400, 500, 600 é positivo. Em outros momentos ele atrofia [o campo].

**Jandson:** Eu fiz essa pergunta pensando nesse exemplo da BNCC, que acabou se tornando uma questão perdida para o campo, principalmente porque rompeu com a ideia da possibilidade desses especialistas apresentarem o que eles estavam entendendo como currículo, como ensino de história, e deixando isso nas mãos de outros sujeitos.

**Itamar Freitas:** Mas aí tem uma terceira via. Você não precisa ter a palavra campo, você precisa ter uma associação, porque se você tem liderança de uma associação, necessariamente você não unifica o discurso internamente. Você tem *Educação Histórica*, *Didática da história*, *pedagogia histórica*, as diferenças, mas você tem uma pessoa falando e brigando dentro do Ministério [da Educação] e na imprensa, uma só. No caso da gente, como o Ensino de História estava dentro da Associação Nacional de

História (ANPUH) e sua direção não viu lucro permanente em fazer defesa do ensino de história, nenhum viu, a gente se acabou.

**Jandson:** Porque nesse caso a gente começa a pensar, por exemplo, na Associação como um espaço que você teria disputas internas, mas quando chegasse no momento de colocar essas disputas para fora do grupo, elas saíram de uma forma uníssona.

**Itamar Freitas:** Unifica, exatamente. Você briga dentro: “a proposta vencedora é essa e todo mundo vai defender”, e aí a ANPUH vai e leva essa proposta ao Ministério. O que aconteceu foi o contrário. Ela não levou proposta alguma e quando os especialistas individualmente apresentaram proposta, ela foi lá e dinamitou. O Ministério trouxe a ANPUH para dentro e ela saiu da comissão.

**Matheus:** O senhor falou da inexistência de um campo, mas tentando visualizar um campo, como é que ele teria abordado o conhecimento histórico escolar ao longo do tempo e que mudança pode ser observada nesse abordar [do conhecimento histórico escolar] ao longo do tempo?

**Itamar Freitas:** Até essa reflexão, que eu fiz com Margarida (ela foi motivada por um trabalho que encomendaram a gente e uma das perguntas a serem respondidas era se a revista contribui ou não para o campo e aí a gente foi obrigado [a construir uma resposta]), eu tinha um discurso arrumadinho para isso, agora não tenho mais. Era uma pergunta fácil de responder: “a pesquisa sistemática sobre ensino de história se inicia por aqui e os temas são esses... As demandas são essas, motivadas por essa pressão ou outra, e essas demandas se modificam após os anos tais”. Isso não existe mais, não tem como dizer mais isso, porque nos anos 50 você tem gente pesquisando ensino de história sob determinadas demandas, com determinadas utopias, com determinados recursos. Não são grupo de pesquisa dentro da universidade. São indivíduos que estão na fronteira entre o ensino superior de história e a produção de material didático para as editoras. Então se você dissesse: “quais traços diacríticos, traços diferenciadores nesse período?”, você tem um perfil, aí quando você está no

final dos anos 80, um monte de colega da Educação, da Pedagogia, da pós-graduação em educação está interessadíssimo em mudanças no ensino de história, você muda o perfil, você muda a demanda. Quando você tem o governo Lula, você tem um pessoal de história entrando, você também muda o perfil. Então antes dessa reflexão [sobre a existência de um campo] eu tinha isso claro: “vamos pegar os objetos, os grandes objetos dos anos 70 são esses... nos anos 90 nós temos uma mudança para...”. Hoje eu não tenho mais como responder isso para você com essa convicção, não tenho mais. Dá pra gente dizer: “há forte investimento na pesquisa sobre estereótipos nos livros didáticos no momento de pressão do movimento negro, da organização de indígenas, dos antropólogos, do movimento social dentro do governo Lula e há uma grande demanda por pesquisa em ensino de história e também um grande produção aqui para colocar os gays no livro didático, portador de necessidades especiais e aqui há grandes estudos sobre fake news, fascismo nos discursos, não só do livro didático, mas dos professores e entre os alunos.” A gente pode falar isso, só que hoje não posso dizer que essa é uma modificação do campo do ensino de história porque eu vou trair o que eu e Margarida já chegamos à conclusão e não dá para voltar, porque o conhecimento é libertador e aprisionador ao mesmo tempo, porque você fica preso moralmente. Não dá para dizer: “era assim, ficou assim”. [Podemos dizer:] “nós temos pesquisa desse tipo... desse tipo e desse tipo”. Mas se as pessoas fizeram essas pesquisas em um determinado momento e local, e se elas constituíam em suas épocas o campo do ensino de história, isso não tenho mais como dizer. Essa resposta está prejudicada.

**Matheus:** Se eu pudesse retornar ao que o senhor falou na resposta, além da variedade dos campos em função dos critérios, ainda é possível pensar os campos no tempo e no espaço? Eu poderia dizer isso?

**Itamar Freitas:** Poderia dizer se eu entendesse o campo de modo unitário e ele fosse se metamorfoseando; e não poderia dizer se eu entender que o campo só existe quando é vitorioso. Quando ele é derrotado, não é mais campo, logo não poderia dizer. Poderia no espaço, no tempo não. Se você tem um grupo que pesquisa Ensino

de História e depois aquilo perde o efeito, sai da moda e a sociedade não demanda mais e, posteriormente, o discurso sobre o passado dentro da sala de aula é investigado por outras pessoas com outros interesses, eu não posso dizer o campo se metamorfoseou. Eu posso dizer que aqui nós temos um núcleo pesquisando que acabou, aqui apareceu outro e ele vai acabar. Veja um exemplo claro: quando Margarida estava na direção do PNLD, ela agregava 30 pesquisadores do Brasil que acabavam a avaliação, mas continuavam organizando dossiês, participando dos dossiês, integrando uma coletânea de outro [colega] ou um projeto de pesquisa do outro ou um na banca de pós-graduação do outro. Ou seja, criava-se uma comunidade de aprendizagem. O governo Lula cai, entra Temer e as pessoas se dispersam, outros ficam isolados e outros montam seus próprios grupos de pesquisa. Como explicamos? Vamos dizer que o campo pariu campinhos ou que acabou?

Então é o seguinte, como dizia o governo Lula: governabilidade é governar, se não tem governabilidade não tem governo, acabou. O campo é campo, dentro da ideia bourdelesiana de vitória, enquanto ele é vitorioso, ele tem seus inimigos e vai vencendo. Quando ele perde as batalhas, quando ele não consegue mais encontrar as mesmas pessoas, quando ele não tem uma agenda [ele não é].

Qual é a agenda do ensino de história no Brasil hoje? No tempo de Margarida, a gente tinha uma agenda: aproveitar o governo progressista e refinar todas as políticas do ensino de História o máximo possível, porque isso é temporário - especialização, livro didático, melhoria nos currículos... E quando você não tem agenda, quando você não tem um grupo que se reúne regularmente, quando você não tem um inimigo comum que você não tem uma vitória sobre esse inimigo? Por isso que é sim e não, depende do seu entendimento de campo.

Para não dizer que eu sou cético, continuo dizendo: o ensino de história é o objeto de pesquisa histórica mais estudado no Brasil e o Profhistória ratifica isso, não tem como, é o maior. Eu evito a palavra *campo*, mas ensino de história entendido do ponto de vista da teoria, produção ou apropriação, é uma rubrica, a expressão mais utilizada na pesquisa histórica no Brasil, isso já é muita coisa.

**Jandson:** Muito se fala sobre a relação entre academia e escola, como espaços hierarquizados entre si. Uma dessas hierarquizações diz respeito ao conhecimento, ou seja, àquilo que se ensina, se estuda e se produz. Diante disso, é possível afirmar que existe um imaginário que envolve uma transposição entre conhecimentos acadêmicos e escolares? Como o senhor acha que isso afeta a escola e a formação profissional?

**Itamar Freitas:** Eu vou entender o seu ‘imaginário’ como uma tradição. A resposta, claro, ideologizada.

A tradição que vende o ensino de história na escola básica como reprodução ou transposição dos conhecimentos acadêmicos é nociva aos dois lados. Ela é nefasta para os professores da educação básica duplamente, porque os professores se colocam na condição de subalternos e isso já está consolidado. Alguns se revoltam, alguns são ressentidos, mas a maioria já aceita.

Com a implantação do ProfHistória, isso se consolidou, porque as pessoas sonham em ser mestres e doutores. Se a gente não mostra que o ProfHistória e sua pesquisa têm um perfil diferente, [os professores] terminam louvando o discurso acadêmico que vai reger a prática deles como professores. Um problema é que eles [os acadêmicos] subalternizam o trabalho do professor da escola básica e [isso] é aceito pelo professor. Você diz: “mas a vida é cheia de hierarquias”. Eu sei que a vida é cheia de hierarquias, mas o que justifica um professor de universidade pública ganhar cinco vezes mais que um professor da escola básica, com condições de trabalho infinitamente superiores ao da escola básica? O que é que justifica? É por isso que se você quiser chamar isso de luta de classe, pode chamar; se quiser chamar de minimização das diferenças dos status socio econômicos, pode chamar; mas eu acho que ele é ruim, ele subalterniza e ele constrói uma personalidade, um imaginário, uma ideia no professor da escola básica de que ele é inferior.

**Jandson:** Nesse caso isso justifica, inclusive essa diferença salarial, essa diferença de condições e naturaliza isso.

**Itamar Freitas:** Justifica a alta seletividade dos programas de pós-graduação, os convites da Rede Globo para dar entrevista, ([pois] nunca chama o professor da Escola Básica, sempre convida um professor doutor para dar entrevista sobre o aniversário da cidade, sobre a Proclamação da República, sobre o período militar), justifica o financiamento da pesquisa que somente professor doutor pode ganhar dinheiro do Estado para pesquisar, justifica, por exemplo, uma questão miserável, que é a ideia de que somente um professor doutor pode ser professor formador do professor de história.

Você tem um camarada que lê, que escreve, que viaja... e que tem 20 anos de prática, mas não tem doutorado, então ele não pode ser professor formador história, e mesmo que ele tenha doutorado, como ele trabalha com oito turmas, ele não tem tempo de fazer a pesquisa, aí a produção de artigos dele é pequenininha, ele reprova nos concursos porque não tem produção, porque a produção dele de professor não vale.

Do outro lado ele é ruim para academia, para o movimento acadêmico, porque ele acomoda os acadêmicos, [pois] como está garantida superioridade, não precisa pesquisar sobre isso. Ele cria uma expectativa dos jovens professores abandonarem à docência da escola básica e seguir em fazer mestrado e doutorado o mais rápido possível para conseguir um emprego e ganhar R\$ 10.000. Ele cria um ciclo vicioso de que na academia o ensino de história é objeto menor e que qualquer pessoa pode ser professor, pode dar aula de história, que ensino de história não é ensinável, que ser professor não é uma profissão que tenha habilidades específicas que tenham que ser aprendidas. Ele prepara jovens o mais rápido possível para carreiras que estejam completamente afastadas das realidades do ensino de história da escola básica. Então ele é ruim para os dois lados.

O professor da escola básica se sente confortável nessa situação e agora, porque já tem pós-graduação, melhorou. Já o acadêmico se sente autorizado, se sente muito à vontade, em não pesquisar sobre o ofício pelo qual ele ganha dinheiro, que é: quais são as competências, habilidades e valores necessários a formação do professor. Ele não se sente obrigado.

Então, para mim, essa tradição é muito ruim. Veja que estou colocando só do ponto de vista da classe, disputas, e do ponto de vista da produção do conhecimento, mas tem um monte de outras nocividades que a gente poderia apontar.

**Matheus:** Professor, Espaços como o ProfHistória e PIBID, além de professores e pesquisadores, têm reafirmado o argumento de que há uma relação entre Teoria da História e Ensino de História. E sua mais recente tese de doutorado, o senhor estudou a produção de manuais de História na virada do século XIX para o XX. Essa relação, que hoje vemos ser defendida, estaria presente nas intenções e reflexões dos produtores de manuais, uma vez que muitos deles foram produzidos para o ensino?

**Itamar Freitas:** Sim, seria possível não, é. Entre 1810, antes da tese, para o caso alemão, a Alemanha é precoce... precoce é anacronismo. A Alemanha é... a gente percebe pelas fontes que isso aparece...

**Jandson:** A Alemanha era vanguardista?

**Itamar Freitas:** A gente nem pode dizer que era precoce, nem que era pioneira, porque você subalterniza os demais, inclusive o Brasil. Dizem assim: “porque o Brasil não teve história na universidade no século XIX ele é menor”, hoje eu não erro mais isso não. A gente pode ver isso na Alemanha antes 1850.

Vamos pegar os lugares que têm universidade formando com tese em História no XIX: Os estados alemães. Cada estado tem universidade, cada rei tem sua universidade, ou é católica ou é protestante. Quem faz doutorado em história vai ensinar na escola secundária. Ai a gente entra em outro problema: “mas a escola secundária não é popular.” Você não está perguntando [sobre] escolas de massas, então não posso dizer que um Hank, que era professor da escola secundária, era professor de história das massas. Não é porque no ensino secundário alemão, havia três tipos de secundário na primeira metade do XIX, ele não ensinava para pobre. [Ensinava] para militar de alta patente ou altos funcionários do Estado, nobreza.

Em síntese, antes do período que eu estudei (1870-1930), havia lugares onde ser doutor em história significa ser professor de história de escola básica. É por isso que eu disse logo sim. Não é que tem relação, é que não havia em muitos lugares essa diferenciação entre professor da escola secundária e professor da universidade. Havia diferença entre esses dois professores, mas se observarmos a substância, não tinha, porque a formação de professor da escola secundária é de doutorado em Faculdade de Filosofia. Então, eles têm a mesma formação.

Mas isso vai variar de lugar para lugar. Vejamos um país que não tem curso de História no ensino superior, portanto, não tem pós-graduação em História: o Brasil. [Aqui] nós temos gente como João Ribeiro, Sílvio Romero, pessoas que não fizeram curso de História, nem pós-graduação em história fora do país (porque eles poderiam na Alemanha, na França, mas não fizeram).

Novamente o exemplo: um historiador afamado, porque ele tinha fama, como João Ribeiro, que era professor do ensino secundário... Você tem um professor, um Historiador, um pesquisador de mão cheia chamado Capistrano de Abreu, em que tudo indicava na trajetória, que seria professor de escola secundária. Essa diferenciação de formação, de status, entre a faculdade de filosofia e a faculdade de direito, no caso do Brasil, onde se formavam os historiadores e à docência no ensino secundário, não tem tanta disparidade, inclusive de salário.

Agora vamos para abstração, que é o ensino de história. Quando falamos do ensino de História, falamos do abstrato. Com isso, as práticas e os produtos de uma abstração chamada ensino de história, ou seja, as técnicas de ensino, os discursos sobre o método de ensinar e os livros didáticos tinham a qualidade universitária, ou do ensino superior. Nós temos os cargos, as pessoas, e os produtos. Então, o ensino de história, abstratamente entendido como produtos desses historiadores... Eles [os professores] tinham a qualidade que não era desmerecida porque estava dando aula na Faculdade de Direito. Aliás, um livro didático de história universal, de história da civilização usado no ensino secundário era o mesmo usado dentro da faculdade de direito. Não havia muita diferença de grau de complexidade entre a história que se ensinava no ensino secundário e no ensino superior.

Em vários países, isso foi se modificando na passagem do século XIX para o XX. Em alguns países isso ficou muito visível. Por exemplo, no caso da Alemanha, foi muito forte, porque os produtos vão se distanciando, as comunidades vão se distanciando até chegar no caso da França, em que há uma distinção muito nítida entre professor da escola primária e professor da faculdade filosofia ou dos cursos superiores. A palavra [que denomina o profissional] é diferente. Aqui no Brasil é professor, tudo é professor. Lá [na França] as palavras são diferentes. Tem uma palavra para professor de escola primária e uma palavra para professor da universidade. No Brasil, essa diferença na palavra não existe, mas existe no salário.

Então, voltando à resposta. Nos diferentes graus e em diferentes momentos no século XIX (e agora voltando para tese), entre 1870 e 1930, a proximidade de prática, teoria e status entre a história ensinada no secundário e a história ensinada no superior, em diferentes momentos, em diferentes lugares, tende a ser menor entre a história ensinada na escola secundária e no ensino superior. [Só na] segunda metade do XX, houve grande separação entre esses dois ambientes de trabalho, entre esses dois profissionais.

No Brasil, essa diferença não é no nome, mas está na formação. No Brasil existe uma categoria profissional chamada ‘pedagogo’, que é o professor de história dos anos iniciais. Ele é execrado pelo licenciado em história. Tem licenciados em história que chegam a dizer que toda desgraça do ensino de história que ocorre nos anos finais, decorre da má preparação dos professores pedagogos. Antes da tese eu imaginava que isso era um problema do Brasil e da França, depois da tese eu vi que isso é um problema do ocidente.

Veja um caso interessante da Inglaterra. Na Inglaterra, os ex-combatentes, quando voltaram da Guerra (agora não sei mais se é na primeira ou na segunda, eu acho que é na 1ª Guerra, eu não lembro)... Era preciso dar destinação para essas pessoas e, dessa maneira, foi aprovada uma lei em que eles poderiam dar aula. Viraram professores de criança. Isso, entre outras coisas, deprecia o status profissional, então você vai distanciando. Nos Estados Unidos, tinha Escola Normal em todos os lugares e tinha College. São duas formas, dois modos diferentes de formar professor. Tudo ia muito bem. Uma

pessoa formada em escola normal era um bom professor, até que se generalizou, começou-se a ampliar essa história dos departamentos e a formação dentro desses espaços. O professor de escola normal e o formato de escola normal foi cada vez mais perdendo o valor. Com a pós-graduação em história, ciências sociais e estudos sociais, ele foi perdendo o valor.

Eu imaginava que era um problema do Brasil e da França, mas não é. Esse é um problema do ocidente, e eu estou focando nas funções de trabalho. As separações das funções de trabalho e das condições de formação interferem diretamente no status que essa abstração, que chamamos de ensino de história, tem.

**Matheus:** É um fenômeno explicável a partir do capitalismo eu queria, ou totalmente?

**Itamar Freitas:** Mais fácil você dizer o que o capitalismo não fez. Vamos supor que por causa da alfabetização, se precisa de muito professor, você cria mercado, se você cria mercado você cria hierarquia. No caso brasileiro, você tem um sistema educacional altamente excludente. Até 20 anos atrás, as escolas dos anos iniciais estavam lotadas. Na escola secundária, 70% dos alunos que entravam na escola primária se perdiam no tempo e só 30% chegavam ao secundário. Qual é o reflexo disso no mercado de trabalho? É que tem curso de pedagogia em todos os lugares. Para 600 cursos de história, temos 2.500 cursos de pedagogia. No capitalismo, como a gente constrói o valor? Demanda e fetichismo na mercadoria.

Muitas pessoas reclamaram no governo Lula, porque se abriu a universidade para os pobres. As pessoas sabem que na hora que você democratizar a universidade no sentido extremo que diz “você nasceu hoje e você tem uma vaga garantida na universidade, se você quiser”, isso significava que nós iríamos sair de 100 mil professores públicos do ensino superior para um milhão e meio de professores no ensino superior. Isso significa o quê? Que os R\$ 10.000,00 que a gente ganha hoje...

**Jandson:** Estariam ameaçados.

**Itamar Freitas:** Exatamente. Se o governo Lula tivesse colocado para frente [esse projeto], como se queria, uma das primeiras consequências seria o congelamento de salários, porque você vai inserir um monte de professores no sistema. Segunda coisa, faltaria professor, porque em 10 anos você não consegue achar professor para uma explosão de demanda. Aí o que que você faz? “Não precisa fazer doutorado não”. Para os elitistas, o que significa a entrada do pobre na universidade? Significa a depreciação de uma categoria chamada *professor universitário*. Ele deprecia no salário, ele deprecia na titulação, ele fica igual ao professor da escola básica.

**Jandson:** A gente entra na questão da distinção, não é? Da perda de distinção nesse processo.

**Itamar Freitas:** Qual é a distinção, se não é no salário? Bom, talvez nas horas trabalhadas, porque na universidade se dá menos aula do que [no ensino básico]. Sim, Matheus, tem a ver com o capitalismo.

**Matheus:** Mas foi uma pergunta provocativa mesmo, para que o senhor pudesse emitir um parecer sobre como o capitalismo está por trás desse processo.

**Itamar Freitas:** Só um exemplo: há 10 anos, a gente estava enfrentando uma greve violenta dos professores daqui no estado [de Sergipe]. No meio da greve, eu tinha um curso de especialização, alguma coisa assim, um curso de extensão para dar no interior. Era domingo e os professores foram. Como estávamos no meio da greve, houve um espaço para discutir a greve e um professor perguntou: professor, essa demanda do sindicato [de salário], você acha que há possibilidade de o governador atender? E em quanto tempo? Eu disse: possibilidade “A”, probabilidade perto de zero. Todo mundo fez aquela cara de tristeza. Ele [o professor] disse: é sarcasmo com a gente. Eu disse: olha, é uma um cálculo do capital. Por que um desembargador, na época, ganhava R\$ 25000? A resposta que vem é porque quem trabalha com a Justiça tem que ser bem remunerado para não roubar ou se corromper. Papo furado, conversa fiada. Os outros podem se corromper? Quem trabalha no lixo pode se

corromper? É engraçado que quem trabalha apanhando lixo não invade a casa do burguês para roubar, mas o desembargador desvia e vende sentença. Então, papo furado.

Você tem a [distinção] social. Às vezes se estabelece o salário alto e nem sempre é porque o se precisa. Aqui em Sergipe, desembargadores até um certo tempo eram todos os ricos, antes de entrarem na magistratura, eles já eram ricos. Logo, não é aquele salário [que distingue], mas o carro distingue, o carro da melhor marca, o mármore no Palácio de Justiça, a regra de não entrar com camiseta, nem tatuado, uma série de coisas.

Mas eu disse para ele o seguinte: se o governador der o aumento que o sindicato pede, o estado quebra - “Ah mas o estado tem dinheiro”. Olhe, a gente está acostumado a fazer política, pedir voto, mas não é assim. Vamos colocar na ponta do lápis: quantos professores nós temos? 20000. Quantos desembargadores? 13. Professor merece ganhar tanto quanto um desembargador? Merece. Vamos fazer a conta: quanto pesa o salário dos professores no geral, na folha? 40%, mais ou menos 50%. Se a gente der o aumento de desembargador [para os professores], vai para 500%, 10 vezes mais.

**Jandson:** Vamos caminhando para a última pergunta. Com a democratização dos espaços de comunicação, como a popularização da internet, novas formas de produção e divulgação de narrativas sobre o passado surgiram. Sendo assim, quais seriam os desafios do campo diante desse processo?

**Itamar Freitas:** Eu queria detalhes sobre essas novas formas de produção, dessas novas formas de produção e divulgação de narrativas.

**Jandson:** A intenção era falar, por exemplo, de como houve o surgimento de vídeos, documentários e de novos espaços de divulgação e que isso vai saindo cada vez mais das mãos da instituição escolar como única produtora de narrativas sobre o passado de ampla divulgação.

**Matheus:** Não só isso, mas se a gente estender a régua, os memes, os vídeos que não são mais documentários de meia hora, mas de um minuto, que você

encontra nas redes sociais, são outros tipos de livro, “não sei o quê para quem tem pressa”, por exemplo, que é também outro tipo de narrativa.

**Itamar Freitas:** Esse é um assunto sobre o qual eu refiz minha posição. A minha posição era que a gente recuperasse professores formadores, recuperasse o tempo perdido na corrida da tecnologia - porque os professores foram atropelados - e começasse a estudar esses novos suportes, esses novos meios, esses novos estilos de comunicar, de expressar. Hoje eu já não penso mais assim. Eu acho que os professores formadores não se igualam porque há o fenômeno da geração x, y, z... Não tem como. É um fato: os meninos lidam de forma mais ágil com as redes que os professores, porque tem a questão dos valores. A rede forma ideologia, forma comportamento, rede não é meio de comunicação, é comportamento. As pessoas vivem em função dos influenciadores, dos memes. eles estão formando identidade, então, não é mais o caso de aprender a manipular, de fazer, não é mais. Mesmo que eu saiba fazer, manipular, eu não me comporto como um menino da geração x, y, z diante daquele meme. Se eu não atinjo o emocional dele, tanto faz eu ser alto especialista em vídeo de um minuto, de usar isso ou aquilo outro.

O que conta não é o uso do meio e sim o efeito que o meio tem na cabeça das pessoas. Hoje, esses meios constroem identidade. Eu estou dizendo isso, principalmente, porque eu fiz uma conta no Instagram, há uns 70 dias, e eu vejo que passo 2 horas por dia sem escrever uma palavra, mas é confortável ficar vendo vídeo de um minuto e meio de todos os tipos: “esse é para divertir, esse aqui é coisa séria, esse aqui é vídeo de engenharia, esse aqui...”. Se eu fico duas horas, com todo filtro crítico que eu tenho, na frente da rede e aqui e ali me pego repetindo um meme uma dança do Instagram, imagine alguém da idade de vocês. Então é esse comportamento.

Qual é o desafio? O desafio não é dominar as novas formas de comunicação [e sim] entender como isso bate na cabeça das pessoas. Sério, eu estou na Pré-história. O desafio é o professor formador ser minimamente competente nas operações de leitura, escrita e de expressão, acredite. Quando veio o fenômeno da internet, depois o fenômeno das redes sociais e esse monte de coisa que vem com as redes... “Não, a gente tem que aprender isso; “não, “a gente tem que aprender como as pessoas se

relacionam com isso”; “não, a gente tem que aprender a ler e escrever.”, acredite. É isso que estou notando em relação aos meus alunos da graduação.

**Jandson:** Uma questão de aprender a lidar com a informação?

**Itamar Freitas:** Não, de construir a informação. Para mim, hoje, existem todas as ferramentas, mas você não consegue fazer um resumo. Existem, que eu conheço, quatro ou cinco programas gratuitos de escrever história na internet, a narrativa. Contar uma história está no YouTube em dezenas de canais. Tem canal em que se diz: “você quer escrever um roteiro para documentário e não sabe nada? Venha para o meu curso que eu vou ensinar”. Ele [o autor do canal] não é doutor em nada, essas coisas estão cheias.

Agora o mínimo, o mínimo, quando você diz “um parágrafo é um microtexto, um microtexto se inicia com tópico frasal com uma ideia. Daquela ideia você desenvolve mais duas ou três frases por exemplificação, por comparação, por metáfora”. Isso não existe mais, as pessoas não sabem fazer isso, as pessoas constroem parágrafo intuitivamente. Ou você leu, leu, leu, foi classe média, leu, leu, leu, durante a adolescência e quem lê... As estruturas da língua portuguesa vão ficando na cabeça da pessoa. Praticamente, às vezes as pessoas falam como Machado de Assis ou falam como Eça de Queiroz, ou fala como Lima Barreto. As estruturas vão ficando. Tirando essas pessoas, se tem uma carência muito grande para produzir um parágrafo.

Então hoje, por incrível que pareça, para você usar um desses instrumentos que [te permite] em uma hora e meia construir uma história, é necessário saber o que é frase afirmativa, negativa e interrogativa, o que é argumento. Temos programas belíssimos, mas as pessoas são iletradas, eu posso até falar não alfabetizadas. Então hoje, para mim, é voltar o tempo antes da internet: ditado em voz alta, ler parágrafo, contar historinha, contar sua vida, monte isso, muito modelo, substitua.

Vou dar um exemplo para vocês. Estou lendo agora sobre métodos ativos. Fui ver a história de um método ativo chamado ensino por pares, e [vi que] isso é recente. O que o americano [teórico do método] fez? Ele é de Havard e só trabalha com introdução à Física. Todos os alunos dele eram bons, entendiam tudo. Ele leu um

artigo de um pesquisador do Ensino de Física denunciando que todos os alunos de Física eram papagaios. O americano disse: “meus alunos não”. Então ele aplicou o teste dessa pesquisadora de ensino nos alunos e descobriu que de fato eram todos papagaios. Por quê? Eles conheciam todas as leis, resolviam todos os problemas de Física, aplicavam todas as fórmulas, mas eram incapazes de uma coisa que já conhecemos através de um exemplo: o que é mais pesado, 1 kg de algodão ou 1kg de ferro? A gente cai porque temos uma crença do senso comum de que algodão pesa menos.

A conclusão a qual ele chegou foi a seguinte: os bons alunos de Física decoram tudo que ensinamos, resolvem todos os problemas, mas são incapazes de fazer transferência. Eles não compreendem a lei de Newton. Se eles compreendessem, percebessem a lógica, transfeririam aquilo para pergunta do quilo de algodão e de ferro, a ideia de massa.

Ele [o americano] descobriu onde ocorria o erro, e o princípio de aprendizagem do erro é o seguinte: se o aluno conseguir resolver o problema de Física e dentro de dois minutos você perguntá-lo quais as dificuldades dele e como ele resolveu ele destrincha para você e para o colega tranquilamente. Se você perguntar três dias depois, ele não lembra mais, já aprendeu a fazer e não lembra mais. Ao descobrir isso, usou também para a docência.

Se você perguntar meia hora depois que eu leio um texto, consigo dizer qual é a lógica do autor. Se você me perguntar seis anos depois, não sei mais nada, porque eu já aceitei, eu já resolvi, não é mais um problema. Por isso, ele [o americano] inventou um método em que você passa um problema para menino e, ao acertar, ele tem um minuto para explicar para o colega que não acertou como chegou ao resultado. Depois ele volta para exercitar. É o método por pares.

Por que contei essa história? Pensei que era o povo de História e Geografia que tinha esse problema com a competência básica de leitura e interpretação. Isso é generalizado. Esse método foi inventado nos Estados Unidos para suprir o problema da incapacidade de compreensão como fenômeno funcional. Você diz assim: “Quais as características de um...”, a gente não sabe o que significa característica. Você fala:

“estabeleça as diferenças entre a e b...”, a gente não sabe o significado da palavra diferença e características. Então, a gente não sabe o que significa substantivo e adjetivo, a gente não sabe o que significa ponto de interrogação. Várias vezes você pede na graduação [para o aluno formular] uma questão e ele lhe dá uma afirmativa. “Mas não é isso, não seria isso?” “não...” “tá implícito”... mas eu quero explícito”... “mas não seria isso professor?”... “Faça afirmativamente: isso é isso”. Hoje, para mim, o que falta é isso para conviver no mundo das redes.