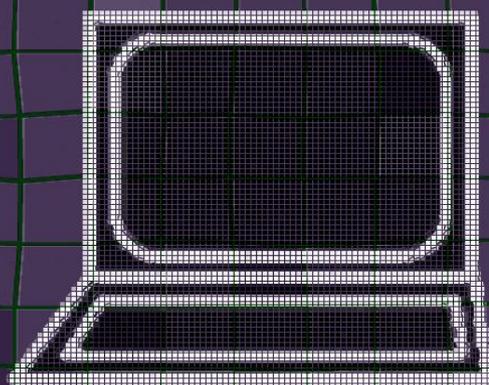
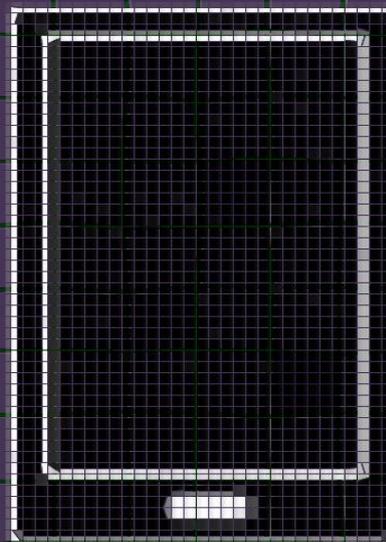
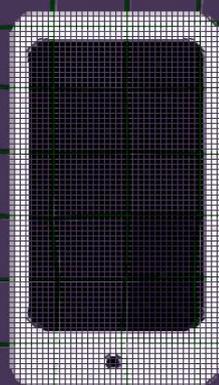


# III

## Simpósio Online de História dos Ananins Ensino, Pesquisa, Extensão



**Organização**  
**Layane de Souza Santos**  
**Athos Matheus da Silva Guimarães**

EDITORA

**CORDOVIL**  
E-books

**Organização**  
**Layane de Souza Santos**  
**Athos Matheus da Silva Guimarães**

**III SIMPÓSIO ONLINE  
DE HISTÓRIA DOS  
ANANINS: ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO**

2020

EDITORA

**C**ORDOVIL  
E-books

Copyright © Organizadores e Autores

**Revisão**  
Autores

**Projeto Gráfico**  
Editora Cordovil E-books

Editora Cordovil E-books  
Ananindeua, Pará, 67133-170  
CNPJ: 32.262.244/0001-39  
cordovilebooks@gmail.com

SANTOS, Layane de Souza; GUIMARÃES, Athos Matheus da Silva.

III Simpósio Online de História dos Ananins: ensino, pesquisa, extensão. Layane de Souza Santos (org.); Athos Matheus da Silva Guimarães (org.). Ananindeua (PA): Editora Cordovil E-books, 2020.

1. História 2. Ensino de História 3. Pesquisa em História  
4. Extensão em História.

I. Título. II. Organizadores.

ISBN: 978-65-88086-05-6

# APRESENTAÇÃO

A História mobiliza atenções de diversos tipos de grupos, com características distintas e diversificadas. Pois falar de História, ou de Histórias, é estar falando das diversas características da sociedade, suas implicações e os seus alicerces mais importantes. A produção de narrativas históricas está intrinsecamente ligada aos interesses e anseios dos sujeitos ali presentes; independentemente das vertentes sociais, políticas, econômicas ou culturais a História consegue mobilizar a atenção e o desejo de controle de suas narrativas, principalmente quando tange a construção da narrativa sobre a própria sociedade. A própria História como Ciência já demonstrou que a construção das suas investigações, as teorias desenvolvidas e as metodologias aplicadas partem demasiadamente dos interesses dos grupos que produzem seus olhares no seus respectivos presentes.

Marc Bloch (1886 - 1944) já nos alertava para o fato do passado não haver possibilidade de ser alterado, porém as maneiras de interpretação sobre o passado podem ser alteradas de acordo com o surgimento de vestígios sobre o passado e também a partir dos interesses de cada sujeito sobre as diversas temporalidades que antecederam ao seu grupo. Por isso que História não é ciência neutra como muitos já apontaram, ela é uma área de conhecimento que está sensivelmente ligada aos anseios, aos interesses, as disputas e aos acordos travados entre os diversos grupos existentes na sociedade, principalmente pelo fato da História como ciência ser um produto das intensas disputas e dos questionáveis acordos. As leituras sobre o passado dependerão das disputas e dos acordos da sociedade no presente, mesmo que não seja favorável a todos.

Ligado a isto podemos utilizar o Ensino de História como exemplo sobre esse processo de disputas e acordos, pois pertence como uma área do espaço

escolar. Sendo este último já um campo de continuas batalhas ideológicas travadas há décadas. O Ensino de História possui a capacidade de abordar diversas questões sobre a própria sociedade em sala de aula, demonstrando as relações complexas para os discentes, demonstrando que estes mesmos discentes pertencem a essas relações totalmente complexas e as suas características são resultados das influências do grupo que pertencem e desejam o estabelecimento de identidades para o reconhecimento como membro do grupo a partir destas características.

É necessário entender que à Educação e à Escola, como também o Ensino de História, são produtos formados e desenvolvidos pela própria sociedade, principalmente para a formação das crianças, adolescentes e jovens aos interesses dos grupos em questão. Apesar de ser um produto da sociedade a partir também das intensas disputas e acordos, à Educação e à Escola possuem diversas barreiras postas para evitar a reflexão sobre a própria sociedade, na tentativa de construir a ideia de que o espaço escolar é algo destacado do presente da sociedade.

Ao pensar desta maneira busca-se o patamar de neutralidade nas atividades desenvolvidas na escola, tentando desenvolver aulas semelhantes aos métodos recomendados para as ciências humanas no século XIX e início do século XX. A neutralidade é um patamar de ilusão, pois a neutralidade é um posicionamento velado a favor de um determinado grupo ou propósito. A Escola não possui neutralidade, como também o Ensino de História, e nem foi construída desta maneira. Existem diversos tipos de disputas e batalhas sendo travadas que acabam provocando, como consequência, determinados tipos de comportamento, como por exemplo os silenciamentos de diversos grupos nos debates do Ensino de História.

É por isso que um Ensino de História crítico e que proporcione diversos ângulos de análise para os discentes é fundamental, principalmente pensando que muitos não desejam que ângulos sejam abertos para debates. O Ensino de História possui o potencial de descortinar os sujeitos que estão silenciados, podendo demonstrar os interesses e ambições desempenhas pela própria sociedade. Trabalhar com a História é poder trabalhar com as diversas relações travadas por inúmeros sujeitos, tendo a chance de observar as várias redes intrínsecas travadas por diversos grupos em benefício próprio ou coletivo. Como

também trabalhar com a História é poder observar o investigador como mais um sujeito dessas relações conflituosas, tensas e também conciliatórias.

É desta maneira que muitos dos trabalhos apresentados no III Simpósio Online dos Ananins atuaram ao exporem a dinamicidade e a diversidade da História nas várias temáticas abordadas. Os trabalhos foram apresentados na 3º (terceira) edição do Simpósio online desenvolvido pelo grupo Ananins. Evento este que ocorreu nos dias 11 a 15 de julho de 2020. Um evento que foi realizado em um momento de calamidade mundial, de imensa preocupação em diversos grupos pelo mundo. O ano de 2020 teve como marca triste uma pandemia que assolou diversos países, entre eles o Brasil. Países e seus membros acometidos pelo Covid-19, ou simplesmente CoronaVírus, que provocou a paralisação de diversos setores da sociedade. Uma das recomendações era “Ficar em Casa” para evitar a contaminação e a propagação do Vírus. Neste sentido, o evento pode contribuir de alguma forma para o amadurecimento das pesquisas e os resultados destas investigações serem divulgadas, proporcionando a continuidade do debate em momento de pandemia.

São trabalhos que estão ligados aos eixos da Pesquisa, do Ensino e dos projetos de Extensão. Trabalhos que revelam a pluralidade de interpretações e de discussões sobre as diversas temáticas existentes no campo da História, possibilitando a você leitor outras possibilidades de pesquisa e quem sabe inspiração para o desenvolvimento de uma nova investigação na área da História, assim aumentando o leque de diversidade e de discussão desta área do conhecimento tão dinâmica e complexa assim como a sociedade que a observa cotidianamente.

Athos Matheus da Silva Guimarães  
Layne de Souza dos Santos  
Ananindeua, 17 de setembro de 2020.

### **Referências:**

- NIKITIUK, Sonia (Org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 2012.  
LUCA, Tania Regina de. Práticas de Pesquisa em História. São Paulo: Contexto, 2020.

# Sumário

## **APRESENTAÇÃO**

Athos Matheus da Silva Guimarães; Layane de Souza Santos .....3

## **A CONSTRUÇÃO DO AGRÁRIO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Francivaldo Alves Nunes ..... 8

## **MONTAGEM DA LAVOURA CANAVIEIRA PAULISTA: DEBATE SOBRE PREÇO DO AÇÚCAR À LUZ DA TESE DE FRAGOSO E FLORENTINO**

Carlos Eduardo Nicolette ..... 20

## **METODOLOGIA ATIVA: O USO DE FONTES HISTÓRICAS DE MATO GROSSO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Cristiano Rocha Soares ..... 30

## **EU SOU O PRIMEIRO E O ÚLTIMO, E ALÉM DE MIM NÃO HÁ OUTRO DEUS: A PRESENÇA DA DEUSA ASHERAH E OUTRAS DIVINDADES ESQUECIDAS NO ANTIGO ISRAEL**

Edimar Ribeiro dos Santos Junior ..... 38

## **FRAGMENTOS DE LOUCURA OU DEMASIADA LUCIDEZ? COMPREENDENDO O HOSPÍCIO A PARTIR DOS CONTOS “NO QUADRADO DE JOANA” E “INTRODUÇÃO A ALDA” DE MAURA LOPES CANÇADO**

Edivaldo Rafael de Souza ..... 48

## **UTILIZANDO A “SÍNTESE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” COMO REFERENCIAL: POSSIBILIDADES DE ESTUDOS EM SALA DE AULA SOBRE ALGUNS REINOS AFRICANOS ANTES DA COLONIZAÇÃO EUROPEIA**

Edivaldo Rafael de Souza .....55

## **DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO DA MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO – UFPA**

Elber Levy Teixeira Soares; Thiago Broni de Mesquita..... 62

## **TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA: UMA FONTE HISTÓRICA LEGÍTIMA PARA ENSINO DE HISTÓRIA**

Elbia Cunha de Souza.....74

## **ALFABETIZAR A NAÇÃO: O MOBIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A DITADURA CIVIL- MILITAR (1960-1980)**

Elenice de Paula; Jorge Luiz Zaluski ..... 82

## **CAFEICULTURA: AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE OS TRABALHADORES E PROPRIETÁRIOS DE TERRAS DE SÃO PEDRO DO IVAÍ-PR (1970-1990)**

Eliane Aparecida Miranda Gomes dos Santos..... 92

## **A HISTÓRIA EM CORPOS INTERPRETATIVOS: ENSINO DE HISTÓRIA PELA DANÇA E O TEATRO**

Felipe Araújo de Melo ..... 100

**CORPOS DE PROFESSORES EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE HISTÓRIA, DANÇA E TEATRO**

Felipe Araújo de Melo ..... 112

**GUERRAS E HERÓIS**

Felipe Lucas Fagundes ..... 123

**“TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DIGITAL”**

Francieli Ramos Pacheco ..... 133

**A AFRICA DOS AFRICANOS: A HISTÓRIA QUE OS LIVROS NÃO CONTAM**

Jaqueline da Silva Rocha ..... 142

**VITRÚVIO E DA VINCI: A PROPORÇÃO MATEMÁTICA NA HISTÓRIA DA ARTE**

Junior Benedito Pleis ..... 149

**MARCAÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (GUARAPUAVA 1971-1983)**

Jorge Luiz Zaluski ..... 154

**O CÓDIGO DE POSTURA DE 1922 EM CUIABÁ: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PODER DISCIPLINAR**

Lidiane Álvares Mendes ..... 163

**“JUMENTOS” BACHARÉIS, “JUÍZES DE TRAPAÇA” E “CHUCHADORES”: AS REPRESENTAÇÕES DE LUIZ GAMA SOBRE O MUNDO DO DIREITO EM PRIMEIRAS TROVAS BURLESCAS DE GETULINO**

Luiz Gustavo Ramaglia Mota ..... 171

**EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA: UMA INTEGRAÇÃO IMPERIOSA**

Nikolas Corrent ..... 181

**FUTEBOL: DE ESPORTE DAS ELITES A SÍMBOLO DA IDENTIDADE NACIONAL**

Patrik Vaz da Rosa ..... 191

**MUSEUS HISTÓRICOS: SABERES ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A VERDADE**

Priscila Lopes d'Ávila Borges ..... 197

**ETNICIDADE ENSINADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA PERIFERIA DE CUIABÁ**

Silmara Dencati Santa Rosa ..... 205

**UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DE RECORDAÇÕES DA CASA DOS MORTOS**

Talita Seniuk ..... 214

# A CONSTRUÇÃO DO AGRÁRIO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Francivaldo Alves Nunes

## Apresentando o tema

Neste ensaio, faremos uma discussão sobre o agrário e sua relação com o ensino de história. A perspectiva é que possamos discorrer sobre questões vinculadas aos estudos rurais, currículo, ensino e o protagonismo das populações do campo. Uma das questões que procuraremos responder é por que as experiências que envolvem as populações rurais não aparecem da forma como deviam aparecer nos materiais didáticos? Procuremos também entender como o agrário e as questões que envolvem o mundo rural, como a atuação de camponeses, ribeirinhos e posseiros, que tem suas trajetórias de vida sendo desenvolvidas nesses espaços, ganham visibilidades ou são invisibilizadas na escola e no ensino.

Para iniciarmos a discussão gostaria de apresentar duas ilustrações, que irão dialogar diretamente com nossas reflexões.



**Imagem 1:** Massacre de Corumbiara, 1995.  
Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil>.



**Imagem 2:** Eldorado de Carajás, 1996.  
Fonte: <https://amistia.org.br>.

A primeira ilustração retrata um evento corrido em 09 de agosto de 1995, que foi o assassinato de posseiros sem terra por policiais

militares e pistoleiros, num evento chamado de *Massacre de Corumbiara*, ocorrido no Estado de Rondônia. Esses posseiros estavam ocupando a fazenda Santa Elina, em Corumbiara. A partir de um mandado judicial, a Polícia Militar, como apoio de pistoleiros, espécie de capangas que atuam a serviço de fazendeiros no cometimento de atos de violência, foram fazer o processo de desocupação da fazenda, o que resultou na morte nove trabalhadores rurais, dois policiais e um pistoleiro (EL PAÍS, 2015).

O episódio marcou o cenário do campo no Brasil como espaço de violência. O que de alguma forma vai movimentar outras ações de trabalhadores a ocupar áreas griladas, ou seja, áreas ocupadas de forma irregular e que, em muitos casos, são apropriadas pelo uso da força, ou quando não, são áreas vinculadas ao latifúndio. No caso, são áreas de grandes dimensões territoriais, medidas em centenas de hectares, não produtivas, servindo para especulação, quando muito para criação de gado. Trata-se de áreas que na década de 1990 e anos 2000, são requeridas por esses trabalhadores que não tem terra. Ou seja, você tem um conjunto da população rural que não tem terra para plantar e que precisa de um lote para cultivo e criação. Isso vai gerar a necessidade de ocupação dessas áreas vinculadas o latifúndio. Conseqüência disso são as ocupações e a posterior retirada desses lavradores por meio da violência, provocando massacres como o de Corumbiara.

A outra imagem é vinculada ao *Massacre de Eldorado de Carajás* no Pará, ocorrido em 17 de abril de 1996. Alguns estudos, como de Eric Nepomuceno (2007) apontam que este movimento foi muito influenciado pelo Corumbiara. O que se explicaria pelo sentimento de indignação com a morte de outros trabalhadores, o que acabou estimulando, de alguma forma, essa ação em Eldorado dos Carajás, onde tivemos o assassinado de 19 trabalhadores rurais sem terras pela Polícia Militar do Pará. Na ilustração registra-se o momento do enterro das vítimas que tentavam ocupar a fazenda Macaxeira, que era uma área vinculada ao latifúndio e reivindicada por esses trabalhadores rurais (ANISTIA, 2016).

Esses dois episódios revelam que temos uma história agrária do Brasil caracterizada pela violência contra os trabalhadores rurais. Um espaço de expropriação da terra que se apresenta pelo uso da força. Quer dizer, temos um conjunto de agentes que atuam de forma violenta nestes espaços como forma de garantir e ampliar suas áreas de ocupação, em muitos casos de forma irregular. Trata-se, portanto, de uma história marcada por conflitos e violências.

Outra questão posta é a de que a história agrária é marcada e revela um espaço social onde o poder público pouco se faz presente de forma efetiva. Quer dizer, é um espaço, em que quase sempre a lei do mais forte predomina. Ou seja, aquele que tem mais poder, do ponto de vista do armamento, da força física, estabelece uma relação em que seus interesses se sobrepõem. Então é normalmente uma área onde a ausência do poder público permite com que outros meios não legais se façam valer.

A outra característica da história agrária brasileira é que, quando o Estado resolve aparecer, quase sempre aparece para defender, o que os trabalhadores rurais chamam de “os mais fortes”. No caso, tratam-se das defesas dos interesses de fazendeiros, latifundiários e grandes proprietários de terra. Temos, portanto, uma atuação do Estado quase sempre marcada pela defesa dos interesses de uma elite agrária, em detrimento dos trabalhadores rurais.

O resultado desse desequilíbrio de força é um espaço agrário caracterizado pelo conflito e a violência, como se apontou. Poderíamos citar aqui dezenas de assassinatos de trabalhadores rurais, principalmente no Pará, que é um dos estados mais violentos, principalmente vinculadas às ações que geram a morte de trabalhadores rurais. Como destaque, o assassinato da irmã Dorothy Stang, em Anapu, no ano de 2005, ou do casal de extrativistas José Cláudio Ribeiro da Silva e Maria do Espírito Santo, em Nova Ipixuna, em 2011.

Ao que se observa, um conjunto de eventos que geraram essa violência no campo ganha ainda pouco espaço nos materiais e currículos vinculados ao ensino de história.

### **Espaço agrário e ensino de história**

Considerando a abordagem anterior, que revela um espaço agrário conflituoso e violento, gostaria de chamar atenção para uma questão central que é entender como estas questões vinculadas ao ambiente rural aparecem ou são suprimidas do ensino de história. Diante dessa observação algumas perguntas básicas logo se apresentam: Será se esse espaço agrário violento, excludente, marcado pelo latifúndio, marcado pela ausência do poder público, de fato se revela no ensino de história? Será se isso está sendo abordado, está sendo discutido pelos professores? Será se este tipo de conhecimento, de informação ou de evento histórico está sendo trabalhado pelos

docentes nas escolas? Será se isso chega para os alunos? E se chega, como é trabalhado? Ou isso é invisibilizado? Quer dizer, esse espaço agrário como nós estamos aqui compreendendo, ele não se revela no ensino de história? Se não se revela, o que explica isso? O que justifica a omissão dessas questões? Ou a se mascarar essas questões? Ou tentar mostrar um espaço agrário diferente? Essas são questões que vamos debater daqui para frente, buscando revelar e entender essa relação que envolve ensino de história e espaço rural.

Uma primeira questão que chamaria atenção é que o rural não está tão distante da realidade dos nossos alunos como nós achamos. Procura-se inculcar a ideia de que, para quem está na cidade, o rural seria algo muito distante, fora da realidade dos alunos das escolas urbanas. O rural seria algo em que os professores e os alunos não vivenciaríamos. A conseqüentemente é uma leitura equivocada de que, para quem está na cidade, não seriam necessários maiores conteúdos sobre o espaço agrário.

No caso anterior, precisamos desconstruir essa percepção. Primeiro que boa parte da população que vive na cidade é resultante de um êxodo rural, não podemos negar isso. São populações afetadas diretamente por essa migração do campo para a cidade. Vivenciaram isso ou tem parentes que passaram por essa experiência. Essa é uma questão importante, ou seja, temos uma população que vivenciou ou conhece alguém que vivenciou, ou tem parentes que vivenciaram, ou tem descendentes que vivenciaram a experiência de viver no espaço rural.

A outra questão é de que, quase cotidianamente, nos deparamos com noticiários na televisão, no rádio, na internet, nos meios de comunicação, sobre o espaço rural. Às vezes retratando a violência, outras o bucolismo desses ambientes, onde o homem vai encontrar a natureza da forma como ela foi criada. Importante destacar que, mesmo de forma idealizada, esse espaço rural se mostra corriqueiramente. Quer dizer, você tem um agrário que o tempo todo se aparece para você.

Outra observação é: Por que chamamos a cidade de cidade? Ou chamamos o espaço rural de espaço rural? Ou seja, na verdade um não vive sem o outro, como aponta Raymond Williams (2011), em importante trabalho sobre o campo e a cidade. A compreensão sobre o espaço rural emana de uma concepção sobre o que é o urbano, ao mesmo tempo, a concepção do urbano se estabelece na relação com o rural. Então o urbano e rural são explicados na relação que se

estabelece de diferenciações e aproximações entre esses espaços. O que quer dizer que, necessariamente são espaços a ser pensados, não sua confrontação, mas devem ser visto como espaços em relação.

O que estamos tentando destacar nesta observação inicial é que o rural não é algo tão distante como com se pensa, mesmo nós que residimos na cidade. A segunda questão é que nós historiadores sofremos daquilo que foi chamado de "Maldição de Funes". O que seria essa "maldição de Funes"? Na verdade é uma personagem de Jorge Luis Borges em uma obra chamada "Funes, o memorioso" (1972), em que o protagonista tinha o privilégio ou a maldição, acredito mais no privilégio, de tudo lembrar. Então a história não é para omitir o passado, mas sim para revelar o passado, não é para promover o esquecimento do passado, mesmo que isso incomode as gerações, mas a história tem o compromisso de revelar o passado, trazer a tona memórias do passado. Nesse sentido, por mais dolorida que possa ser as experiências vividas em tempos de outrora, por mais violenta que possamos perceber nos estudos sobre as áreas rurais, como o caso dos dois massacres aqui revelados e apontados no início deste ensaio, nós precisamos contar isso, nós precisamos analisar e mostrar esses eventos. Nós precisamos falar sobre, nós não podemos ocultar. Nós não podemos esconder.

Uma terceira questão é de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevêm que o ensino de história esteja associado diretamente à realidade dos alunos. No caso, o conhecimento histórico deve refletir sobre os valores e práticas cotidianas dos discentes. Ora, se nós estamos dizendo que o rural não está tão distante da realidade dos nossos alunos, mesmo nos espaços urbanos, nós precisamos trazer a tona essa discussão. Estamos, pois, amparados legalmente para isso, a partir da LDB e dos PCNs. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em processo de debate e aprovação, mesmo esta traz esse mesmo compromisso de aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. Temos, portanto, um compromisso legal, de revelar o espaço agrário no ensino de história.

Observe que estamos amparados em três pilares: o rural não está distante da realidade dos alunos; como professores de história e como historiador ou como aqueles que guardam os compromissos com a história, não podemos omitir o passado ou esconder os eventos do passado; nós precisamos cumprir a LDB e os PCNs, aproximando esses conteúdos da realidade dos alunos. Diante destes registros, uma questão problema precisa ser formulada: O que

explicaria, considerando o tão grande nível de importância do agrário, ainda se observa um grande silenciamento sobre as experiências do campo no ensino de história? Por que pouco se fala de índios, dos camponeses, dos ribeirinhos, dos roceiros, dos sitiamentos?

Uma primeira observação, é que devemos atentar de que a história é um espaço de disputa de projetos de leituras acerca do passado, para construção de uma memória social. Nesse caso, memória social está sendo pensada na perspectiva de Peter Burke (2000), ou seja, ela é uma disputa em torno do que lembrar e do que esquecer. Nesse sentido, esquecer as populações rurais se constitui em uma estratégia de dominação dos setores vinculados as elites agrárias. Esse setor dominante não quer que se conte a história do rural sobre a perspectiva da violência, do massacre, do latifúndio, da expropriação da terra, dos assassinatos, do desmatamento, da dizimação de grupos indígenas, da expulsão de posseiros e quilombolas. Esse rural não pode aparecer. Trata-se de uma memória sobre o rural que não deve vir à tona, considerando os interesses desses setores das elites agrárias.

No campo da disputa de memória é importante para a elite agrária brasileira que as experiências que envolvem os trabalhadores rurais e sua importância social sejam silenciadas. Essa questão nos permite entender o porquê dos materiais didáticos pouco destacarem a atuação das populações do campo. Explica ainda o porquê dos currículos das escolas das redes de ensino pouco falar sobre o tema. Em outras palavras, significa dizer que temos um setor dominante da sociedade que direciona e que faz com que esses eventos sejam silenciados no ensino de história.

A segunda observação é que essa história ensinada não pode estar fora do currículo, ou seja, a história ensinada na escola é curricular. Quem faz o currículo? Quem constrói esse currículo? Normalmente são construídos servindo interesses de determinados grupos sociais. Essas elites políticas e econômicas, de alguma forma influenciam na construção e elaboração destes currículos. Então é importante para seus interesses, que esses eventos sejam esquecidos, pois assim se garante um ensino de uma história onde as relações conflituosas são escamoteadas, colocando em seu lugar então, uma história sem conflito, sem luta, sem violência, uma história de conformismo e aceitação. Isso faz com que este aluno perceba ou construa uma história que não é da luta social, forjada na luta social. Então, ao invés de nós estarmos formando um aluno para que este lute e

reivindique seus direitos, estamos formando uma pessoa muito mais conformada com a realidade do que verdadeiramente engajada no processo de transformação.

Uma terceira observação é de esses materiais didáticos dialogam diretamente com o currículo, então não vamos esperar que o material didático trabalhado pelos professores chegue às mãos dos discentes como algo que vai revelar esse campo nessa dimensão da luta e da violência. Esse rural, caracterizado com aspecto de violência, não vai aparecer, porque esses materiais sofrem intervenção desses setores dominantes, mas também tem essa vinculação com a questão curricular. Não vamos, pois, esperar que sejam revolucionários do ponto de vista dos seus conteúdos, das suas temáticas.

Mesmo que esses acontecimentos passem por um crivo da história, do ponto de vista de que eles possam ser analisados a luz de uma construção histórica, analisados pelos historiadores, ainda assim são estudos que estão no ambiente acadêmico, das universidades, das faculdades, dos núcleos e grupos de pesquisa. Até se discute, se faz e se produz muito material e com muita qualidade sobre o espaço rural, mas para que este chegue ao ensino, outros elementos limitadores são observados, como a discussão curricular que interfere no que o professor vai trabalhar na escola, assim como no próprio material utilizado pelo docente.

A impossibilidade desses eventos contados pela história acadêmica chegar ao espaço da escola, gera um série de problemas. Cito inicialmente a *Revolução Mexicana de 1910*. Normalmente esse tema aparece no nono ano do ensino fundamental, antiga oitava série. Importante observar que pouco se fala desta revolução. Quando ela aparece nos materiais didáticos, são fragmentos muito superficiais, quanto a sua importância, do ponto de vista das lutas sociais rurais ao longo do século XX. Trata-se, no entanto, de uma revolução que ocorre no início do século passado, mas tem toda uma importância para a América Latina. Embora ela ocorra na América do Norte, toda a América Latina sofre influência. Um caso a destacar, segundo Waldir Rampinelli (2011), é o *Movimento Zapatista* que buscava a promoção da reforma agrária. Para este autor, a luta pela reforma agrária, defesa da distribuição de terras improdutivas ou terras públicas, que precisavam ser alcançadas pela população pobre, se deu a partir da Revolução Mexicana. Por outro, nas revoluções ao longo do século XX, esses movimentos vão utilizar essa revolta como espaço de aprendizado. Mas isso não se observa no material didático,

não se identifica essa preocupação quando se analisa o currículo e no ensino de história este tipo de evento é registrado de forma superficial. O que pode ser compreendido pelo aluno como um movimento naturalizado e não forjado na luta dos trabalhadores do campo.

No caso do Brasil, quando trabalhamos com o período republicano, não nos atentamos em informar que uma das características dos latifundiários é que se apropriam ilegalmente de determinadas áreas, principalmente terras pública. Pelo contrário, esses latifundiários aparecem como grandes produtores, quando não associados a ideia de uma oligarquia nacional, sendo vinculados aos construtores da República.

Não nos atentamos em mostrar esses agentes do latifúndio como fraudadores da lei, como criminosos. Por outro, pouco se fala das relações conflituosas entre coronéis e sitiantes, por exemplo. Esses coronéis aparecem como lideranças, mas pouco se diz que essas lideranças são constituídas a base da violência, da expropriação de bens públicos, do uso da máquina pública, das agências públicas, das manipulações, da fraude. Além do que, pouco se revela da atuação desses pequenos sitiantes, quando não eles são tratados apenas como protegidos desses coronéis. Nesse caso, acaba-se construindo um ensino de história extremamente prejudicial para uma história que acreditamos que podia ser diferente. Uma historia caracterizada pelo protagonismo das populações pobre rurais.

Quando se fala ainda dessa relação coronel e sitiante, quando se observa a violência em que essa relação se estabelece, é como se fosse algo isolado. É como isso ocorresse apenas no sertão nordestino. É como se não tivéssemos um coronelismo estabelecido em várias regiões do Estado brasileiro, passando a idéia que se trata de algo isolado, quando na verdade faz parte das relações sociais no meio rural do Brasil.

Destacaria também, de que quando se trata do período republicano, sob o ponto de vista da economia, esta se estabelece com uma produção rural. Nesse aspecto, você tem um conjunto de experiências e práticas rurais, mas pouco se fala disso. O que se privilegia, porque se quer dar conta de uma idéia de modernidade e de desenvolvimento, é o urbano e a industrialização. Quando na verdade tem um conjunto de experiências sociais rurais se dando no campo, mas que se fecham os olhos para isso, por que se que construir uma ideia de uma República moderna.

A Guerra de Canudos, que tem uma discussão profunda sobre a relação terra e trabalho, no entanto é tratada como um movimento messiânico e pouco se discute as relações de exploração desses pequenos plantadores. Essa relação de exploração e violência a partir do latifúndio é pouco debatida. O mesmo serve para o *Movimento do Contestado*, também associado ao messianismo, pouco se discutindo a importância do uso e ocupação da terra por estes homens do campo.

Seguindo uma leitura mais linear dos eventos da República, quando se fala de luta pela terra, já nos anos de 1950 e 1960, fala-se muito das *Reformas de Base* do governo lugar, não se dando tanta visibilidade as *Ligas Camponesas*. Pelo contrário, quando se fala desse movimento, se observa uma associação a um conjunto de camponeses, em que se estabelecem generalizações dessa luta, tratando o camponês como categoria política homogênea, como se todos atuassem da mesma forma, desenvolvessem as mesmas estratégias de luta ou vivessem de uma mesma maneira. Isso é extremamente prejudicial ao aluno. Primeiro porque, esse discente vai construir uma leitura idealizada do camponês, sempre como aquela pessoa muito distante, que vive trabalhando na roça, plantando e colhendo. Quando não, cria uma idéia de camponês totalmente distorcida da realidade.

O grande problema de generalização e da homogeneização da categoria camponês é a não compreensão do modo de vida dessa população. Na verdade, essas populações rurais são caracterizadas pela diversidade de experiências, o que explica termos nos espaços agrários agentes sociais como posseiros e sitiantes, lavradores e pequenos produtores. No caso das populações amazônicas, os ribeirinhos, pescadores e extratores. Quando você faz as generalizações, perde-se a dimensão da materialidade e da diversidade.

Não tem como ensinar história sem a materialidade dos eventos e dos agentes sociais. História não é abstração, é a ação do homem sobre a natureza. O que estamos dizendo é que quando você faz as generalizações você coloca essas experiências humanas para o campo do abstracionismo. Então, o aluno pouco vai compreender ou entender o que foram essas experiências rurais.

Nós temos temas como *colonização*, durante os governos militares, por exemplo, que pouco se revela das experiências das populações

rurais. Quase sempre se destaca a atuação do Estado, promovendo o desenvolvimento da região, ou quando não, apresentam os trabalhadores rurais, quase sempre como atrasados na forma como produzem seu alimento ou se relacionam com a floresta. Corriqueiramente são identificados vivendo dependente da natureza. Você tem aqui um conteúdo, que de alguma forma nega o protagonismo destas populações do campo.

Por ultimo, diria que os casos anteriormente levantados, em muito revelam que poucos são os materiais em que se observa ou retrata as duas imagens que deram início a nossa conversa. Neste aspecto, o ensino de história em muito precisa avançar na revelação de um ambiente de conflito e de luta em torno da terra, que tem marcado a história agrária do Brasil.

### **Apontando novos caminhos**

Para não ficar só nos lamentos, como faremos para termos um ensino de história mais atento as questões agrárias? Como transformamos essa situação? Como superamos esses problemas postos? Primeiro precisamos atuar diretamente nesta luta pela memória, do ponto de vista de colocar a experiência dessas populações rurais na história. No caso, precisamos ampliar os espaços de pesquisa, os grupos, o número de dissertações e teses, as publicações de artigos e livros. Devemos também envolver os pesquisadores em uma ampla rede de estudos sobre o rural. Na luta pela memória precisamos ter força para colocar as experiências do mundo rural.

Para uma segunda ação, precisamos reorganizar esse currículo de história e nesse caso o papel do professor é fundamental como agente de luta e de transformação da sociedade. O professor de história precisa lutar para que este currículo seja modificado e nas suas experiências individuais ele precisa atacar esse currículo, incluindo questões que até então estavam omissas. Deve assim se constituir como agente de luta, de forma a atuar no processo de modificação, criando alternativas para superar esse currículo oficializado.

Uma ultima ação é perceber o ensino de história como espaço de promoção do debate junto aos alunos de forma a mostrar que precisam se apropriar das experiências de lutas dos trabalhadores rurais. Essas experiências são fundamentais para que possam se enxergar como agente social de luta, independente de onde ele esteja,

porque a experiência dos trabalhadores rurais vai mostrar que é na luta que transformamos a realidade. Parece-nos evidente que a construção da consciência histórica perpassa, necessariamente, por compreender essas populações rurais como protagonistas de suas histórias.

## Referências

O autor é Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor na Universidade Federal do Pará, atuando no curso de História do Campus Universitário de Ananindeua e nos programas de pós-graduação em Ensino de História (Campus Ananindeua), História Social (Campus Belém) e Educação e Cultura (Campus Cametá).

ANISTIA. Massacre de Eldorado de Carajás: 20 anos de impunidade e violência no campo. São Paulo, 15 de abril de 2016. Disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-de-impunidade-e-violencia-campo/>. Acesso em: 08/08/2020.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. São Paulo: Abril, 1972.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/08/2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08/08/2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08/08/2020.

BURKE, Peter. História como memória social. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-89.

EL PAÍS. *O massacre de Corumbiara desenterrado: os três lados da verdade*. São Paulo, 19 de julho de 2015. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/10/politica/1436536093\\_766504.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/10/politica/1436536093_766504.html). Acesso em: 08/08/2020.

NEPOMUCENO, Eric. *O massacre – Eldorado dos Carajás: uma história de impunidade*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

RAMPINELLI, Waldir José. A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 126, novembro de 2011, p. 90-107.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

# MONTAGEM DA LAVOURA CANAVIEIRA PAULISTA: DEBATE SOBRE PREÇO DO AÇÚCAR À LUZ DA TESE DE FRAGOSO E FLORENTINO

Carlos Eduardo Nicolette

Desde começo do século XVIII, o açúcar se tornou paulatinamente um produto de consumo diário da população europeia, especialmente para adoçar bebidas amargas, como o chá e café. O primeiro objetivo do presente texto é analisar o debate acerca dos preços do açúcar no Brasil, especialmente nos portos do Rio de Janeiro e São Paulo. O segundo objetivo será examinar se foi possível para os senhores de engenho de Campinas/SP aumentarem suas produções mesmo com os preços do gênero apresentando uma tendência de queda. Segundo o historiador Sidney Mintz, em livro voltado para o estudo de cadeia mercantil do açúcar, na:

“Grã-Bretanha, um produto tal como o açúcar, que havia sido uma raridade custosa no século XIII e um luxo caro no século XVII, tornou-se uma coisa banal, de consumo diário no século XVIII. Junto com o chá e o fumo, o açúcar foi a primeira substância prometida, em troca de sua produtividade crescente” (MINTZ, Sidney. 2003, p. 40).

Esse aumento da demanda por parte da Europa gerou um conseqüente aumento no preço do produto, abrindo a possibilidade para outras regiões expandirem suas produções e aumentarem os lucros dos produtores. Essa transformação nos padrões europeus de consumo modificou seriamente a organização socioeconômica das regiões caribenhas produtoras de açúcar, principalmente na segunda metade do século XVIII. Em especial, as colônias francesas e britânicas, que somadas representaram 78,02% do comércio internacional do açúcar no ano de 1791 (MORENO FRAGINALS, Manuel. 1987, p. 37-38). Essa produção era, segundo Manuel

Moreno Fragnals, insuficiente pra abastecer a demanda e empurrava os preços para cima.

Houve uma colônia, entretanto, que se destacou na quantidade de produção açucareira, a colônia francesa de Saint-Domingue (onde hoje é o Haiti). Ela sozinha representou 27,58% do açúcar comercializado em 1791. Segundo Mintz (MINTZ, Sidney. 2003, p.177), os senhores de engenho de Saint-Domingue elaboraram um sistema de irrigação complexo, para que se aumentassem a produtividade da própria cana, rendendo bem mais melado para a produção de açúcar.

Mas o fenômeno revolucionário ocorrido em Saint-Domingue em 1791, viria a retirar do mercado o principal produtor de açúcar do mercado mundial. Ele aconteceu a partir de uma insurgência de escravizados da ilha, em um contexto no qual as revoltas escravas eram cotidianas. Em relação ao marco criado por Saint-Domingue, se deve à sua impressionante lavoura canavieira, que ocupou o primeiro lugar do mundo em relação à produção de açúcar desde, pelo menos, 1760. Logo antes da revolução residiam na ilha cerca de 35 mil livres e 400 mil cativos, ou seja, estes compunham mais de 90% da população da ilha.

Como evidencia Peter Eisenberg, ao realizar médias quinquenais do preço do açúcar em duas praças europeias, Londres e Amsterdã, o ápice dos preços acontece justamente nos quinquênios de 1790-94 e 1795-99 (EISENBERG, Peter. 1989, p. 326), período em que o açúcar de Saint-Domingue sumiu do mercado de maneira repentina. Segundo o autor, esse “nível de preços foi o bastante para incentivar a expansão da indústria de açúcar em São Paulo” (EISENBERG, Peter. 1989, p. 327). Seria o primeiro vestígio, como aponta a historiografia, das razões que foram necessárias para articular uma contínua cadeia mercantil do açúcar até Campinas, um a região com cerca de 200 cativos, localizada interior da capitania de São Paulo e que se situava por volta de 200km do porto mais próximo.

Mont Serrath traz indícios que, de fato, a reação foi imediata nas praças mercantis coloniais. A partir de dados relativos ao preço do açúcar, por arroba, no porto de Santos entre os anos de 1790 e 1801, é possível verificar um brusco crescimento no valor pago pela arroba do açúcar no porto de Santos entre 1796 (MONT SERRATH, Pablo Oller. 2007, p. 137).

Por mais que seja ponto de partida para inúmeras pesquisas sobre a expansão canavieira entre séculos XVIII e XIX, a relação entre preços do artigo, demanda e oferta foi bastante explorada de maneira mecânica. Quanto à manutenção ou não do alto valor do açúcar após 1792, é extremamente notável que os historiadores João Luís Fragoso e Manolo Florentino examinaram as particularidades do tema para discutir a economia colonial e a centralização mercantil no Rio de Janeiro (FRAGOSO, J. L.; FLORENTINO, M. 2001, p. 99). Eles concluíram que o preço do açúcar influenciou, de forma expressiva, o aumento de engenhos na década de 1790. Porém, diferentemente de boa parte da historiografia, os autores argumentam que o processo de expansão, ocorrido após esse impulso inicial, não esteve diretamente associado ao preço do açúcar no mercado internacional, o qual teria declinado de maneira tão progressiva que inviabilizaria, assim, a continuidade da ampliação canavieira no Brasil – indicando que esta tenha sido produzida, de fato, à luz do fortalecimento da economia interna colonial.

As observações de Fragoso e Florentino acerca da instabilidade dos preços do açúcar na colônia brasileira e, mais especificamente, no Rio de Janeiro, estão de acordo com seus argumentos de que a economia colonial, de fins do XVIII a começo do XIX, se sustentou a partir da expansão do mercado interno. Em outras palavras, mesmo em períodos em que ocorressem quedas nos preços dos produtos agrícolas no mercado internacional, desenvolveram-se processos endógenos de acumulação na própria colônia que sustentaram esse crescimento (FRAGOSO, J.L. 1998, cap. 2).

Esse processo de acumulação foi devido, segundo Fragoso e Florentino, ao desenvolvimento de formas de produção não capitalistas na colônia (trabalho livre não assalariado ou mesmo a produção de alimentos por parte dos escravos) sob a hegemonia do capital mercantil carioca. Seria esse último que teria possibilitado, então, a expansão econômica mesmo durante o declínio dos valores dos artigos agrícolas em praças internacionais. Stuart Schwartz pontua que o recorte realizado por Fragoso é excepcional na história agrícola das Américas e que este autor não problematiza de maneira sólida o quadro político local, bem como a economia global em sua tese sobre os processos endógenos na economia local. Schwartz afirma que:

“Fragoso, ao invés de destacar os padrões inerentes àquele período, em particular como aspectos cronologicamente limitados a uma certa conjuntura histórica, deixa um tanto implícita sua percepção

de que seriam características estruturais do Brasil colonial. Em consequência disso, ele afirma a predominância do capital mercantil e do mercado interno como realidades válidas para toda a história colonial, lendo o passado a partir dos dados referentes a 1790, como se fossem representativos também de um período anterior” (SCHWARTZ, Stuart. 1999, p. 131).

A impressão é que os Fragoso e Florentino analisaram os dados de maneira que melhor se adequassem aos seus pressupostos teóricos, haja vista a extensa análise realizada pelos pesquisadores Mariutti, Nogueról e Neto (2001, pp. 369-393) dos argumentos dos autores. A crítica vai em duas direções: a primeira é porque Fragoso e Florentino reuniram os preços investigados em médias de longos períodos (1799 a 1811, por exemplo) e uma segunda acerca afirmarem não existir uma correlação entre os preços do açúcar praticados no Brasil e nas praças internacionais.

Para argumentar que o preço do açúcar na praça carioca caiu numa taxa de 5,7% ao ano entre os séculos XVIII e XIX (FRAGOSO J. L. 1998, pp. 22-23), Fragoso recorreu a duas estratégias não justificadas em seu texto: primeiro, ele inicia sua análise em 1799, sendo que desde 1796 existiam dados sobre os preços e, segundo, ele dividiu em faixas únicas e extensas os dados que são originalmente anuais, vide o que os cálculos que fez entre 1799 a 1811 e 1821 a 1831.

Mariutti, Nogueról e Neto (2001) acreditam que foram essas duas estratégias não justificadas por Fragoso que deram origem à tese de que a produção açucareira do período havia se desvencilhado das demandas internacionais. Os três autores demonstraram que atribuir uma taxa única para analisar uma variação nos preços ao longo do período é equivocado por duas razões

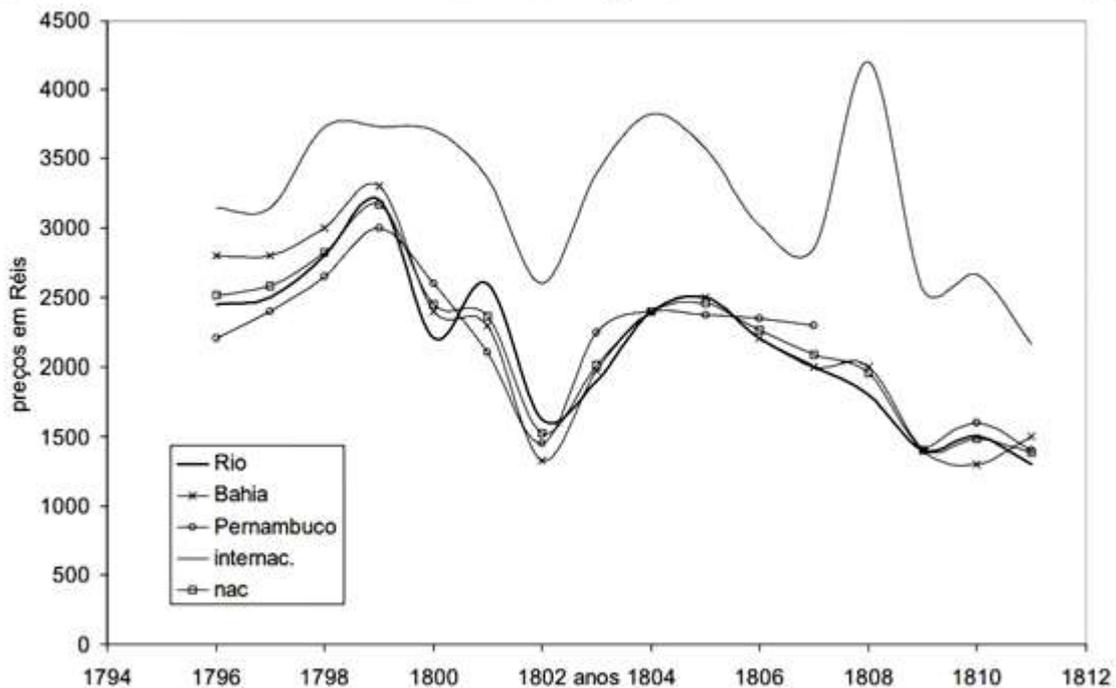
“em primeiro lugar, porque, para o produtor, supondo que as variações chegassem a ele e, portanto, não fossem amortecidas pela atuação do capital mercantil, não havia motivos para supor que a queda se manteria indefinidamente. Em segundo lugar, porque a taxa constante se supõe representativa dos movimentos de preços quando de fato não o é. Para que fosse, seria necessário que houvesse, a nosso juízo, uma distância vertical menor entre os valores reais e aqueles derivados da taxa mencionada” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 376).

Ao analisar o gráfico y, em particular os preços praticados no Rio de Janeiro e no mercado internacional, em consonância com os dados

absolutos do preço do açúcar em São Paulo trazidos à baila por Luna e Klein a partir das listas nominativas de habitantes (LUNA, F.V.; KLEIN, H.S. 2001, pp. 5-6), de fato, é perceptível que existem movimentos de alta e queda no preço do açúcar não necessariamente anuais; por exemplo uma queda brusca no triênio de 1800 a 1802, seguida de um crescimento entre 1803 e 1805. Isto é, ao que tudo indica, o movimento de queda dos preços não se prolongou por mais de 3 anos consecutivos e foi sempre seguido de retomadas nos preços pelo mesmo período em que decaiu – as mesmas que as cifras não voltam ao mesmo patamar. Sendo esse fenômeno de instabilidade, além disso, um atributo elementar do mercado açucareiro.

Dessa forma, é distorcido o resultado de Fragoso sobre a queda do preço do açúcar, haja vista que se tivesse adotado os valores praticados no Rio de Janeiro entre 1796 e 1798, “a mencionada queda seria menos pronunciada e os argumentos que empregou produziriam menos impacto” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 375). A instabilidade nos preços dos artigos agrícolas e, em especial, do açúcar, não deve ter sido inesperado para os indivíduos do período, tendo em conta que toda produção agrícola em larga escala é suscetível a fenômenos climáticos imprevisíveis e extemporâneos. Dito isso, subscrevo as afirmações de que “os produtores de açúcar não tinham motivos para reduzir a produção, dado que os preços internacionais não foram desfavoráveis a eles (...) entendemos que era necessário um período de tempo maior para que a oferta se ressentisse de uma variação negativa de preços” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 377).

**Gráfico 1 – Variação do preço do açúcar branco entre 1796 e 1811 em diferentes lugares**



Fonte: MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO, op.cit., p. 381.

A segunda crítica elaborada por Mariutti, Noguéról e Neto em relação à tese de Frago e Florentino se refere à defesa da autonomia dos preços do açúcar praticados no Brasil, a qual teria estimulado a suposta falta de vínculo entre os valores praticados nas praças brasileiras e internacionais. Conforme indica o gráfico 2, os movimentos dos valores do açúcar as mais prestigiadas praças mercantis do Brasil, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, seguem um padrão estreitamente parecido com a média internacional levantada pelos três autores, evidenciando que o “fenômeno, longe de mostrar ritmos próprios, indica a sujeição dos preços do açúcar aos acontecimentos estrangeiros” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 381). É importante evidenciar que no biênio de 1808 e 1809 as curvas se diferenciam demasiadamente, contudo Mariutti, Noguéról e Neto acreditam que esse processo de aumento do preços nas praças e internacionais e queda no Brasil foi em razão de um efeito tardio causado pelo bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte, tendo gerado “escassez de açúcar no Velho Mundo e abundância deste produto no Novo Mundo” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 381). Por outro lado, em 1809 e 1810 os preços voltam a subir mesmo com o bloqueio ainda ativo.

Dessa forma, conclui-se que o aumento do preço do açúcar foi extraordinário logo após a saída de Saint-Domingue do mercado do

artigo. O consumo do açúcar, sobretudo na Europa havia se massificado de tal maneira que era não tardaria para aparecerem espaços em busca de ocupar o espaço no mercado internacional desse gênero. É necessário, por fim, ressaltar, como foi discutido, que a variação dos preços acontecera em todo o período e que não se percebeu um movimento interno dos preços da colônia diferente daquele advindo dos incentivos globais. Como destaca Mont Serrath,

“Na história dos preços, as guerras tiveram papel definidor nos movimentos e flutuações. No final do século XVIII e princípio do XIX, o advento do império napoleônico e a subsequente guerra de proporções mundiais, cujos polos mais evidentes foram Inglaterra e França, confluíram para uma alta geral dos preços, que, na colônia, refletiu sobremaneira. Com relação ao preço do açúcar no mercado mundial, é possível verificar alta durante o período que vai de 1796 a 1800, e seus evidentes reflexos no preço do produto comercializado no porto de Santos. A partir de então, e até o ano de 1802, houve acentuada e brusca queda, que pode ser explicada pelo fato de Inglaterra e França terem declarado um cerrar-fogo, conhecido como Paz de Amiens, e, com isso, na iminência de se restabelecer a economia das duas potências, sobreveio retração na demanda de produtos, inclusive os de origem colonial. Com efeito, a alta dos preços do açúcar no mercado mundial empolgou de tal maneira os produtores paulistas que muitos deles resolveram investir ou no aumento de suas fábricas ou, ainda, na construção de novas” (MONT SERRATH, Pablo Oller. 2007, p. 132).

Por via de regra, a variação dos preços praticados na colônia não voltou a ser os mesmos dos anteriores a 1792. Apesar de Frago e Florentino estarem corretos em afirmar que na primeira década de 1800 houve uma queda geral nos preços, é fundamental ressaltar que foi intermediada por moderados crescimentos. Faltou aos autores ressaltar, inclusive, evidenciar a lucratividade de um engenho e suas dificuldades ou não de manutenção durante as baixas nos preços. Mais importante do que a variação no preço foi a relação entre custo-benefício da lavoura canavieira (que decerto, oscilava entre os variados locais), o qual poderia trazer ganhos financeiros e igualmente frutos sociais muito estimados numa sociedade aristocrática de Antigo Regime.

### **Considerações Finais**

Conclui-se, assim, que em Campinas/SP, onde era a terra roxa e virgem, rodeada de matas densas e boas para as caldeiras, além de

sesmarias não exploradas, o negócio açucareiro parece ter sido bastante interessante mesmo em tempos de menor demanda internacional. Como destacou Mont Serrath, as guerras eram comuns e influenciavam diretamente os preços dos gêneros agrícola, então isso deveria estar no escopo dos sujeitos que resolveram investir seus cabedais e assumirem dívidas na fundação de um engenho, a constante variação no preço do açúcar deve ter sido prevista “pelos produtores e, desta maneira, compunha um dos elementos de risco do empreendimento açucareiro. A não diferenciação das médias, se percebida pelos produtores, justifica os investimentos realizados pelos escravistas em novas unidades produtivas para a cana e derivados” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, pp. 378-379).

Por fim, os movimentos de depreciação dos valores praticados no mercado açucareiro, evidentemente, reverberam na oferta do produto em alguma medida, não à toa a produção campinense do produto apresenta uma tendência de estabilidade justamente nos triênios em que o preço caiu, 1800-1802 e 1806-1808 – que não significara interromper ou diminuir sua produção total. São dois períodos em que os produtores podem ter alocado sua mão de obra cativa para outras atividades e gêneros agrícolas e/ou conservar o açúcar para vender num momento de alta – apesar de ser este um artigo mais perecível que o café, por exemplo. Nesse sentido, foram “os preços de períodos anteriores e as expectativas quanto ao futuro” (MARIUTTI; NOGUERÓL; DANIELI NETO. 2001, p. 376) que afetaram diretamente às opções dos senhores de engenho e a oferta de açúcar local.

### **Referências:**

Carlos Eduardo Nicolette é mestrando em História Social pela FFLCH/USP, sob a orientação do Dr. Carlos de Almeida Prado Bacellar. Contato: carlos.nicolette@usp.br. Agradeço à CNPq pelo financiamento inicial de minha pesquisa de mestrado e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo auxílio no período posterior, sob o processo nº 2018/05314-7. Também agradeço à Natalie Nascimento e Tayná Rodrigues e a todos do

grupo do CEDHAL/USP pela leitura e comentários sobre a versão inicial do presente texto.

BORREGO, Maria Aparecida de M. **A teia mercantil: negócios e poderes em São Paulo colonial (1711-1765)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

EISENBERG, Peter. **Homens esquecidos: escravos e trabalhadores livres no Brasil, séculos XVIII e XIX**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FICK, Carolyn. **Para uma (re)definição de liberdade: a Revolução no Haiti e os paradigmas da Liberdade e Igualdade**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, 2004.

FRAGINALS, Manuel Moreno. **O Engenho: complexo sócio-econômico açucareiro cubano**. Trad. Sônia Rangel e Rosemary C. Abílio. São Paulo: HUCITEC/Ed. UNESP, 1987.

FRAGOSO, João. L. **Homens de grossa-aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FRAGOSO, João. L.; FLORENTINO, Manolo. **O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c.1790-c.1840**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001,

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. “Observações sobre preços agrícolas em São Paulo (1798/1836)”. In: Boletim de História Demográfica, ano VIII, n. 21, mar. 2001.

LUNA, Francisco V.; KLEIN, Herbert S. **Evolução da sociedade e economia escravista de São Paulo, de 1750 a 1850**. São Paulo: Edusp, 2005, p. 44.

MARIUTTI, Eduardo B.; NOGUERÓL, Luiz Paulo; DANIELI NETO, Mário. Mercado Interno Colonial e Grau de Autonomia: Críticas às Propostas de Joao Luís Fragoso e Manolo Florentino. **Estudos Econômicos**. São Paulo, v. 31, n.º 2, 2001, pp. 369-393.

MINTZ, Sidney. **O poder amargo do açúcar**. Produtores escravizados, consumidores proletarizados. Organização e tradução Christine Rufinu Dabat. Editora Universitária UFPE: Recife, 2003.

MONT-SERRATH, Pablo Oller. **Dilemas e conflitos na São Paulo restaurada**: Formação e consolidação da Agricultura Exportadora (1765-1802). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 131. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-26022008-131516/pt-br.php>>. Acesso em: 21/04/2020.

SCHWARTZ, Stuart B. Mentalidades e estruturas sociais no Brasil colonial: uma resenha coletiva. Trad. Monica D. Dantas. **Economia e Sociedade**. Campinas, n.º 13, 1999, p. 131. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/497/06-Schwartz.pdf>. Visto em: 10/06/2020.

# METODOLOGIA ATIVA: O USO DE FONTES HISTÓRICAS DE MATO GROSSO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CRISTIANO ROCHA SOARES

O presente texto faz parte de uma reflexão acerca da prática docente do ensino de História local e o uso da metodologia ativa nas discussões sobre fontes históricas nas aulas nos primeiros anos do ensino médio utilizando como base as particularidades do estado de Mato Grosso. Para tal reflexão será usado exemplos de aulas práticas verificando algumas possibilidades de uso de fontes históricas acerca da história local desse estado perpassando pelo patrimônio material, imaterial e documentos pessoais e institucionais.

É necessária a abordagem desse assunto, pois emerge no Brasil a discussão sobre a metodologia ativa que olha o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e não mais voltado no ensino bancário discutido por Paulo Freire, onde temos no modo tradicionalista de dar aula um aluno que apenas absorve o conhecimento e nunca é o protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Precisamos buscar junto aos alunos o seu próprio passado, visando uma reflexão da construção histórica do seu passado formando uma consciência histórica do alunado.

Para Circe Bittencourt “O conhecimento Histórico não se limita a apresentar o fato do tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam a sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação.” (BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2008, p. 183).

Justifica-se esse artigo também por utilizar da História local de Mato Grosso como objeto de fonte para o ensino da teoria e da historiografia dentro da disciplina de História, pois é notório que os alunos pouco sabem sobre a história do seu próprio estado, parecendo que a História do Brasil ocorreu apenas em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e outras localidades e Mato Grosso parece que nada contribuiu com a formação e construção da historiografia nacional. Para esse processo de ensino e aprendizagem sobre a história local será utilizado o aluno como construtor do seu conhecimento.

Sobre isso chegamos ao debate entre o tradicional e o moderno no processo de ensino e aprendizagem, segundo Noffs e Santos “A Educação Básica, atualmente, vive o desafio de assumir uma postura educativa que possibilite a mudança da aula denominada convencional para uma aula ativa.” (NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. 2019,p. 1838)

No livro “História, Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior que é um dos livros didáticos de História utilizado pela secretaria de educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), mais especificamente no capítulo “História, cultura, patrimônio e tempo” fala sobre os diversos tipos de vestígios utilizados pelos historiadores para escrever e pesquisar dados históricos e a partir daí vamos verificar possibilidades no uso de história local no ensino de História visando a pedagogia ativa.

“Para compreender um fato ou episódio, os historiadores se utilizam de todos os vestígios disponíveis: textos gravados em pedra ou papel; imagens dos mais diferentes tipos; relatos orais; objetos de cultura material, entre outros. Esses vestígios são chamados de fontes históricas.” (JÚNIOR, Alfredo Boulos. 2016,p. 13)

Ao longo do presente texto buscaremos verificar possibilidades de aulas que busquem uma maior aproximação dos alunos do objeto de estudo da aula e para isso será utilizado a História de Mato Grosso.

Primeiramente, conforme citado acima uma forma de fonte história é o patrimônio material e podemos ministrar aulas sobre a História local utilizando de aulas campos para visitar o centro histórico explicando a importância dos casarões, igrejas, praças e outros locais tombados como patrimônios históricos e mostrando ao alunado através dos locais de visitas a vida dos moradores que viveram naquela região.

Um local sugestivo para uma visita guiada é o sobrado onde hoje funciona o Museu de Imagem e Som de Cuiabá (MISC) e ensinar aos alunos a importância daquele local para a divulgação cultural de Mato Grosso, destacando as inúmeras fotografias, em destaque a dos fotógrafos Lázaro Papazian com mais de 25 mil fotografias e do Eurípedes Andreato com aproximadamente 8 mil fotos, além das músicas e vídeos armazenados em mídias atuais e antigas.

Saindo do uso na atualidade desse casarão, podemos dialogar com os alunos a história das pessoas que ali viveram e a importância desse patrimônio para Cuiabá. Rubens de Mendonça retratou sobre a História do sobrado

“O quarto sobrado fica entre a Rua do Oratório, atual 7 de Setembro, esquina com a Travessa da Alegria, hoje Voluntários da Pátria. Pertenceu ao Sr. Rafael Verlangieri e deste passou ao seu filho Rafael Verlangieri Filho. Rafaelito, que estudou na Suíça. Este sobrado pertenceu ao Alferes Joaquim Moura, não sei se foi ele que a construiu.” (MENDONÇA, Rubens de. 1978, p.63)

Precisamos focar o objetivo da aula campo, mas o aprofundamento do conhecimento daquele ambiente é a melhor coisa a ser feita, aguçando a curiosidade do alunado a querer saber mais sobre o patrimônio e o que ali tem de histórico.

Continuando a destacar para os alunos a história desse casarão, poderá ser levantado sobre a imigração italiana em Cuiabá e também sobre o comércio de antigamente, pois lá já foi uma casa de Alferes e também recebeu como moradores uma família italiana de sobrenome Verlangieri vindos da cidade de Polla formada por Rafael e Rafael Verlangieri Filho e foi lá que nasceu a poetisa Amália F. Verlangieri. “Mendonça assinala como acontecimento importante o fato de nele ter nascido a poetista Amália Verlangieri, no dia 22 de junho de 1930 e falecida no ano de 1976.” (ROMANCINI, Sônia Regina. 2015, p.86)

Podemos perceber que a partir da História deste museu conseguimos debater com os alunos sobre iconografia, música, comércio antigo de Cuiabá e imigração, após a visita podemos fazer rodas de conversas sobre a aula campo e solicitar que os alunos pesquisem um pouco mais sobre o que achou de mais interessante no visto durante a visita a essa antiga construção histórica.

Outro assunto importante a ser debatido com os alunos é sobre o patrimônio imaterial mato-grossense, como as festanças de Vila Bela da Santíssima Trindade, festa de São Benedito, festa de São Gonçalo Beira Rio, das danças tradicionais como a dança do Congo, Siriri, Lambadão e Rasqueado, além do Cururu, que representa o canto dos homens que representa o folclore local.

Merece destaque no processo de ensino e aprendizagem sobre patrimônio imaterial de Mato Grosso o linguajar cuiabano. De acordo com estudos o linguajar cuiabano poderá ter surgido por meio do contato dos moradores da cidade com os bandeirantes paulistas que falavam com pronúncias do português arcaico originado dos colonos portugueses. Outros estudos falam da origem do linguajar via o contato com os espanhóis e também dos índios bororos.

“Conforme SILVA (1998: 107), essa pronúncia é usada ainda, pelos caipiras de São Paulo e foi transplantada para o nosso estado pelos bandeirantes que conservavam ainda os modos de pronúncia arcaicos dos primitivos colonos portugueses. Desse modo, se os colonos portugueses pronunciavam, por exemplo, tchuva, catchorro, poderiam pronunciar também dgente, djeito. Serafim da Silva Neto, se referindo aos paulistas, diz que substituíram eles por ts o ch português, dizendo, por exemplo, matso por macho e atso por acho, etc. (SILVA NETO, s/d: 34).

Além dessa hipótese centrada na fala dos bandeirantes, discute-se também na comunidade que algumas características linguísticas têm fundamento no espanhol bem como na língua falada pelos índios bororo que habitavam a região. São hipóteses que estão sob investigação na pesquisa empreendida sobre a questão da morfossintaxe do gênero no falar cuiabano.” (SILVA NETO, apud LIMA, José Leonildo.2004,p. 107)

Por meio dessa discussão da para os alunos buscarem investigar se seus vizinhos mais antigos, seus avós ou outras pessoas que é de seu convívio social sem têm alguns traços do linguajar cuiabano e se encontrou também nos seus colegas de aula. Podemos trabalhar com o uso de poemas para valorizar o modo de falar, além de fazer teatros, aproximando os alunos e valorizando figuras tradicionais que utilizar desse modo de falar regional. Como por exemplo, a comadre Creonice do ator Ivan Belém ou encenar os diversos personagens do ator Liu Arruda, um dos percursos do humor dentro do estado de Mato Grosso.

O linguajar cuiabano é destaque nos personagens criados pelo humorista Liu arruda, como por exemplo, a Nhara.

“Djuca! Djuca! Ispia aí, o Xulim, homi! Passa, Xulim”, grita Comadre Nhara, com acentuado sotaque cuiabano, brigando com um invisível cachorro vira-lata e demandando a atenção do marido Juca. A personagem invade o bar pela porta do lado oposto ao palco, nas costas do público, que, passados os primeiros instantes de surpresa, enfrenta o humor com o que lhe é mais 20 desejado: o riso e, numa intensidade ainda maior, a gargalhada. A peça estava apenas começando, mas Liu Arruda, em sua personagem Comadre Nhara, já havia conquistado o objetivo daquela noite: surpreender e provocar o riso, já de imediato.” (BARBOSA, Andhressa Heloisa Sawaris. 2015, p. 21-21)

Uma forma interessante de provocar a curiosidade dos alunos pela História é fazer eles conhecerem os diversos documentos, sejam de cunho pessoal ou institucional e para isso podemos apresentar os principais arquivos e locais de memória existentes em Mato Grosso como o Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), o Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional (NDHIR).

A apresentação desses locais de informações ao aluno poder ser feito através de aula a campo ou de forma online, pois muitos arquivos já têm documentações digitalizadas e caso a escola não ofereça estruturas de tecnologias adequadas pode trazer os documentos impressos advindas desses arquivos.

Outro documento são os arquivos de memória familiar e no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso possui um rico e amplo arquivo de acervos privados contendo documentos pessoas de famílias tradicionais matogrossenses e de personalidades que contribuíram para a história local de Mato Grosso. Por exemplo, existe o arquivo privado da família Aecim Tocantins, do Gastão Muller, Ubaldo Monteiro da Silva.

Uma aula prática utilizando a metodologia ativa e através de uma exposição criada pelos alunos com a ajuda dos seus familiares. Para isso deve ser solicitados documentos de seus familiares mais antigos que ele e sua família achem importantes para a sua história e presente para os demais colegas de sala. Tanto arquivos ligados ao

estado como certidões e registros trabalhistas como de cunho pessoal como cartas e livros de receitas antigos.

Outra maneira é trabalhar com produções literárias, artísticas e poéticas que existam, podem a partir daí elaborar de forma interdisciplinar com o professor de português e arte, por exemplo, o trabalho de construção de poemas, teatros e pinturas visando retratar o conteúdo estudado sobre a História local.

Jörn Rüsen nos pontua sobre a interdisciplinaridade, trazendo que a disciplina científica “história” pode se articular/relaciona com outras disciplinas. (RÜSEN, Jörn. 2015, p. 32) e essa prática de interdisciplinaridade é uma prática corriqueira nos ambientes escolares do ensino básico, em destaque nos eventos culturais e científicos.

A poetisa Amália Sizinia Verlangieri considerada como uma das precursoras do modernismo em Cuiabá pode ser apresentada para os alunos e depois solicitar a construção de poemas sobre a cultura mato-grossense. Rubens de Mendonça cite em seu livro um dos poemas de Amália de nome “Alma das Coisas”:

“A água que cai agora  
Tão mansa, tão quieta,  
Parece a lágrima escorrendo  
No rosto dum menino pobre.  
E em tudo há certa mágoa, desalento  
Tão Grande e profundo,  
Que a alma das causas se emudece  
E se curva, humilde, como ante um altar.  
Eu eu que andava a falar...  
Parei a escutar  
A alma das causas falar...”  
(MENDONÇA, Rubens de. 1978, p.59).

Por fim, uma última forma de trabalhar com essa temática em sala de aula que citarei é sobre o debate e uso das iconografias como fonte de estudos em sala de aula. Podemos utilizar como recurso de ensino e aprendizagem o Álbum Graphico de Mato Grosso.

“Álbum de Mato Grosso de 1914 foi produto de luo, de alto custo e sua produção foi desencadeada, assim como os álbuns da Rede dos Brasil-sertão, pela necessidade de propagar novas imagens sobre o Estado que vivia os últimos momentos da euforia provocada pelo aumento da exportação da borracha. Esse Álbum foi um produto

tardio dentro da Rede de Álbuns do Brasil-Sertão, pois marca o declínio da economia da exploração da borracha dos Estados do Amazonas, Pará e Mato Grosso e como consequência uma baixa na produção desses impressos de luxo.” (CÂMARA, Ana Paula de Oliveira Lopes. 2017, p.96)

Após a explicação sobre o Álbum Graphico pode ser construído um álbum sobre a História da escola, buscando fotografias antigas de ex gestores, ex professores, fotos das construções antigas e novas, fotos dos próprios alunos em atividades práticas classes e extraclasses. Demonstrando a importância da construção da sua própria história a partir da sua localidade de vivencia.

Podemos concluir que a participação dos alunos na construção do conhecimento a ser estudado facilita o processo de ensino e aprendizagem e ao relacionar o conteúdo com o dia a dia da sua vivencia e seus locais de memória faz com que o alunado adquira um apresso por estudar a História. O uso dessa metodologia no ensino de História em Mato Grosso utilizando de documentos, arquivos, memórias, patrimonial material e imaterial matogrossense ajuda na valorização da História local e de uma construção de identidade.

## **Referências**

Cristiano Rocha Soares. Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – 14 de março de 2013, especialização em metodologia do ensino de História pela Faculdade de educação São Luís – Outubro de 2019, atualmente mestrando em ensino de História pelo Profhistória pela UFMT. Professor efetivo da Secretária de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

BARBOSA, Andhressa Heloisa Sawaris. O teatro de Liu Arruda: memória, cidade e cotidiano. ECCO: Dissertação (Dissertação em Cultura Contemporanea),UFMT. 2015

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora 2º ed.2008.

CÂMARA, Ana Paula de Oliveira Lopes. Album Graphico de Matto-Grosso (1914): História e Memória. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2017.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. História, sociedade & cidadania. São Paulo: FTP, 2º ed. 2016.

LIMA, José Leonildo. O falar cuiabano: A arquitetura morfosintática do gênero. Unemat: Revista ECOS, 2004.

MENDONÇA, Rubens de. Igrejas & sobrados de Cuiabá. Prefeitura de Cuiabá: Cuiabá, 1978.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. Puc-SP: Revista e-Curriculum, v. 17, n. 4. 2019.

ROMANCINI, Sônia Regina. Igrejas e sobrados na paisagem vislumbrada pelo historiador Rubens de Mendonça. In.: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Cuiabá: IHGMT, 2015.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: Uma teoria da história como ciência. Paraná: Editora UFPR, 2015.

#### REFERÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS: SOBRE ARQUIVOS

Site do Núcleo de Documentação Informação Histórico Regional (NDIHR): <https://www.ufmt.br/ndihr/>

Site do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT): <http://ihgmt.com.br/>

Site do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT): <http://www.apmt.mt.gov.br/>

# EU SOU O PRIMEIRO E O ÚLTIMO, E ALÉM DE MIM NÃO HÁ OUTRO DEUS: A PRESENÇA DA DEUSA ASHERAH E OUTRAS DIVINDADES ESQUECIDAS NO ANTIGO ISRAEL

Edimar Ribeiro dos Santos Junior

## Introdução

*“Eu sou o primeiro e o último, e além de mim não há Deus”* (Is 44, 6). A frase oriunda do livro de Isaías, ilustra bem as concepções estabelecidas na religião judaica, principalmente, a partir do século V a. C. E que permanecem até os dias atuais, tendo influenciado não somente os dogmas judaicos, mas também, outras religiões monoteístas.

Apesar de hoje a religião judaica ser comumente associada e aceita como uma religião de características monoteístas, tendo YAHWEH como seu único Deus, um Deus universal, é importante destacar que no Antigo Israel, a religião e as práticas religiosas não foram unas durante um longo período da história desse povo. Durante tal período, existiram diferentes cultos e práticas religiosas, que aconteciam em diferentes ambientes das comunidades israelitas, o que também incluía os cultos a diversas outras divindades (DE MATOS, 2019).

A primeira vista, ao lermos os livros sagrados judaico-cristãos, nos parece muito clara a hegemonia do Deus YAHWEH no Antigo Israel. No entanto, nas últimas décadas, descobertas arqueológicas vêm mostrando que o Deus, na verdade, fazia parte de um contexto muito mais diversificado. YAHWEH, fazia parte de uma realidade politeísta, em meio a um panteão de Deuses e Deusas adorados por

este povo, possuindo por muito tempo ao seu lado a sua consorte, a Deusa Asherah (CORDEIRO, 2007).

A concepção atual de um Deus único no Antigo Israel, é decorrente de um longo e multifacetado processo, com influencias dos sistemas religiosos do seu entorno. Os textos judaico-cristãos, bem como, outros textos, devem ser encarados como fontes históricas para se entender a história dessas civilizações do Levante. Contudo, as informações que temos dessas civilizações oriundas das pesquisas arqueológicas, são outras fontes de importância fundamental para se entender o passado dessas sociedades. Colocando em cheque até mesmo as intencionalidades políticas que os textos bíblicos oficiais carregam, reflexo do momento ao qual estes foram escritos (REIMER, 2012).

É importante ressaltar que o povo de Israel se estabeleceu em uma região de intensas atividades culturais, econômicas e sociais. Viver na região e nos arredores do Crescente Fértil significava estar em contato constante com grandes impérios do período, como Assírios, Babilônicos, Egípcios entre outros povos da região da Anatólia e Canaã. A dominação e influencias culturais desses povos sobre os demais foi certa, bem como, as constantes trocas culturais uns com os outros. Desta forma, não é possível imaginar uma cultura de Israel a par destas influências em suas próprias práticas e concepções religiosas, tal como pode-se supor ao analisar a bíblia de forma superficial, como aponta Ddebeskyi:

“[...] Não é possível compreender a identidade dos povos do Crescente Fértil de forma isolada e descontextualizada de suas relações sociais, a identidade dos hebreus, por exemplo, não pode ser percebida como estando resumida à religião do Antigo Israel como um conjunto organizado e estruturado de crenças centradas na adoração e culto de Yahweh. Fazer uma análise rasa assim seria minimizar a presença e o valor de práticas religiosas cotidianas realizadas em santuários e espaços domésticos e consideradas marginais à ‘religião oficial’” (DZEBSKYI, 2018, P. 27).

Desta forma, é deficiente uma análise que ignora toda essa complexidade da vida e manifestações religiosas do povo do Antigo Israel, adotando somente um discurso oficial, encontrado nos livros sagrados. É importante destacar de forma bem clara a distinção existente entre a religião oficial, descrita e consolidada nos livros sagrados, oriunda de uma classe dominante daquela sociedade, e a religião de caráter mais popular, mais fortemente praticada nas

regiões rurais, que correspondia a uma considerável parcela da população. Durante um longo período, a religião oficial descrita nos livros sagrados, teve pouco significado para esta camada mais rural da sociedade. Seus cultos e práticas, na verdade, foram aqueles que passaram a ser perseguidos e condenados a partir das reformas encabeçadas por Ezequias, Oséias, Josias. Podemos ter uma ideia melhor destas praticas populares a partir de diversos achados arqueológicos nas terras de Israel, mas também, ao analisar o próprio livro judaico-cristão, onde tais práticas são descritas de maneira pejorativa e condenatória pelos redatores reformistas (ALBÁ, 2016).

É importante lembrar que todo texto está inserido em seu contexto histórico o qual é resultado, não podendo ser analisado de forma separada deste contexto. Uma leitura do livro sagrado judaico-cristão ignorando tais fatores, acaba por resultar em uma análise fundamentalista de tal fonte, o que acaba por reforçar um discurso oficial dos grupos dominantes que comporam tais textos. Os reformadores da escola deuteronomista, tinha uma clara visão do projeto monárquico real do Antigo Israel. Podemos supor que a literatura foi tomada como uma ferramenta de auxílio para se alcançar tais objetivos. Empreendendo diversas ações, a partir de meados do século VII a. C., vindo a oferecer estabilidade e longevidade aos propósitos monárquicos. Com isso, as divindades dos cultos populares poderiam passar a ser consideradas proibidas e eliminadas do discuros oficial, entre elas, a Deusa Asherah. Na contra mão, YHWH passa a ser exaltado e posto no lugar de Deus único e verdadeiro do povo de Israel (FRIZZO, 2017).

### **As reformas monárquicas: YAHWEH, Deus único.**

Para entendermos melhor a realidade em torno da Deusa Asherah no Antigo Israel, é necessário primeiramente entender o processo ao qual resultou o monoteísmo deste povo. Frank Crusemann (2001, p. 780) aponta de maneira mais geral, o período de Elias como o momento onde começou a exaltação a imagem do Deus YAHWEH como o Deus único de Israel. Neste momento, o Deus passa a rivalizar com o Deus Baal, principal divindade do momento, e em um processo de sincretismo, passa a incorporar características de Baal (apud CORDEIRO, 2007, p. 3). Reimer (2006, p. 115) aponta o século V a. C., como o momento histórico em que a exclusividade de YAHWEH começa a se constituir, de maneira mais organizada (apud CORDEIRO, 2007, p. 3), “A exclusividade de Yahweh acarreta um processo de ‘diabolização’ da própria Deusa Asherah, onde textos

bíblicos serão instrumentos de justificação deste processo monoteísta. Frente a essa exclusividade de Yahweh, será impossível a sobrevivência de qualquer outra divindade” (CORDEIRO, 2007, p. 4).

A tentativa de legitimação e exclusividade de YAHWEH, como Deus único do povo de Israel, está conectado a diversas reformas oriundas de um projeto político da monarquia desse povo. Nesse aspecto, Josias tem papel fundamental, ao iniciar e dar prosseguimento a um conjunto de medidas de caráter centralizador no âmbito econômico, social, político e cultural. No século VII a. C., aproveitando-se de um momento de menor pressão da dominação estrangeira (proporcionada pela fragmentação do império Assírio). Josias dá início a diversas reformas com características do que hoje chamaríamos de “nacionalista”, baseando-se no livro Deuteronomista, com vistas a fortalecer o poder da monarquia, e a tentativa de criar uma identidade enquanto grupo, com centralidade na cidade de Jerusalém, e com vistas também a anexar antigos territórios (REIMER, 2012).

“Josias usou o livro do Deuteronomio para concentrar o poder do Estado. O primeiro resultado alcançado foi a centralização do culto: todo o povo deve adorar um só Deus em um só lugar, uma só nação adorando um só Deus no templo. A seguir, foi colocado em prática o plano de erradicar qualquer outra religião tribal, para se unir o povo ao redor de um só Deus. Por último, Josias combinou as duas tradições (norte e sul) em uma só” (SOUZA, 2010, p. 22).

Mario Souza (2010), enumera as medidas impostas por Josias, que segundo o autor, devem ser tomadas em termos locais e territoriais. Algumas das medidas aconteceram na área do templo: Onde Josias eliminou todos os elementos assírios, retirando também todos os elementos dedicados aos deuses cananeus Baal, Asherah entre outros, que foram queimados no vale de Cedrom. Também foram destruídas as casas de prostituição sagradas. Na área urbana, eliminou os locais de cultos cananeus, derrubou os santuários sagrados localizados nos montes que foram instalados por Salomão. Nos arredores de Jerusalém, o monarca buscou eliminar os locais sagrados dedicados aos deuses assírios e cananeus, bem como, os sacerdotes responsáveis por esses cultos.

“[...] Com a gradativa centralização das ações cultuais na capital, houve as condições para a proclamação programática da existência de um único Deus da nação de Israel-Judá. A diversidade religiosa,

por exemplo, o culto a Baal, a Aserá e ao panteão celeste, passou a ser tabuízada e combatida nos limites de uma espécie de ‘guerra santa’ contra práticas religiosas populares e desviantes do credo oficial” (FRIZZO, 2017, p. 183).

Para Reimer (2003), existiram 5 fases do desenvolvimento do monoteísmo em Israel: A primeira delas, seria uma fase marcada pela sincretismo entre o Deus cananeu El, que era posto como criador da terra e pai dos Deuses, e a divindade de nome Yahweh. O segundo, seria em torno do século IX a. C onde aconteceram diversos conflitos entre as divindades Baal e Yahweh. A terceira fase, seria a maior restrição referente a exclusividade de culto apenas a Yahweh. Neste momento, temos as ações de Ezequias e Oséias na busca de condenar os cultos a outras divindades e atos de destruição de locais de cultos a outras divindades, como podemos observar nas passagens Ezequias (2Rs 18,4) e no livro de Oséias. A quarta fase, se deu durante a dominação assíria, representadas principalmente pelas reformas de Josias, buscando a exclusividade de Yahweh. Neste momento, tais atos caracterizando-se por uma maior agressividade e perseguição a outras práticas religiosas entre o povo de Israel. A quinta fase, se daria no período de exílio e pós-exílio da Babilônia, marcado pela total exclusividade a Yahweh e proibição de referências a outras divindades, discurso este legitimado na literatura hebráica da época (Apud CORDEIRO, 2007).

O povo de Israel passou por experiências de vivências de exílio em terras estrangeiras, nas primeiras décadas do século VI a. C. Tais experiências, foram ponto chave para que os israelitas desenvolvessem um maior e mais sólido senso de identidade enquanto grupo. Este fortalecimento da identidade, foi possível a partir de dois caminhos principais: o fortalecimento das tradições próprias e a integração de maneira seletiva de aspectos culturais das culturas dominantes, como a babilônica e Persa (REIMER, 2012). Bem como, de sua teologia, com a escrita, reelaboração e reinterpretções do pensamento religioso judeu, momento decisivo para a criação dos textos literários do Antigo Testamento, como reafirma Souza:

“Essa é uma fase decisiva para a teologia do Antigo Testamento, pois somente no exílio as tradições do antigo Israel foram colecionadas, escritas e reelaboradas na formatação dos documentos fundamentais da fé. É um período de reinterpretções e sistematizações que recriaram as percepções teológicas já existentes<sup>16</sup>, pois, somente a partir do século VI a.C. houve o

estabelecimento, em Israel, da fé em um só Deus, Iahweh, um Deus zeloso, que não tolera nenhuma outra divindade ao seu lado. Tal pensamento influenciou profundamente o pensamento ocidental até os dias atuais” (SOUZA, 2010, p. 23).

### **A presença de Asherah no Antigo Israel.**

Quando abordamos a vida religiosa do Antigo Israel é de suma importância elucidar que durante um longo período de tempo esta foi plural e diversa. A vida religiosa nessas comunidades possuía uma pluralidade de práticas, cultos, deuses que também eram um reflexo das intensas interações nesta região de tantas relações, em um período em que passou por domínio mesopotâmico, egípcio e persa. Até o final século VI a. C., as manifestações religiosas populares pouco deram importância a tentativa de exclusividade dos cultos voltados a YAHWEH. Mesmo no período monárquico, momento de reformas mais duras e organizadas, esta pluralidade foi, em certa medida, mantida (DE MATOS, 2019). Dentre toda esta diversidade, a presença da Deusa Asherah, enquanto personagem ao qual se dedicavam cultos, foi muito clara e forte, como pode-se observar em alguns exemplos de fontes, como por exemplo, o livro de Oséias: “Nos cumes das montanhas oferecem sacrifícios, e sobre as colinas queimam incenso, debaixo do carvalho, do choupo e do terebinto, pois a sua sôbra é boa. Por isso as vossas filhas se prostituem e as vossas noras cometem adultério” (Os 4, 13). “Encontramos a presença escondida da Deusa-árvore, pois, a palavra traduzida como ‘carvalho’ na verdade é Elah. Isto é, a forma feminina da palavra ‘El, e, literalmente significa ‘Deusa’. Desta forma, a sombra protetora que é boa é a sombra da própria Deusa” (OTTERMANN, 2006, p. 279 Apud DE MATOS, 2019, p. 355).

Não são poucos os exemplos (adotando apenas os próprios livros sagrados judaico-cristão), que atestam a existência e popularidade do culto a Deusa Asherah nos reinos de Judá e Israel. A exemplo:

“Fez Judá o que era mau perante o SENHOR; e, com os pecados que cometeu, o provocou a zelo, mais do que fizeram os seus pais. Porque também os de Judá edificaram altos, estátuas, colunas e postes-ídolos [Asherah] no alto de todos os elevados outeiros e debaixo de todas as árvores verdes. Havia também na terra prostitutas-cultuais; fizeram segundo todas as coisas abomináveis das nações que o SENHOR expulsara de diante dos filhos de Israel” (1Rs 14, 22-24).

Tais manifestações aconteciam dentro do próprio templo de Jerusalém, os quais foram destruídos por Josias, como já citado anteriormente:

“Então, o rei ordenou ao sumo sacerdote Hilquias, e aos sacerdotes da segunda ordem, e aos guardas da porta que tirassem do templo do SENHOR todos os utensílios que se tinham feitos para Baal, e para o poste-ídolo, e para todo o exército dos céus, e os queimou fora de Jerusalém, nos campos de Cedrom, e levou as cinzas deles para Betel” (2Rs 23, 4).

Segundo a pesquisadora Ottermann (2004), já na época do bronze (1800-1500 a. C) é possível encontrar caracterizações da Deusa. Tais representações são de forma nua, onde se destaca o triângulo púbico feminino. Outra forma de representação, são ramos e galhos de árvores, que já na Idade do Bronze Tardia (1550-1250 a. C), vai passar a ser gradativamente a representação da Deusa, denominada de Deusa-Árvore (apud CORDEIRO, 2007, p. 6).

Na Idade do Ferro IIA (1000-900 a. C), temos o início de formação do Javismo. Neste momento as divindades passam a ser representadas por seus atributos, neste caso, a Deusa Asherah pelo símbolo da árvore, havendo uma confusão entre a Deusa e seu símbolo. Podemos entender tal símbolo (A árvore), como a representação da Deusa em cultos e locais sagrados (CORDEIRO, 2007). Mas é sobretudo no momento pós-exílio, com o fortalecimento do Javismo, que a imagem de outras divindades vão ser opressivamente excluídas, entre elas, a Deusa Asherah (CORDEIRO, 2007).

### **Algumas evidencias arqueológicas de Asherah**

Na região do antigo território de Israel e Judá, diversas descobertas arqueológicas podem ser remetidas a figura feminina de Asherah. Isto reforça ainda mais as hipóteses da popularidade dos cultos a Deusa. No Antigo Israel, a deusa Asherah foi cultuada durante um longo período ao lado do Deus Javé, mesmo que tenha existido um grande esforço dos patriarcas dos cultos oficiais e os monarcas tentarem por diversos momentos distanciar e separar a relação entre os deuses e tentarem impedir, mesmo de forma opressora, o culto a Deusa. Evidencias arqueológicas reforçam tal hipótese, como por exemplo, as encontradas no antigo templo de Tel Arad e em Kuntillet Ajrud (DE MATOS, 2019). O sítio arqueológico de Tel Arad, está localizado no deserto de Judá, na região Sul do

antigo território da Judéia. A aproximadamente 140 km das modernas Tel Aviv e Jerusalém (MENDONÇA, 2014).



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Holy\\_of\\_Holies\\_in\\_the\\_Israelite\\_Sanctuary\\_at\\_Tel\\_Arad\\_2\\_\(19474305798\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Holy_of_Holies_in_the_Israelite_Sanctuary_at_Tel_Arad_2_(19474305798).jpg)

Neste sítio, encontram-se dois altares, um maior (masculino) e outro de menor proporção (feminino), como pode ser observados na imagem acima, o que indicaria o culto a Javé e Asherah.

“As estelas estavam colocadas fixas no santo dos santos. A maior, que representava a divindade masculina (Javé? Baal?) media 90 cm. A outra era um pouco menor e representava uma divindade feminina (Asherá?). A maior era fálica, tinha a parte superior arredondada e estava pintada de vermelho. Em frente a cada uma delas havia um pequeno altar para incenso [...] Portanto, uma prova contundente da forte presença, em tempos tardios, de cultos da fertilidade no interior de Judá e da influência que estes exerceram sobre o javismo” (KAEFER, 2015, p. 423, Apud THOMAZ, 2018, p. 66).

Outro importante sítio arqueológico é o Kuntillet ‘Ajrud, localizado no deserto do “Sinal. Neste sítio, são encontrados diversas desenhos e inscrições. Entre os muitos achados em Kuntillet ‘Ajrud, dois potes

de cerâmica (pithos) se destacaram devido as inscrições contidas nele” (THOMAZ, 2018, p. 67).

“[...] Foi encontrado, entre outros artefatos importantes, fragmentos de potes de cerâmica com desenhos e uma inscrição em paleohebraico: ‘para Javé de Samaria e para [sua] Asherah’. Tal pote é datado entre final séc. XIX e início do séc. VIII a.C. Esta inscrição confirmaria a extensão do domínio de Israel Norte e a influência que o javismo teve do baalismo e do culto da fertilidade” (MENDONÇA, 2014, p. 7).

## **Conclusão**

O presente artigo, teve por objetivo trazer alguns dos resultados iniciais alcançados até o momento, dentro do debate sobre as diversas práticas religiosas presentes no Antigo Israel durante um longo período de sua história. É importante ter em mente que, o monoteísmo não foi a realidade deste povo, com sua teologia que posteriormente também deu base para a teologia, Cristã e Islâmica. No Antigo Israel, a diversidade de cultos e práticas religiosas se fez presente durante um longo período de tempo. O que veio a ser combatido e perseguido posteriormente, por um grupo dominante com um novo projeto político monárquico de poder.

## **Fontes Primárias utilizadas**

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. Nova ed. revista e ampliada. Tradução em língua portuguesa diretamente dos originais. São Paulo: Paulus, 2002.

## **Referências**

O autor é Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC-Pró Doutró em 2017 e 2018 e bolsista PIBIC-UFPA em 2020.  
Email: [junior.ej13@hotmail.com](mailto:junior.ej13@hotmail.com)

ALBÁ, Adelina Milliet. **La Asherah de YHWH em el Contexto de la Religion de Canaán**. Universitat de Barcelona. Religions del Pròxim Orient Antic, 2016.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. **Asherah: A deusa Proibida.** Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério. Dossiê Religião. Dossiê Religião. N.4 – abril 2007/julho 2007. ISSN 1981-1225

DE MATOS, Sue'Hellen Monteiro. **As sagradas de Asherah: culto a deusa no antigo Israel.** Caminhos, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 352-370, jan./jun. 2019.

FRIZZO, A. C. **Divindades Roubadas: cultos populares no livro dos Juízes.** RIBLA: REVISTA DE INTERPRETAÇÃO BÍBLICA LATINOAMERICANA, v. 75, p. 33, 2017.

MENDONÇA, Élcio Valmiro Sales de. **Yahweh e Asherah no Sul de Judá: Bíblia e Arqueologia de Tel Arad.** Seminário Interno de Pesquisa UMESP. Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

REIMER, Haroldo. **A Construção do Uno.** Rev. Pistis Prax.; Teol. Pastor., Curitiba, v, 4, n. 1, p. 177-195, jan.-jun. 2012.

SOUZA, Mario de Mello. **Bíblia, História e Política: A Bíblia Como Projeto Político-Religioso.** Trabalho Final de Mestrado Profissional para obtenção do grau de Mestre em Teologia Escola Superior de Teologia Programa de Pós-Graduação. Linha de Pesquisa: Leitura e Ensino da Bíblia. São Leopoldo, 2010.

THOMAZ, Angélica Tostes. **Asherah, A Ausência erótica de Deus.** Mandragona, v.24. n. 1, 2018, p. 59-76.

ZDEBSKYI, Janaina de Fátima. **A Prostituta Sagrada e os Entrelaçamentos Transculturais no Antigo Crescente Fértil.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

# FRAGMENTOS DE LOUCURA OU DEMASIADA LUCIDEZ? COMPREENDENDO O HOSPÍCIO A PARTIR DOS CONTOS “NO QUADRADO DE JOANA” E “INTRODUÇÃO A ALDA” DE MAURA LOPES CANÇADO

Edivaldo Rafael de Souza

Os hospícios brasileiros, sobretudo os do Século XX, foram retratados por diversos escritores. De maneira que, a mineira Maura Lopes Cançado (1929-1993) é uma dessas personalidades. Posto isso, além de escrever o diário de hospício intitulado de “Hospício é Deus-diário I (1965)”, a autora também discorre sobre fatos relacionados aos hospícios em que esteve internada utilizando-se da escrita de seus contos que eram publicados no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil. Ademais, posteriormente, esses contos viriam a ser reunidos em sua coletânea nomeada de “O sofredor do ver (1968)”. Entretanto, utiliza-se aqui como referência, a segunda edição da coletânea supracitada publicada em 2015.

Concomitantemente a isso, através de um sucinto diálogo entre a história e a literatura essa comunicação apresenta a análise e a compreensão de dois contos escritos pela escritora supracitada. O primeiro, “No quadrado de Joana” é datado de 16 de novembro de 1958. O segundo, “Introdução a Alda” é datado de 22 de agosto de 1959. Realça-se que, ambos foram escritos pela autora de dentro de instituições psiquiátricas.

Em relação ao uso de fragmentos da literatura para se trabalhar sobre determinado fato ou agente histórico, deve-se salientar que essa

“[...] questão da veracidade e da ficcionalidade do texto histórico está, mais do que nunca, presente na nossa contemporaneidade, fazendo dialogar a literatura e a história num processo que dilui fronteiras e abre as portas da interdisciplinaridade” (PESAVENTO, 2000, p. 37).

Sobre Maura Lopes Cançado, sabe-se que ela fazia parte de linhagem familiar de bom poder aquisitivo, a autora nasceu em 27 de janeiro de 1929, na cidade mineira de São Gonçalo do Abaeté. Nesse lugarejo, a família de Maura era conhecida como uma das mais ricas da região, isso, em decorrência, principalmente, das terras que seu pai possuía. Todavia, ela sofria de problemas mentais desde a infância. De forma que, ainda muito jovem ao se mudar para Belo Horizonte, começou a se internar em clínicas psiquiátricas. Logo após, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, quando também frequentava de forma comumente os hospícios. Primeiramente, os particulares; secundamente, os públicos. Sendo que, foi dentro desses locais que ela escreveu a maior parte de sua obra.

Em relação ao conto “No quadrado de Joana”, a personagem Joana encontra-se dentro de um quadrado de onde não consegue se locomover a não ser através de linhas, calculando ângulos. Nessa passagem, é relatado sobre um muro, entende-se, portanto, que ela esteja se referindo ao pátio da instituição. Conforme Cançado (2015, p. 16) “[n]o meio do pátio, imóvel obedecendo a ordem. Não sabe por que, a palavra salta-lhe morna, insinuante como ameaça remota”.

Posteriormente, a autora identifica algo que poderia ser útil em uma possível fuga daquele lugar, segundo Cançado (2015, p. 16) “[u]m orifício no muro: meio de fuga. Para onde e por quê? Deve ter ouvido isto. Ela não se desviaria tanto da lógica, mesmo pensando num momento de descuido, e a lógica está no quadro”. Identifica-se que ao mesmo tempo em que ela vê a possibilidade de sair do hospício, ela também descreve que não havia motivos para realizar tal fuga, de maneira que, a autora se internava nesses locais por conta própria. Além disso, declarava que estava naquele lugar fugindo do mundo de fora, onde não conseguia se encaixar na vida em sociedade.

Em relação ao tempo,

“[u]m marco no novo tempo. Cumprindo um dever, fortalecida e distanciada das curvas, o pensamento quadrado no ar, quase sólido, e o olhar, reto como lâmina, sofrendo o impacto, voltando e enquadrando-se nos olhos impossíveis” (CANÇADO, 2015, p. 16).

Ademais, a autora diz que a personagem do conto sofre de esquizofrenia catatônica, esse, inclusive, foi um dos rótulos dos quais a autora foi referenciada em suas passagens por hospícios. Nesse sentido, entende-se que ela poderia ser a própria Joana, ou seja, ela poderia está descrevendo a si mesma, através de sua escrita. Nesse sentido,

“(…) quando se analisa a escrita de si de Maura Lopes Cançado, logo se identifica diferentes possibilidades e olhares sobre a própria vida da autora, uma vez que esta emerge fatos e memórias do seu passado e tenta narrar aquilo que lhe convêm, trazendo um alto grau de subjetividade para o texto; a abordagem da escrita de Maura é característica fundamental a partir do momento em que se compõe numa mescla entre o verdadeiro e o fictício, sendo necessária uma análise detalhada não só dos contos, mas também de outras fontes de pesquisa” (SOUZA, 2019a, p. 45).

Ademais, no conto é ressaltado que, “[a] realidade é o quadrado do pátio ainda cheio de moscas e serpentes ondeadas. A realidade é o perigo de ser levada para a cama” (CANÇADO, 2015, p. 18). Nesse trecho percebe-se que, o pátio era bem descuidado pela instituição. Ainda, de acordo com Maura, havia perigos iminentes em se está exposta sozinha no meio do pátio. Contudo, era preferível está naquele local que em seu quarto.

Já no conto “Introdução a Alda”, a escritora analisa o hospício e também outra interna, que se chamaria Auda, percebe-se que, na elaboração do conto ela substitui a letra “u” pela letra “l” no nome da interna. Entretanto em seu livro “Hospício é Deus – diário I” ela relata a paciente, companheira de quarto como Auda. Em relação a isso, Custódio (2017, p. 32) chama a atenção de que, “(…) [p]ela linguagem, Maura é livre para conferir novos significados às palavras. Ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado”.

Em relação a interna, de acordo com Cançado (2015, p. 21) “[d]izem que ninguém mais a ama. Dizem que foi uma boa pessoa. Sua filha de doze anos não a visita nunca e talvez raramente se lembre dela”.

Esse relato de abandono poderia se encaixar na trajetória de vida de diversas internas que ingressavam nessas instituições, pois muitas famílias colocavam o conviva nesses locais exatamente para que pudessem mantê-lo distante de suas vidas. Dessa forma,

“[d]entro dessas instituições fazia-se necessário cultivar laços de amizade e companheirismo, o que pode ser enxergado como um ato de defesa e proteção, ao passo que essas relações de confiança uniam de um mesmo lado aquelas pessoas que estavam enfrentando os mesmos problemas” (SOUZA, 2019b, p. 142).

Além disso, ressalta-se que, nesse período o doente mental sofria profunda segregação por boa parte da sociedade, em consonância com Machado (1978, p. 377) “[o] louco faz seu aparecimento como um perigoso em potencial e como atentado à moral pública, à caridade e à segurança. A loucura é perigo a ser evitado das ruas da cidade. Liberdade e loucura são antônimos”.

Sobre Alda, a autora salienta,

“[p]useram-na numa cidade triste de uniformes azuis e jalecos brancos, de onde não pôde mais sair. Lá, todos gritam-lhe irritados, mal se aproxima, ou lhe batem, como se faz com sacos de areia para treinar os músculos” (CANÇADO, 2015, p. 21).

Em diversas passagens durante a sua escrita, Maura se refere aos hospícios em que passou como “cidades tristes”, devido ao fato de que esses locais abrigavam milhares de pessoas e tinham estruturas físicas enormes. Já os “uniformes azuis” eram a vestimenta que o interno utilizava, e em relação aos “jalecos brancos” podem estar correlacionados a roupa utilizada pela equipe médica das instituições.

Ela discorre também sobre a ida de Alda ao refeitório, que era sempre levada por outras pessoas. Todavia,

“[q]uando voltava, ela sempre chegava de súbito, sem se anunciar, talvez não passando sua presença de um instante, ou durando muito, se o silêncio o permitisse. Iluminada segurava esta certeza, andando para trás, nos longos corredores do antes. Depressa seguia, sentido os puxões de cabelos, as gravatas tirando-lhes a respiração, e a necessidade de se defender, enquanto lhes amarravam um pano

branco no rosto, imobilizavam-lhe os braços, jogando-a num pontapé final no quarto - forte” (CANÇADO, 2015, p. 25).

Nesse episódio, é retratado sobre agressões que eram feitas de forma comumente nesses locais. Além disso, quando alguém se rebelava contra as regras, ou até mesmo, se recusava a executar algo que era instruído por aqueles que realizavam o dito “tratamento”, isso era visto “(...) como uma atitude inábil, que acarreta punição” (LOUGON, 2006, p. 39-40). Através disso, esses indivíduos transgressores eram sempre punidos em locais como o quarto - forte. Sobre isso, segundo Goffman (1974, p. 51) “(...) os castigos enfrentados nas instituições totais são mais severos do que qualquer coisa já encontrada pelo internado em sua vida fora da instituição”. Ainda sobre as punições, sabe-se que, a mais feroz era o temido eletrochoque, que muitas das vezes não era utilizado como forma de “tratamento”, mas como forma de punir o interno. Em um desses episódios, Maura descreve em relação a Joana,

“[e]ntão, presa pelos braços, atravessava uma como primeira porta. Ela sabia, ela sabia que andaria de volta, sofrendo repetido todas as fases, como num trabalho noturno rotineiro. Para ela, ela que se sustentara de variações, gastando-se tanto, quando depois de cantar até o céu ficava inerte e fria, terminadas as últimas contrações do eletrochoque” (CANÇADO, 2015, p. 25).

Salienta-se que, em consonância com Pesavento (2000, p. 41) “[r]econstruir o vivido pela narrativa é, praticamente, dar a ver uma temporalidade que só pode existir pela força da imaginação: primeiro do historiador, depois do leitor do seu texto”. Com isso, a análise da escrita da autora nesses dois contos perpassa ao simples fato de abordagem e leitura, mas também percebe-se que os contos carregam complexas cargas subjetivas que foram usadas pela autora para dar sentido ao que ela estava vivenciando e experimentando dentro dos hospícios. Porém, isso não exclui a utilização de sua escrita para realizar a denúncia de fatos que eram realizados dentro de tais instituições. Ademais, a escritora também utiliza-se dos contos para dar voz a personagem que estavam de certo modo “invisíveis” perante a sociedade, como visto no caso de Alda.

Conclui-se que, através dessa breve análise dos contos aqui identificados que podem ser verificáveis aspectos cotidianos que estavam presentes em instituições para doentes mentais no Brasil do Século XX. Para mais, indubitavelmente, também pode-se compreender através de fontes diversas como era o tratamento

nesses locais. Bem como salientar a importância dos escritos de Maura Lopes Cançado, que além de descrever sobre a sua rotina no hospício, também utilizou-se de sua escrita para dar voz a pessoas excluídas tanto pela família quanto pela sociedade em geral. Nesse sentido, entende-se que esse texto possibilita a reflexão em torno de tais práticas. Sendo que, é realçado que nos últimos anos essas práticas passaram por diversas mudanças, graças a bastante dedicação de grupos que lutam por um tratamento mais humanizado em relação ao doente mental.

### **Referências:**

Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). É Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT). Pós-graduado em Biblioteconomia pela Faculdade Futura e graduando em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro (UNISA). É também professor regente de aulas de História na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). E-mail: [edivaldorafael007@gmail.com](mailto:edivaldorafael007@gmail.com)

CANÇADO, Maura Lopes. *O sofredor do ver*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira. *A escrita de Maura Lopes Cançado: Um contraponto com a (des) articulação da linguagem do louco*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 222 p. 2017. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11498\\_TESE%20COMPLETA%20%281%29.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11498_TESE%20COMPLETA%20%281%29.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

LOUGON, Maurício. *Psiquiatria institucional: do hospício à reforma psiquiátrica*. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. (Coleção Loucura e Civilização).

MACHADO, Roberto; et al. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura. *Revista de História das Idéias*, Coimbra, vol. 21, p. 33-57, 2000.

SOUZA, Edivaldo Rafael de. A escrita contista como escrita de si em Maura Lopes Cançado. *Gnarus revista de História*, v.10, p.41-47, 2019a.

\_\_\_\_\_. Do lado de dentro do hospício: a escrita em forma de denúncia de Nellie Bly e Maura Lopes Cançado. *Revista Rumos da História*, v.9, p.130-145, 2019b.

# UTILIZANDO A “SÍNTESE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” COMO REFERENCIAL: POSSIBILIDADES DE ESTUDOS EM SALA DE AULA SOBRE ALGUNS REINOS AFRICANOS ANTES DA COLONIZAÇÃO EUROPEIA

Edivaldo Rafael de Souza

Esta breve comunicação analisa o continente africano antes da chegada dos europeus. Visto que, é sabido que de forma comumente o currículo seguido nas aulas de História tendem a focar na história europeia, ressaltando principalmente sobre o período chamado de Idade Média, que perdurou do século V ao século XV. Com isso, pode-se dizer que de certa forma a grade curricular negligencia a história do continente africano durante esse mesmo período. Com isso, o presente estudo trabalha sobre diversas nuances que estão ligadas a história africana, destacando aspectos religiosos, culturais, territoriais e políticos. Nesse sentido, esse resumo poderá ser utilizado nas aulas de história, em turmas do ensino médio.

Em primeiro momento quando é analisado sobre o continente africano na grade curricular, fica evidente que a mesma ganha destaque nos materiais didáticos no período da chamada pré-história e também da idade antiga, sendo trabalhada quase que exclusivamente o Egito antigo, e um pouco sobre reinos africanos vizinhos. Porém, sabe-se que esse continente possui uma história riquíssima que vai muito além daquilo que é destacado nos livros didáticos.

Em alguns materiais também é possível estudar um pouco sobre a história de Nzinga Mbandi, também conhecida como Njinga ou Ginga. A rainha do reino do ndongo, e posteriormente dos Ngolas,

resistiu durante muitos anos a invasões europeias em seu território, segundo Fonseca (2010, p. 393) “Nzinga Mbandi, irmã de Ngola Mbandi, vai se destacar nas guerras angolanas como líder do processo de resistência a colonização portuguesa”.

Porém, mesmo retratando sobre Nginga nos materiais didáticos, geralmente o trecho fica desconexo com o material que lhe é acompanhado e o estudante fica sem saber todo o contexto africano daquela época. Dessa forma, entende-se que o livro sucintamente analisado aqui é muito importante para o aprendizado em sala de aula.

Em relação a coleção História Geral da África, segundo o site da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

“[p]ublicada em oito volumes, a coleção História Geral da África está agora também disponível em português. A edição completa da coleção já foi publicada em árabe, inglês e francês; e sua versão condensada está editada em inglês, francês e em várias outras línguas, incluindo hausa, peul e swahili. Um dos projetos editoriais mais importantes da UNESCO nos últimos trinta anos, a coleção História Geral da África é um grande marco no processo de reconhecimento do patrimônio cultural da África, pois ela permite compreender o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva, obtida de dentro do continente. A coleção foi produzida por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos” (UNESCO, 2010, s.p).

É possível encontrar toda a coleção no site da Fundação Palmares. De acordo com a instituição,

“[p]ara facilitar o acesso da população brasileira à importante coleção História Geral da África, a Fundação Cultural Palmares (FCP) disponibiliza em seu portal, para download, os oito volumes da publicação editada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que também pode ser feito diretamente do site da instituição internacional ou do Ministério da Educação (MEC)” (PALMARES, 2011. s.p).

Em 2013, o Ministério da Educação lançou a “Síntese da coleção História Geral da África”, em dois volumes, que foram divididos da Pré história ao século XV, e do século XVI ao século XX. Nesse enfoque, será utilizado aqui como recorte temporal o período compreendido entre os séculos VII e XV. A edição dos volumes foi realizada em parceria com a UNESCO e a UFScar (Universidade Federal de São Carlos). O organizador da síntese foi Valter Roberto Silvério, e os autores foram Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa.

Após o lançamento esses livros foram enviados para as escolas públicas brasileiras juntamente com um cd contendo a versão em pdf. Entretanto, muitos acabaram ficando abandonados em bibliotecas escolares. Junto com

o material também foi enviado uma nota, de Macaé Maria Evaristo dos Santos, então Secretária de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (2013-2014). Segundo Santos (2014, s.p) “A coleção História Geral da África, da qual originou esta Síntese, foi elaborada por especialistas, principalmente por africanos, sem a visão eurocêntrica e reducionista para retratar o continente”. Percebe-se que, como referência realmente é utilizada uma grande quantidade de pesquisadores africanos como referência.

Já no início da análise do livro é possível identificar que no século XII, a partir da ascensão do Islã no continente africano ocorreu diversas mudanças, por exemplo, culturais, territoriais e religiosas. Essa religião chegou ao continente africano através da invasão árabe que ocorreu no Egito, localizado no norte do continente. Entretanto, rapidamente se alastrou por outros locais, tornando-se não só uma religião, mas também um sistema social. Ressalta-se que, na chegada ao continente a mesma já havia divisões, entre Xiitas e Sunitas.

Um dos primeiros povos retratados no livro são os chamados povos do Sudão. De maneira que, “[o]s Estados do Sudão são criações específicas dos povos negros. Eles estão em contato com os berberes das bandas meridionais do Saara e mantêm complexas relações com esses vizinhos de origem branca” (SILVÉRIO, 2013, p. 311).

Os povos do Sudão possuíam organização política e social. A principal fonte de defesa em relação a vizinhos passava pelo domínio ao ferro e também a grande quantidade de cavalos e camelos. Nesse período, essa região era formada por pequenas unidades agrícolas. Sendo que, o domínio sobre o ferro ajudava tanto na agricultura

quanto na defesa militar de seus territórios. Inclusive, esses povos eram governados por uma realeza forte e incontestável, que havia se convertido ao Islamismo.

Segundo o livro, a chegada do islã nesse local contribuiu para “(...) um crescimento das trocas econômicas e culturais. Mas, sobretudo, o fator religioso começa a desempenhar um papel importante na evolução política e social, observada desde o Magrebe até o Sudão” (SILVÉRIO, 2013, p. 313).

Nesse ínterim, a comercialização alcançou a África Mediterrânea e a Saariana.

Já na chamada zona guineana, o modo de vida era baseado na agricultura e na criação de animais. Esses povos já dominavam a prática de redução do ferro desde o século IV a.C. Portanto, eles utilizavam alguns materiais feitos de ferro em suas plantações. Isso possibilitou, inclusive, a formação de cidades e uma rede trocas entre diversas localidades. Todavia,

“À imagem da agricultura e da fundição de ferro, as redes de troca seguiram, indubitavelmente, um desenvolvimento desigual. Nas localidades em que as trocas eram pouco desenvolvidas faltava um dos motores da centralização do poder e da formação de um Estado, situação que preservou numerosas sociedades sem Estado, no oeste africano” (SILVÉRIO, 2013, p. 363-364).

A acumulação de riquezas por parte de algumas regiões permitiu a construção de grandes monumentos, um dos exemplos, “(...) é nos oferecido pelos megálitos da Serra-gâmbia, datados dos séculos VII e VIII. Essa região é notável pelo número dos seus monumentos megalíticos” (SILVÉRIO, 2013, p. 364).

No Níger, através de escavações, estudiosos encontraram várias esculturas e artefatos feitos de bronze. O sítio foi datado como sendo do século IX. Nessa região ainda existiria:

“A prática de diversas indústrias, tais como o trabalho em metal, a fabricação de contas e a tinturaria, tornar-se-ia rapidamente uma característica de várias cidades da África Ocidental. Numerosas dentre elas tinham grandes mercados, de posição estratégica e dispostos em intervalos próximos, em função dos recursos que faziam a sua prosperidade” (SILVÉRIO, 2013, p. 372).

Percebe-se, que essa região estava em constante troca com outros lugares. De maneira que, isso possibilitava grande contato desses povos com outras culturas.

Do ponto de vista geográfico essa região da zona guineana era dividida em dois territórios, a saber: "A alta Guiné, aqui, é compreendida como a metade ocidental das terras litorâneas da África do oeste, entre o Rio Senegal e o Cabo das Palmas. A porção compreendida entre o Cabo das Palmas e Camarões é conhecida pelo nome de baixa Guiné (SILVÉRIO, 2013, p. 373).

De acordo com o estudo há também vestígios de civilizações que viviam nas chamadas zonas florestais, sendo que esses vestígios são imagens feitas em pedra-sabão. Além disso, foram localizados monumentos e objetos fálicos nessa região. Sendo que, posteriormente ao uso desse tipo de arte, eles reproduziram pinturas de homens e mulheres em sua completude. Evidenciando assim, o alto grau de conhecimento artístico desses povos.

"Os dados arqueológicos e etnológicos aparentam igualmente confirmar a hipótese de uma interação dinâmica entre diversos grupos que entraram em contato em diversos momentos, em absoluto aquela outra que transforma o surgimento de características importantes, como o trabalho de ferro e a organização estatal, em resultado do domínio cultural do Sudão" (SILVÉRIO, 2013, p. 377).

Em outra região africana, conhecida como o Chifre da África, encontrava-se a Etiópia, no qual já no século VII possuía em seus domínios dois grandes reinos, Axum e Adulis. Em relação a Axum, sabe-se que esse era o reino mais rico do território. Entretanto, ainda no século VII, o reino de Axum passou por profundas transformações, isso em decorrência, da invasão muçulmana. Nesse sentido,

"Essa ocupação do norte da Etiópia pelos bedja (daí o atual nome de Beguender, terra de bedja) é certamente o reflexo de um certo enfraquecimento do poder de Axum, mas a pressão que os bedje exerceram desde então acentuaria o declínio da potência axumita" (SILVÉRIO, 2013, p. 379).

Logo após, são retratados outros territórios como o de Madagascar, Chade e Costa do Marfim. De maneira que, podemos destacar também o Mali e a expansão Manden. Em relação a esse povo,

Silvério (2010, p. 442-443) discorre que, “[o] povo manden (Mandenka ou Mandingo) compreende vários grupos e subgrupos, dispersos por toda a zona sudano-saheliana, do Atlântico até o maciço do Air, com projeções profundas nas florestas do Golfo do Benin”.

Sabe-se que foi a partir da expansão desse povo que surgiu o Mali. Entretanto, esses grupos travaram grandes batalhas pelo território contra o povo sosoe. Com a vitória manden, ocorreu também a expansão do Islã naquele local. Em relação aos líderes do Mali,

“Mansa Musa I 91307-13320 foi o mais conhecido dos imperadores do Mali, e essa reputação se deveu à sua peregrinação a Meca em 1325 e, sobretudo, à Cairo, onde distribuiu ouro em tal quantidade que fez baixar a cotação do precioso metal por muito tempo” (SILVÉRIO, 2010, p. 445).

No auge do império Mali ele abrangia diversos lugarejos. Sendo que, havia um intenso comércio entre as caravanas; além disso, a extração de sal e a de minério colaborava com o aumento da riqueza de seus líderes. Entre os principais grupos habitantes do Mali estavam

“(...) de oeste para leste, os diolof (wolof), mandenka e os soninke. Sabemos, pelos cronistas de Tombuctu, que o Mali era muito povoado, especialmente a região de Djenné. A oralidade como meio de transmissão era muito importante. Pode-se admitir que a população do Mali chegava, à época, a 40-50 milhões de habitantes” (SILVÉRIO, 2010, p. 446).

Toda a organização era baseada em líderes locais, que contavam com um forte exército que dava estabilidade política e econômica ao território. O império era conhecido também como um local que possuía grandes ferreiros que produziam objetos feitos a mão que poderiam ser utilizados para a prática agrícola ou para a produção de armas. Já o artesanato era pertencente a alta sociedade.

Após essa breve apreciação da “Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI” é possível compreender que é interessante e válida essas iniciativas que fomentem mais estudos da história da África, no entanto, pode-se identificar que a síntese em questão ainda é muito restrita ao ambiente escolar, isso em decorrência principalmente pela abordagem complexa sobre os temas. Nesse sentido, o professor que pretenda utilizá-la terá que se

desdobrar para ensinar o seu conteúdo em sala de aula. Ademais, seria importante se os autores de livros didáticos incorporassem essa síntese como referencial em seus trabalhos. Visto que, o material didático ainda trabalha muito pouco sobre essa temática. Entretanto, ressalta-se que, a escrita desse conteúdo teria que ser mais simples e objetiva para um maior entendimento dos estudantes.

Entende-se, portanto, que o sucinto estudo elaborado, pode ser útil para se trabalhar alguns territórios que muitas vezes não são eleitos pelos professores como temas de estudo durante os séculos abordados nessa comunicação, como: o Sudão, a Zona guineana, o Níger, a Etiópia e o Mali.

### **Referências:**

Edivaldo Rafael de Souza é Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). É Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT). Pós graduado em Biblioteconomia pela Faculdade Futura e graduado em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro (UNISA). É também professor regente de aulas de História na Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).  
E-mail: [edivaldorafael007@gmail.com](mailto:edivaldorafael007@gmail.com)

FONSECA, Mariana Bracks. Rainha nzinga mbandi, imbangalas e portugueses: as guerras nos kilombos de Angola no século. XVII Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, v.23, n.2, jul./dez. 2010.

FUNDAÇÃO PALMARES. Baixe aqui os volumes da coleção História Geral da África. 2011. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=10900>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto; coord. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

UNESCO. Coleção História Geral da África em português. 2010. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/singleview/news/general history of africa collection in portuguese pdf only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/singleview/news/general%20history%20of%20africa%20collection%20in%20portuguese%20pdf%20only/). Acesso em: 15 fev. 2020.

# DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO DA MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO - UFPA

Elber Levy Teixeira Soares  
Thiago Broni de Mesquita

## INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é uma ferramenta fundamental para a formação intelectual e no desenvolvimento das competências do aluno durante a vida escolar. A partir da redemocratização, segundo o historiador Carlos Fico (2014) a Historiografia brasileira cresceu nos últimos 30 anos, especialmente relacionado a respeito aos estudos sobre a história do Brasil republicano e principalmente sobre a ditadura militar. Isso indica, o crescimento de produção e interesse dos historiadores em estudar o período militar, ligando ao Ensino de História - os livros didáticos tornaram-se um objeto importante de análise.

A questão constante de Memória nos debates sobre Ditadura Militar e pesquisas dentro do Ensino de História envolvendo a Consciência Histórica (CH) foram a motivação em verificar de que maneira os autores desenvolvem a narrativa mediante a memória construída pelos grupos sociais da sociedade contemporânea dentro do Livro Didático de História (LDH), constituindo a perspectiva dos autores dentro da CH, constituindo-se, no principal problema. A hipótese

principal é como os professores desenvolvem o material utilizando a memória e perspectiva individual de consciência histórica sobre a questão do Golpe de 64, se encaixando nos moldes e tecnicidade do Ministério da Educação e conseqüentemente afeta em sala de aula.

O estudo possui como objeto de estudo o livro didático de história do 9º ano, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 e enviados para a Escola de Aplicação - UFPA por meio do Ministério da Educação (MEC), de modo analisar os três livros selecionados - HISTÓRIA ESCOLA E DEMOCRACIA – EDITORA MODERNA, HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - EDITORA FTD e o HISTÓRIA.DOC - EDITORA SARAIVA. O recorte teórico da pesquisa foram diversos e optei para a utilização das teorias do Carlos Fico em questão da Ditadura Militar, sobre memória da Schwarcz e consciência histórica baseada de Rüsen e Cerri como complemento no ensino, para desenvolver como base teórica dentro do estudo e analisar os posicionamentos dos autores nos livros escolares. O objetivo é provar como os autores elaboram o livro didático utilizando a memória e sua formação da perspectiva de consciência histórica ao objeto de conhecimento sobre ditadura militar dentro do ensino de história.

Portanto, neste presente texto estão divididos em três seções: Primeira seção: livro didático envolvido nos debates de memória, consciência histórica e os seus desdobramentos políticos; segundo - análise dos dados ao resultado e a última seção - considerações finais do presente artigo.

## **LIVRO DIDÁTICO ENVOLVIDO NOS DEBATES DE MEMÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS**

### **2.1. Análise metodológica, os debates de memória e consciência histórica**

Através dos livros encaminhados pela direção e coordenação pedagógica da Escola de Aplicação ao professor orientador, o mesmo repassou para os bolsistas analisarem de maneira detalhada a questão do conteúdo envolvendo a ditadura militar do Brasil (objeto de estudo), os debates historiográficos que os autores trouxeram na obra (problema) e como a memória e a consciência histórica é desenvolvido no LDH (consequência).

Surgiram questionamentos no decorrer da coleta de dados da escrita

dos autores, um dos exemplos - os materiais foram escritos com uma “neutralidade” nas narrativas e memórias utilizando o entendimento do período histórico atendendo um grupo? Relacionando com a ideia de Helenice Rocha (2017) fez compreender que os livros, pelos assuntos que tratam, são carregados de ideologia, por mais busque isentar de proselitismo. O LD representa posicionamentos de grupos e do autor, sempre utilizará suas ideologias para a interpretação das narrativas e memórias de grupos sociais, por mais tente ser imparcial ou não influenciar o aluno.

As análises foram de método qualitativo, onde é aplicado dentro do LD sobre as narrativas do livro, pontos dos professores organizadores e dos debates registrados sobre o objeto de conhecimento relacionando os principais pressupostos teórico sobre ditadura, memória e consciência histórica - Fico (2011), Schwarcz (2017), Cerri (2011) e Rüsen (1992) respectivamente para aplicar teorias e posicionamentos na pesquisa e tentar compreender as perspectivas dos autores do livro de história.

Assim é fundamental desenvolver os conceitos de memória e consciência histórica, para o entendimento da análise e nos resultados. O conceito de memória é a “dimensão subjetiva ao traduzir o passado na primeira pessoa e a ele devotar uma determinada lembrança: daquele que a produz. (...) recupera o “presente do passado” (SCHWARCZ, 2019, p. 14). A memória é algo construído e pertencente ao um determinado grupo ou próprio sujeito formou sua lembrança do ocorrido no passado e repassa para o presente. Os historiadores do Tempo Presente, grupos ligado aos militares e a população possui um embate acerca da memória sobre o período histórico abordado no artigo - “Se foi golpe ou uma revolução?”, “Na ditadura não teve corrupção”, “teve democracia absoluta”, entre outras frases. Todas essas frases são mencionadas no senso-comum, como Schwarcz (2019) menciona que toda a nação constrói seus mitos e produz a capacidade de produzir nos cidadãos o sentimento de pertencer a uma comunidade.

Outro conceito fundamental é sobre consciência histórica. Segundo Cerri (2011) é entendida como o sentido do indivíduo passa a perceber a sua condição determinada pela história e não somente agente dela. O indivíduo entende a sua existência, para ser um construtor das narrativas em uma sociedade e forma dois elementos fundamentais/habilidades - identidade pessoal e o entendimento para a formação do pensamento de um período histórico.

A consciência histórica para Jorn Rüsen (1992) possui a função ajudar-nos compreender a realidade passada para o entendimento no tempo presente. Comparada como uma bússola, direcionando ao passado para buscar entender e levar um entendimento sobre o fato no tempo presente. Mediante a orientação, o indivíduo busca refletir as condições de construir um pertencimento [identidade] e principalmente uma aprendizagem para desenvolvimento intelectual. Então, significa de maneira objetiva para “Rüsen uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história” (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1070).

## **2.2. LDH no campo do ensino e seus desdobramentos políticos**

No campo do ensino, os materiais didáticos sempre envolverá debates e disputas nos processos políticos e sempre carregará os posicionamentos dos autores atendendo um determinado governo. Ao referir sobre os livros, Timbó (2009) afirma que o livro didático veicula os valores e ideologias, uma das características básicas é a produção busca atender às exigências governamentais, já que o governo é o comprador dos materiais. O LD nunca repassará de maneira imparcial os conteúdos, tudo para atender os interesses do Estado como forma de privilegiar um grupo dominante e repassar as ideologias no ensino, porém cabe ao professor em sala de aula escolher privilegiar uma elite repassando a ideia de uma história única ou utilizar as narrativas dos grupos silenciados a margem da sociedade para o aluno construir o seu posicionamento (KETTLE, 2019).

Mencionei, sempre alguma fonte inclusive o LDH carregará os valores de uma determinada elite ou grupo. Um governo progressista ou conservador afirma o posicionamento político diante da educação brasileira colocando as suas ideias, seus valores e concepções de Memórias sobre o Golpe de 64 para atender um determinado grupo intelectual ou ideologia. Um dos exemplos é o Governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016) “levantaram a bandeira” sobre a veracidade da ditadura militar no Brasil, por ter sido vítimas e outros companheiros foram submetidos a tortura e a perseguição do governo.

Em 2011, foi sancionada pela Presidente Dilma a Lei 12.528 - “Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da

Presidência da República” (BRASIL, 2011). Responsabilidade de analisar e mostrar as gravidades dos Governos Militares ao violar os Direitos Humanos, para construção de uma memória e uma verdade histórica, a fim que esclareça os acontecimentos do período. Foi implantado e gerou polêmica no meio dos militares afirmando que os integrantes da comissão estava “varrendo para debaixo do tapete” as supostas violações dos militantes, tudo escrito em uma nota publicada pela BBC sobre as entidades de grupos militares. A questão de polêmicas historiográficas sempre haverá controvérsias em grupos sociais quando é trabalhado a questão da Memória e CH sobre o passado relacionando ao tempo presente.

Outro exemplo é o Governo conservador do presidente Jair Messias Bolsonaro junto com colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, ex-ministro da Educação. No segundo trimestre de 2019, o ministro declarou em reportagem da Folha de São Paulo que “não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. Vélez negou que houve ditadura no Brasil no período de 1964 a 1985 e principalmente no âmbito educacional e histórico faria mudanças nos materiais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático 2020, aplicando o revisionismo histórico.

As declarações, investigações e os embates em relação ao período histórico sempre ocorrerá, principalmente quando trabalhamos nas abordagens nas aulas. Ao utilizar o LDH sempre “carregará as concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer ou fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). Assim, ao ensinar não é correto obrigar a construir numa perspectiva do professor ou livro, pois como Cerri (2011) posiciona a questão da criança ou adolescente ao deparar no espaço escolar com as *consciências formadas em traços fundamentais*, porém o debate é fundamental juntamente com a *negociação é a abertura de maneiras de atribuições de sentido ao tempo* que os alunos trazem dentro da visão de mundo deles.

Logo, os LDH é instrumento e política educacional do Brasil. Afirmo sempre carregará alguma ideologia, debates e embates de memórias e principalmente no ensino de história ocorrerá. Os governos tanto de Direita e Esquerda fará mudanças nas concepções de ditadura militar dentro da visão e imaginário para provar a qualquer custo os valores de maneira provadas cientificamente, aplicada de maneira sutil dentro dos LDH ou diretamente autoritárias.

## **ANÁLISE DOS DADOS AO RESULTADO**

Nesta seção, será abordado os resultados e dados coletados durante a análise dos capítulos voltados de ditadura militar e seus desdobramentos dentro da visão e narrativa dos autores do material didático. A interpretação dos resultados é fundamentada na perspectiva sobre o período e nos pressupostos teóricos da consciência histórica e memória. Assim, necessitou passar por percursos e critérios de análises dos materiais.

Primeira fase constituiu na escolha de três coleções didáticas. O primeiro livro é “história Escola e Democracia”, segundo “História sociedade & cidadania” e o terceiro “História.doc”. Ambas foram elaboradas no ano de 2018 e selecionadas pelo PNLD. Os livros serão utilizados por todos os alunos no decorrer dos anos 2020, 2021, 2022.

Segunda fase, análise das três obras e identificar os conceitos relacionados a ditadura, sem a preocupação com a questão dos debates historiográficos e sim se colocar numa posição de aluno do 9º ano verificando e praticando uma leitura do objeto do conhecimento focando na causa e consequência do período. Nesse momento, foi necessário fazer observações em sala de aula, aprofundar nas argumentações e teorias historiográficas sobre o golpe e principalmente “trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura” (TIMBÓ, 2009, p. 4-5).

Terceira fase da pesquisa, entrou no objetivo principal da pesquisa questão da compreensão das abordagens dos autores relacionando ao conteúdo de ditadura, a memória e a consciência histórica, ou seja, verificar as abordagens como um pesquisador e a sensibilidade crítica ao fazer as leituras, interpretações das narrativas e construindo os dados.

Última fase destina a montagem dos resultados das análises. Os dados da pesquisa estão expostos em quadro a análise dos títulos dos capítulos voltados para o regime militar juntamente com a interpretação da pesquisa e fluxogramas mostrando os possíveis processos de construção da consciência histórica no LDH ao professor e conseqüente no aluno.

### 3.1 - Análise do título dos capítulos dos livros - relacionando a memória

OBRAS DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DO 9º ANO			
	LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
OBRA DIDÁTICA	HISTÓRIA. DOC	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	HISTÓRIA ESCOLA E DEMOCRACIA
TÍTULO DO CAPÍTULO	“A DITADURA CIVIL - MILITAR NO BRASIL” (CAPÍTULO 11)	“DITADURAS NA AMÉRICA LATINA” (CAPÍTULO 13)	“A DITADURA MILITAR NO BRASIL” (CAPÍTULO 11)

Fig 1 - Título dos capítulos dos livros. Soares (2020)

A análise dos dados permitiu a possibilidades de construções interpretativas a questão dos títulos do capítulo do regime para chegar a uma lógica apresentada no livro. O título de cada capítulo é interligado ao tema do artigo, cada obra contém a narrativa dentro de uma consciência histórica do organizador[es] ou grupos ligados ao um movimento participante do período, contendo representatividade de um grupo. Assim, os dados deram possibilidades/pistas de interpretações dentro da BNCC e leituras de correntes historiográficas.

O primeiro livro menciona no capítulo 11- “A ditadura civil-militar no Brasil”. Reforça a ideia utilizada pelo professor Carlos Fico (2014) dos militares tomaram o poder mediante um golpe contando com dos deputados e senadores conservadores, religiosos influentes e entidades públicas conhecidas como a OAB - Ordem dos Advogados do Brasil e a ABI - Associação Brasileira de Imprensa, colaborando com derrubada de Goulart da presidência. Os autores da obra utilizaram os estudos do Fico na abordagens e as memórias juntamente a CH dos grupos e movimentos que resistiram no período para formalizar as interpretações.

Segunda e a terceira obra, o título dos capítulos correspondem uma possibilidade de utilização da ideia do historiador Daniel Reis (2010)

defende que houve uma ditadura no país com apoio de diversas camadas civis e políticas, no entanto ao efetuar o golpe de Estado no Goulart não foram os civis junto com os militares o derrubaram do poder e sim os Generais do exército derrubaram o presidente e decorrer dos anos se tornou uma ditadura. Nessa possibilidade os autores do “História sociedade & democracia” e o “História escola e democracia” utilizaram a teoria do Reis ao abordar sobre o conteúdo no LD utilizando o entendimento sobre ditadura militar para explicar as narrativas da Elite e principalmente utilizando a memória erudita e oficial do Estado.

Relação às interpretações dos dados, percebe-se a questão de cada título dos livros são distintas e leva a vários sentidos de entendimentos ao repassar ao material. Quando aplicamos a CH nas narrativas são voltadas ao enfatizar aos militares que derrubaram o Goulart e o País fica livre de uma “ditadura comunista” e outra perspectiva os militares não fizeram sozinhos o golpe, precisaram de uma razão para derrubar o jango como a reforma agrária, todos ocasionaram indignações nos políticos conservadores e grandes latifundiários e conseqüentemente o Golpe de 64.

### 3.2. Processos de Construção da consciência histórica do autor no LDH

Diante do resultado construído, foram desenvolvidos em um programa de *powerpoint* dois fluxogramas para descrever os processos de construção da consciência histórica dentro do livro didático escolar e baseado nas ideias de Rüsen. Considerando nesse trabalho de pesquisa, a questão do professor organizador e os grupos envolvidos na sociedade.

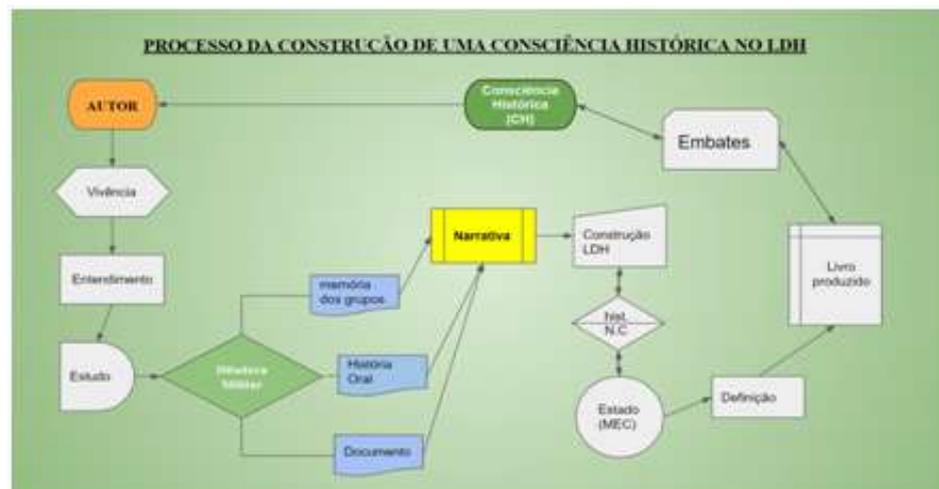


Fig 2 - Primeiro modelo de processo de construção da CH - Autor até a formação da consciência no LDH, com limite de loop. Soares (2020)

O autor é o **terminal** do processo, significa o sujeito no início da formação da CH; através do terminal gera a vivência é a **preparação** significando para Rüsen (1992) a capacidade de aprender o olhar do passado e ter experiências temporais. Levando ao **processo** do entendimento do autor em relação a ditadura, criando a competência de “habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção” (RÜSEN, 1992, p. 10).

O estudo é o **atraso** trazendo uma ideia de uma pausa do autor ao construir as ideias dos estudos historiográficos de um período, principalmente relacionado a ditadura. A **decisão** é a ditadura militar, mostrando o tema e direção determinada para os **documentos** a construção das informações sobre o período e assim formando o processo **pré-definido** - geração das narrativas coletadas e analisadas sobre o fato, levando a **entrada manual** da construção que é a elaboração do LDH ligando e **classificar** a historiografia [hist.] e a Narrativa Construída [N.C] do autor levando ao **conector** significando a inspeção do Estado conduzido pelo MEC sobre a obra e fará o **processo** de definição do que será selecionado e incluído no livro, obedecendo as normas técnicas do ministério e a ideologia do Governo até chegar ao **armazenamento interno** indicando o LDH elaborado pelo organizador do material, carregado de narrativas e memórias, levando ao processo final de consciência histórica construída. Porém, no final do processo surge o processo de **limite de loop** formando o início dos embates dos saberes/narrativas e “atrapalhando” o desenvolvimento final da construção da CH, formando uma constância conhecido popularmente como “círculo vicioso” entre o LDH construído, do professor e do aluno.



Fig 3 - Segundo modelo de processo da construção da CH, sem o limite de loop. Soares (2020)

Nesse resultado, foram basicamente os mesmos processos do primeiro fluxograma a construção da CH. Todavia, sem o embate (limite de loop) de memória - narrativas não gerado entre professor e o aluno em sala de aula. Levantando a hipótese: o professor desenvolve uma consciência e não aplica nos debates com coerência sobre a ditadura e prática um ensino metódico em repassar de maneira conteudista, sem uma reflexão no aluno, assim, colocando questionamentos sobre de onde é produzido? Para que? Como é afetado na vida social e escolar do aluno? Todas as perguntas, diante do aluno é fundamental nas abordagens em sala de aula para um exercício crítico e início de construção de uma CH no aluno, pois está em fase de desenvolvimento crítico diante da realidade quanto no professor de História.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, a pesquisa inicialmente teve objetivo de analisar os livros relacionando com a memória e como funciona a CH no LDH. Os resultados levaram a uma importância da complexidade do estudo de Rüsen voltado para o ensino de história, a importância de aprofundamento dos conceitos relacionados a CH e a pesquisa do funcionamento em sala de aula. Rüsen (1992) cita que a consciência histórica evoca o passado como espelho da experiência na qual reflete na vida presente e reveladas. Desse modo, a importância do debate sobre ditadura com os alunos, reforça a importância do CH para a prática no tempo presente e trazer a lembrança do passado para refletirmos sobre os acontecimentos do passado e para a desconstrução das continuidades do passado e gerar mudanças graduais a longo prazo no cotidiano escolar e social.

## **Referências**

Elber Levy Teixeira Soares é acadêmico de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua. Atualmente é bolsista Pibic-Produtor, desenvolvendo as atividades de pesquisa na Escola de Aplicação-UFPA com o tema do projeto: “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça: regimes autoritários e ditadura militar no Brasil, entre o conhecimento

histórico e o conhecimento histórico escolar”, sob orientação do profº Dr. Thiago Broni de Mesquita.

Thiago Broni de Mesquita é Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ciência Política e Graduado em História pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor DI Nível 02 da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPA - Campus Ananindeua (ProfHistória).

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso: 07/05/2020

**BRASIL, LEI Nº 12.528, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF. Novembro 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2011-2014/2011/Lei/L12528.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2011/Lei/L12528.htm). Acesso: 11/05/2020

**BBC BRASIL. “Após um ano da comissão da verdade ainda é alvo de polêmicas”.** São Paulo, 01/04/2011. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/04/130330\\_comis\\_sao\\_verdade\\_cq\\_ac](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/04/130330_comis_sao_verdade_cq_ac). Acesso em: 15/05/2020

**CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: editora FGV, 2011

**CAMPOS, Flávio de; CLARO, R. ; DOLHNIKOFF, M . História: escola e democracia, 9º ano.** Ed. 1. São Paulo: Moderna, 2018

**FERREIRA, Jorge; FARIA, S. C; CALAINHO, D. B. História.doc, 9º ano: ensino fundamental, anos finais.** Ed. 2. São Paulo: Saraiva, 2018.

**FICO, Carlos. O golpe de 1964: momentos decisivos.** Rio de Janeiro: editora FGV, 2014 (coleção de bolso, série história)

**FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. Revista Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História sociedade & cidadania: 9º ano - ensino fundamental, anos finais**. Ed. 4. São Paulo: editora FTD, 2018.

KETTLE, W. O. Questão da política e imparcialidade. **Aula proferida na Universidade Federal do Pará na Disciplina Sociedades Coloniais da Amazônia** em 2019.

MARRERA, F. M; SOUZA, U. A de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, Rio Grande do Sul, v. 2. n° 2, p. 1-10. Agosto de 2013 - Edição especial.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura, Anistia e reconciliação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 23, n° 45, p. 171-186. Janeiro/junho, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v23n45/a08v2345.pdf>. Acesso em: 16/05/2020

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

ROCHA, H; REZNIK, L; MAGALHÃES, M. S (org). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Companhia Das Letras, 2019

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n° 60, p. 13-33, 2010.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Livro didático de história: cultura material escolar em destaque. **Anais do ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009

# TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA: UMA FONTE HISTÓRICA LEGÍTIMA PARA ENSINO DE HISTÓRIA

ELBIA CUNHA DE SOUZA

## Introdução

Um dos desafios para o professor de História no ensino básico está em proporcionar atividades práticas aos alunos para que percebam o verdadeiro ofício do historiador ao pesquisar uma fonte. Para tornar esse exercício uma realidade em sala de aula as obras literárias, se apresentam como um interessante e envolvente documento histórico, pois elas permitem diversas leituras dependendo daquilo que se deseja buscar, podendo revelar valores, sentimentos, anseios, denúncia, credíces e muitas outras experiências que tornarão o estudo da disciplina História muito mais dinâmico.

Este trabalho apresenta especificamente a obra literária *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, como uma fonte histórica legítima para investigação das últimas décadas do século XIX e ainda o início do século XX, é uma obra que possui peculiaridades políticas, sociais e culturais que poderão ser analisadas por estudantes em sala de aula. Este romance permite ainda descobrir diversas informações que ajudarão os discentes a conhecerem uma boa parte dos discursos histórico e social da época, principalmente porque o autor que produziu esta obra vivenciou consequências reais desse contexto histórico. Nessa perspectiva Sandra Pesavento afirma que “A Literatura, como se sabe, é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado” (PESAVENTO, 2003, p.39)

É importante salientar que obras literárias têm seu valor social e que dependendo da interação do leitor com a obra, sua função literária fica muito mais abrangente. Porém como documento histórico em sala de aula, será necessária uma didática que possibilite observar

questões para além da leitura de entretenimento, ou seja, um planejamento que oriente os discentes a uma investigação dos discursos que perpassam por contextos políticos e sociais. Nessa perspectiva ao final deste trabalho há duas propostas didáticas para o uso de obras literárias como fonte histórica, as propostas sugeridas podem ser adaptadas de acordo com as necessidades de cada turma.

### **Lima Barreto: um autor do final do século XIX e início do século XX**

Afonso Henriques de Lima Barreto era filho de pai português e mãe escrava, nasceu no Rio de Janeiro, a 13 de maio de 1881. Ele cursou a metade do curso de Engenharia na Escola Politécnica, mas abandonou para cuidar de seu pai, que enfrentava distúrbios mentais. Sua trajetória é marcada por perdas e tristezas, mas essas dificuldades não o impediram de escrever grandes obras, possivelmente suas experiências serviram de inspiração para a criação de seus romances. Segundo José de Nicola (2011), Lima Barreto era “Mulato, pobre e socialista, vítima de toda espécie de preconceitos, com o pai louco, viveu intensamente todas as contradições do início do século XX e passou por profundas crises depressivas” (DE NICOLA, 2011, p.419).

Trabalhou na Diretoria do Expediente da Secretaria da Guerra e colabora no jornal com a carreira de romancista. Teve problemas com álcool e demência precisando ficar algumas vezes internado no hospício. E apesar de ter uma vida turbulenta, “Escreveu os seguintes romances: *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), *Triste fim de Policarpo Quaresma* (publicado em folhetins no *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro, em 1911) [...]” (MOISÉS, 2005, p.356). Não apenas esses, mas publicou muitas outras obras que só foram reconhecidas após sua morte em 1922.

Vale ressaltar que esse é um período histórico bastante conturbado na República Brasileira, e essas tensões vividas tanto em sua vida pessoal quanto na política, algumas vezes aparecem em suas obras. Lima Barreto traz essas tensões para sua escrita, alguns desses dramas são descritos em seus romances, crônicas, e artigos de forma crítica, outras vezes com humor, ou ainda de forma analítica. A trajetória literária produzida por ele denuncia as condições desumanas que os negros eram submetidos no Brasil após a abolição da escravatura, apontam para os discursos raciais da época e injustiças sociais. Muitas de suas experiências vividas foram transformadas em ficção.

## **Fonte legítima: Triste fim de Policarpo Quaresma**

A obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* conta de maneira irônica e melancólica a história de um personagem ingênuo, um major que vive no subúrbio e exerce a função de subsecretário no Arsenal da Guerra, é um Patriota idealista, fanático e visionário, ridicularizado às escondidas pelos colegas. Policarpo Quaresma é nacionalista que gosta profundamente das coisas brasileiras, e não negocia suas convicções.

O livro divide-se em três partes: Projeto nacionalista, Projeto agrícola e Projeto político. A partir dessa divisão é possível perceber questões sobre a sociedade do início do século XX como o nacionalismo e regionalismo, a valorização da cultura nacional, os problemas agrários, os preconceitos, a natureza, injustiças sociais, burocracias, interesses pessoais e políticos.

“[...] Policarpo era patriota. Desde moço, aí pelos vinte anos, o amor à pátria tomou-o todo inteiro. Não fora o amor comum, palrador e vazio; fora um sentimento sério, grave e absorvente. Nada de ambições políticas ou administrativas; o que Quaresma pensou, ou melhor: o que o patriotismo o fez pensar foi num conhecimento inteiro do Brasil, [...] (BARRETO, 2003, p. 12)

Esse texto literário é pertinente ao Ensino de História, pois direciona para um contexto social onde o discurso de civilização, progresso e teorias raciais refletiam também na Literatura, embora Lima Barreto faça a crítica de maneira cômica fica evidente na obra que as diferenças raciais eram acentuadas e os silenciamentos eram mantidos. É interessante perceber que entre seus personagens fictícios, há também um personagem histórico - *Marechal Floriano Peixoto* – e ainda locais históricos, como *O Arsenal da Guerra*, *O bairro de São Januário*, entre outros. E nesse contexto literário o autor aborda ainda sobre autoritarismo, manipulação, injustiças que são temas recorrentes do século XXI.

Outro aspecto interessante que pode ser explorado em sala de aula a partir dessa obra é a crítica que Lima Barreto faz a educação recebida pelas mulheres, no romance ele destaca a autenticidade da personagem *Olga Coleoni*, afilhada de Policarpo, essa personagem foge do padrão da maioria das mulheres de sua época, embora cumpra alguns costumes comuns. Mas é bem possível fazer uma análise de cada personagem feminina e perceber o olhar do autor

sobre a realidade das mulheres no período em que a obra foi escrita. Sua perspectiva em relação a figura feminina abrange várias faces das mulheres da época, que vai desde a moça ingênua e romântica até a independente e livre das imposições sociais.

Assim vale ressaltar que essa obra é um documento importante para ser explorado como uma fonte histórica em sala de aula, pois possui questões relevantes sobre o período da Primeira República no Brasil, principalmente os aspectos referentes a política, a cultura e forma como a sociedade do período estudado tratava as questões sociais como a violência, a pobreza, a discriminação, entre outros. E uma das características do autor é justamente essa de expor criticamente as realidades, embora seja de forma fictícia. Essa obra literária cumpre sua função em denunciar as explorações, o preconceito racial, e ainda criticar muitas outras atitudes ruins naturalizadas naquela sociedade. Segundo a historiadora Sandra Jathay Pesavento (2003)

“Seja a Literatura de cunho realista, dispondo-se a dizer sobre o real por forma da observação direta, fruto da vivência do escritor no seu tempo, seja por transfiguração fantasmática e onírica ou de criação de um futuro aparentemente inusitado, seja pela recuperação idealizada de um passado, distante ou próximo, a Literatura é sempre um registro - privilegiado - do seu tempo” (PESAVENTO, 2003, p. 40).

### **Em defesa do documento legítimo**

Há no canal do YouTube uma entrevista da jornalista Mônica Teixeira com o professor Sidney Chaloub em que ressaltam sobre a importância da literatura para os historiadores, entre as falas do professor destaca-se sua afirmação de que “Não existe Literatura fora da História e ela pode ser lida como intuito de interpretar a História” (UNIVESP, 20015). O professor afirma ainda que como historiador, ele está mais interessado em entender as experiências dos sujeitos na sociedade do século XIX. Com base nesta afirmativa o presente artigo mais uma vez reforça importância do romance literário *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, como fonte histórica legítima.

Sandra Pesavento (2003) também defende a utilização da Literatura como fonte histórica, ao afirmar que

“ [...] se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para seu trabalho” (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Chalhoub (2003), em seu trabalho, *Machado de Assis, Historiador*, apresenta a importância desse literato para a sociedade brasileira ao afirmar que “Ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreveu a história do Brasil do século XIX (2003, p.17)”. Nesse trabalho Chalhoub relata que estava inconformado com a carência de informações mais diretas sobre as ideias políticas e sociais do romancista e por isso fez uma investigação em diversos documentos e literaturas, expõe ainda que os três primeiros capítulos de sua obra são para interpretar por meio dos romances de Machado de Assis o sentido das mudanças históricas do período na visão do romancista.

Observa-se a partir desses autores que História e Literatura podem caminhar juntas, mas devem ser ressaltadas suas distinções em relação a realidade de cada período. Pois segundo Pesavento (2003, p.37) “A rigor, História e Literatura obtém o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem a pretensão da veracidade”, portanto é de suma importância que ao utilizar um romance literário como fonte histórica não deixem de analisar seu contexto, os discursos que prevalecem a partir de cada autor, e ainda perceber também quais diálogos estão refletidos na sociedade em estudo. Desse modo, trabalhar com esse documento histórico requer de professor e aluno uma boa análise e pesquisas para que se obtenha uma boa investigação.

### **Propostas para o uso de literaturas como fonte**

As propostas didáticas abaixo tem como objetivo incentivar docentes a utilizarem obras literárias como documentos históricos. Vale ressaltar que as proposições podem sofrer alterações de acordo as necessidades e características de cada turma. O romance de Lima Barreto pode ser adquirido em formato de PDF na Biblioteca virtual Domínio Público, ou nas bibliotecas das escolas.

## PROPOSTA I

### 1º MOMENTO

- ✓ Solicitar a leitura da obra de Lima Barreto, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, com vinte dias de antecedência.

### 2º MOMENTO

- ✓ Após os vinte dias os alunos deverão entregar uma resenha crítica do texto destacando qual momento da obra lhe chamou mais atenção.
- ✓ No mesmo dia da entrega da resenha as turmas serão divididas em grupos de até cinco participantes para um jogo de perguntas, respostas e prendas. A intenção de fazer o jogo tem como objetivo fixar mais detalhes do livro lido.

### 3º MOMENTO

- ✓ Outro momento da atividade em grupo será de analisar a obra mais criticamente em uma roda de conversa.
- ✓ A equipe terá ainda que pontuar questões da obra que se relaciona com o conteúdo da Primeira República, o grupo deverá analisar quais fatos políticos, econômicos e sociais podem ser percebidos na obra.
- ✓ Cada grupo apresentará um mapa mental sobre as questões investigadas.

### 4º MOMENTO

- ✓ Cada grupo deverá também fazer um *podcast* de fatos atuais que se relacionam com texto lido, ou seja, pontuar permanências na sociedade do século XXI.

## PROPOSTA II

A atividade poderá ser realizada em interdisciplinaridade, com a disciplina de Literatura, pois os períodos históricos e literários podem ser trabalhos em conjunto.

### 1º MOMENTO

- ✓ Solicitar a leitura da obra de Lima Barreto, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, com vinte dias de antecedência.

## 2º MOMENTO

- ✓ Após os vinte dias os alunos deverão entregar uma resenha crítica do texto, destacando o contexto histórico e a vida do autor.
- ✓ Os alunos assistirão ao filme que é uma adaptação da obra, *Policarpo Quaresma – Herói do Brasil*, com Paulo José e Giulia Gam e direção de Paulo Thiago, de 1998.

## 3º MOMENTO

- ✓ Divididos em grupo de até quatro alunos deverão pontuar em uma roda de conversa semelhanças e diferenças entre a obra escrita e a adaptada para filme.
- ✓ Ainda na roda de conversa fazer debates sobre temáticas apresentadas na obra como: o papel da mulher na sociedade, o nacionalismo, tirania na política, entre outros que podem ser observados pelo professor.

## 4º MOMENTO

- ✓ Exposição de um *Sarau Histórico Literário* onde os grupos poderão expor em forma de paródias, documentários, peças teatrais, monólogos a vida do autor, o contexto em que a obra foi escrita, descrições dos personagens, permanências, conceitos históricos.

As duas propostas podem ser utilizadas para determinar o conceito avaliativo dos alunos, podem ser avaliados de acordo com a participação individual e nos grupos.

## **Considerações finais**

As literaturas são possibilidades muito interessantes para a utilização de fontes no ensino de história, podem ser utilizadas para envolver o aluno no contexto histórico em que está estudando e ainda aproveitar a trama narrativa para destacar os costumes e os valores de uma época distinta da sua, entre outras possibilidades. Possivelmente para cada conteúdo estudado há literaturas específicas que podem ser aproveitadas de forma dinâmica e envolvente.

## **Referências**

Elbia Cunha de Souza- Graduanda em Licenciatura Plena em História (Universidade Federal do Pará- Campus Ananindeua). Membro do Grupo de Pesquisa da História do Abastecimento e da Alimentação na Amazônia- ALERE.

BARRETO, Lima. Triste fim de Policarpo Quaresma. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis, historiador. Companhia das Letras. São Paulo, 2003.

DE NICOLA, José. Literatura brasileira: das origens aos nossos dias. 18ª ed. São Paulo: Scipione, 2011

MOISÉS, Massaud. A Literatura através dos textos, S. Paulo, Cultrix -1971; 25ª ed. 2005.

ORMUNDO, Wilton. Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem. 1ª Ed. São Paulo: Moderna. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como Texto: leituras da História e da Literatura. História e Educação. Pelotas. p. 31-45, 01 de set. 2003.

UNIVESP. História: História e Literatura – Sidney Chalhoub. Youtube, 5 de maio de 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=e5jnTFQg6as>>. Acesso em 09 jan.2018.

# ALFABETIZAR A NAÇÃO: O MOBRAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A DITADURA CIVIL- MILITAR (1960-1980)

Elenice de Paula  
Jorge Luiz Zaluski

A obra do historiador francês Philippe Ariès, intitulada “História Social da Criança e da Família”, publicada em 1960, inaugurou as discussões sobre o universo infantojuvenil no âmbito da História. Para o autor, a reorganização das relações sociais na esfera da família sob a perspectiva burguesa reconfigurou a concepção de infância. Conforme o autor, “o sentimento” de infância desenvolveu-se diante das exigências do mundo moderno (ARIÈS, 1986).

Com essas mudanças, principalmente no que diz respeito a compreensão de que nessa fase da vida deve existir a preparação e formação moral e intelectual, ao longo do tempo, a educação escolar não só assumiu a função de educar à infância e juventude, como, diante de uma ideia de futuro, a da necessidade de que quando adultos, devem constituir-se enquanto um grupo escolarizado e que compartilha dos mesmo códigos de comunicação. Entretanto, o acesso ao ensino escolar, e, as regras disciplinares sustentadas por ele contribuíram para fortalecer a exclusão de boa parte da população.

Em função das desigualdades econômicas, gênero, raça, idade e/ou devidos aos discursos pedagógicos que tomaram posição de julgamento quanto a condição do/a escolarizado/a para definir se o/a estudante pode passar para outra etapa, cabe pensarmos, quando a não escolarização de quem não foi à escola ou não concluiu os estudos passou a se tornar um problema?

Diante da compreensão das influências de cada contexto histórico no sistema de ensino, este texto tem como objetivo refletir sobre as principais legislações educacionais para a educação de adolescentes e adultos não escolarizados, durante a ditadura civil-militar. Acreditamos que por meio dessa análise é possível compreender os objetivos dos projetos de ensino e as expectativas construídas para jovens e adultos. Sendo assim, este texto está dividido em duas partes, na primeira, buscamos refletir sobre as principais legislações direcionadas para o ensino de adolescentes e adultos. Na segunda, iremos analisar algumas das propostas de manuais didáticos produzidos pelo MOBREAL, em 1974.

No Brasil, ao longo do século XX, diferentes discursos contribuíram para construir propostas de acesso a escola para a população não escolarizada ou que estivesse fora da “idade escolar”. A Constituição de 1934, estabeleceu o ensino primário como obrigatório e gratuito sem distinção por idade. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1937, passa a serem estudadas medidas de acesso a educação escolar, que foram reafirmadas com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Em 1942, diante do interesse em qualificar a população trabalhadora para assumir atividades na área industrial, por meio do Decreto-Lei nº.4.048, foi criado o do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado á educação profissional. Por meio desse decreto, deveriam matricular-se candidatos/as com “doze anos feitos e ser menor de dezessete anos” (SAVIANI, 2007).

Diante do elevado número de pessoas não escolarizadas ou fora da “idade escolar”, em 1947, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), passou a pensar em material didático específico para a escolarização de adultos. Ações essas que contribuíram para a realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, através desse seminário, diante de uma valorização da América Latina, foram pensadas medidas para integrar também a população indígena e rural.

Alfabetizar adolescentes e adultos assumiu grande pertinência quanto proporcionar a educação escolar à infância. Durante a presidência de Juscelino Kubitscheck, em 1958, o II Congresso de Educação de Adultos, teve fundamental importância nos rumos educacionais do país. Nesse congresso, foram feitas propostas para

alfabetizar a população que ainda não dominava a leitura e a escrita. Entre as medidas propostas, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que contou com a participação do pedagogo Paulo Freire. Para Freire, a alfabetização só seria possível através de uma reforma de base, em que deveria dar atenção especial não só para o adulto, mas pensar em propostas educacionais desde a infância (SAVIANI, 2007).

Outro movimento significativo para compreender esse período, foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado durante o governo de Jânio Quadros, pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. O MEB, foi um movimento religioso pautado na teologia da libertação, que, sob convênio entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre suas propostas, desenvolveu programas de rádio para fins educacionais, mobilização social, e politização. Por ter forte atuação religiosa, o MEB manteve suas atividades até 1969. A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), criada em Recife, sempre manifestou-se contrária as propostas pedagógicas de Freire. Marcada pelo conservadorismo católico, teve forte atuação nas propostas educacionais desenvolvidas junto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967.

As propostas do pedagogo foram fundamentais para desenvolver projetos de ensino. Entretanto, em meio a ditadura, Freire foi perseguido, preso e foi exilado no Chile devido as constantes ameaças. Nessa tensão entre as propostas educacionais do educador e a ditadura, a educação de adolescentes e adultos também foi atingida.

Com base nas reflexões de Mariza Vieira da Silva, 1998, compreendemos por alfabetização, o processo pelo qual o/a estudante passa a receber uma educação escolar para atender as exigências da leitura e cultura escrita, essa que está associada ao domínio do alfabeto, das concepções sobre aprendizagem, dentre os valores compartilhados socialmente (SILVA, 1998).

Quando ainda no império foi promulgada a Lei Saraiva, ao instituir a proibição de votar daqueles que não eram escolarizados, a utilização do termo “analfabetismo” foi apresentada como problema social. Assim, todos/as aqueles/as que não soubessem ler ou escrever, além de excluídos do sistema político, eram estigmatizados socialmente e o termo “analfabeto” ganhou conotação pejorativa. Ao longo do século XX a utilização do termo alfabetização, passou a ser

ênfâtizada, tanto na academia, como nos usos políticos, como forma de instruir as pessoas para o conhecimento do alfabeto, ou seja, aprender a ler e escrever (SILVA, 1998).

Diante da necessidade de organizar o sistema de ensino brasileiro, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educaçãõ Lei n.º. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB DE 1961). Resultado de um longo debate, essa legislaçãõ contou com as contribuições de Freire por meio de debate em grupos de estudos para a apresentaçãõ de propostas. Essa legislaçãõ foi instituída em meio aos debates que propunham reformar o ensino para melhor atender principalmente a populaçãõ pobre do país. A única mençãõ que temos na referida lei ao ingresso das pessoas que já haviam ultrapassado a considerada “idade escolar” está presente no Artigo 27, onde consta que, “para os que o iniciarem depois dessa idade poderãõ ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, Lei n.º. 4.024 de 20 de dezembro de 1961). Ou seja, a legislaçãõ não proibiu o acesso à escola para essas pessoas, mas por meio de seu enunciado deixou em aberto para que a decisãõ do/a ingressante/a fosse tomada pelo/a responsável de cada instituiçãõ.

O CNEA enquanto política pública foi mantida até 1963. No ano seguinte, já na presidência de João Goulart, Freire teve grande participaçãõ no Programa Nacional de Alfabetizaçãõ (PNA), criado através do Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. O PNA teve como proposta efetivar uma reforma educacional de base. Entretanto, o PNA foi extinto meses depois de sua criaçãõ por não dialogar com as propostas autoritárias do governo.

Um movimento social importante para compreensãõ do período em estudo foi o Movimento de Educaçãõ de Base (MEB), criado durante o governo de Jânio Quadros, pelo Decreto n.º 50.370, de 21 de março de 1961. O MEB foi um movimento religioso pautado na Teologia da Libertaçãõ. O MEB realizava suas atividades a partir de convênio entre o Ministério da Educaçãõ e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Entre as suas ações destaca-se os programas de rádio desenvolvidos com fins educacionais. Por ter forte atuaçãõ no campo religioso conhecido como teologia da libertaçãõ, o MEB manteve suas atividades até 1969, momento em que sofreu forte repressãõ por grupos apoiadores da ditadura.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetizaçãõ (MOBRAL) que “provê sobre a alfabetizaçãõ funcional e a educaçãõ

continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, Lei nº. 5.379, de 1967). O MOBREAL em conjunto com o movimento social Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) constituíram-se como uma proposta contrária a proposta educacional de Freire. A ABC foi criada em Recife e era pautada pelo Catolicismo de cunho conservador. O MOBREAL passou a funcionar em 1968 e ficou encarregado pela educação de “adolescentes e adultos até 30 anos”.

Essas propostas educacionais impactaram fortemente na sociedade. Tanto pela tentativa em proporcionar uma educação para a formação básica, principalmente para atender ao mercado de trabalho, como pela ausência de uma educação interessada pelo desenvolvimento crítico dos/as estudantes.

Em meio ao cenário de insatisfações da ditadura, foi promulgado a Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB de 1971), que alterou drasticamente o sistema de ensino brasileiro. Por meio dessa legislação o ensino para formação técnica se compulsório. Diante disso, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional, a população infantojuvenil passou a receber uma educação direcionada para o mercado de trabalho. Com uma dupla intencionalidade, a oferta desse modelo de ensino teve como objetivo diminuir a procura por vagas no ensino superior, e, garantir a formação escolar de uma população qualificada para assumir distintas atividades profissionais (SAVIANI, 2007).

A LDB, de 1971 promoveu a educação continuada através do denominado “Ensino Supletivo”. Essa proposta enfatizava que o atraso escolar poderia ser recuperado por um rápido retorno à escola. O ensino supletivo, assim como o MOBREAL, teve forte atuação em uma formação escolar instrumental. A LDB, de 1971, afirmava em seu Artigo 24, que interessava ao ensino supletivo, “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, Lei de nº. 5.692, de 1971).

Retornar à escola não mais em “idade escolar” seria uma forma de ocupar um espaço que não destinado a essa fase da vida. Sendo assim cada instituição escolar deveria tomar as medidas necessárias para “vigiar” essas pessoas que estavam “fora do lugar”.

O ensino supletivo buscava ampliar o número de os/as concluintes do ensino fundamental e médio. Para essa modalidade, os/as estudantes recebiam um atendimento diferenciado, pois não

precisavam cursar todas as disciplinas. Por meio de uma avaliação os discentes poderiam eliminar disciplinas e avançar para outra série de ensino. Conforme o Artigo 26, da LDB de 1971, “a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos” (BRASIL, Lei de nº. 5.692, de 1971).

No Brasil, conforme o IBGE, em 1970, a taxa de analfabetismos de pessoas com 15 anos ou mais, correspondia a 36% para as mulheres, e 29,8% para os homens. Em 1980, esse número passou para 27,1% e 23,6 respectivamente. Ou seja, diante de uma proposta de tornar o ensino mais acessível, sua efetividade não foi garantida. Em 1982, por exemplo, mais de 20% dos/as estudantes do ensino fundamental cursavam série diferente da estipulada em “idade escolar”. Conforme o censo demográfico do início da década de 1980, no Brasil, a taxa de escolarização com conclusão do ensino médio, foi de 33,3%. A proposta presente na LDB, de 1971 esteve distante de um projeto de democratização do ensino. Mas, sustentada pelo objetivo em elevar o número de pessoas escolarizadas, projetou-se como responsável pela produção de uma mão de obra pouco qualificada. Em nenhum momento essa legislação contou com a participação dos grupos sociais que eram alvo de suas enunciações.

Parte dessas observações pode ser identificada nos manuais didáticos elaborado para a educação de adolescentes e adultos. A coleção Programa de Educação Integrada, publicada em 1974, foi o material construído e disponibilizado em todo o país que reuniu um conjunto de obras por temas correspondentes ao interesse em promover a educação de adolescentes e adultos, mas que cumprisse a função de ingressá-los no mercado de trabalho. Mesmo que não possamos ter a compreensão de toda a circulação e recepção desse material, podemos identificar parte dos interesses do MOBREAL e as intencionalidades do material desenvolvido.

Cabe destacarmos que a coleção encontrada possui anotações que datam o ano de 1982, referente à 5º série da época. Esse vestígio nos indica que o material já vinha sendo utilizado por quase uma década, o que marca a circulação das ideias do MOBREAL, a formação de uma geração de estudantes com essa modalidade de ensino.

No manual “Consultas”, com um total de 48 páginas, reuni um conjunto de palavras e seus significados da letra A a Z, e que corresponde a termos utilizados no cotidiano das pessoas e que abrange as áreas das ciências humanas, exatas, biológicas. Em

continuidade com esse manual, a publicação “Textos”, com um total de 156 páginas, apresenta textos informativos (conteúdo) sobre temas que dialogam com as palavras chave do primeiro manual. Diante dos conteúdos apresentados, notamos que em ambos os manuais existiu a preocupação em desenvolver nos/as a compreensão de que são sujeitos de direitos, principalmente em relação aos direitos e deveres políticos, como o de votar. Uma contradição frente ao contexto histórico da época em que o país vivia sob a ditadura civil-militar. Outro ponto se refere as relações de trabalho, que, por meio dos conteúdos foram explorados as diferentes áreas de trabalho existentes, como os das usinas elétricas, por exemplo, temática relacionada aos estudos sobre rios, água, energia elétrica, dentre outros. Questão essa recorrente na época devido os discursos do “Milagre econômico”.

Logo, o ensino proposto pelos manuais do MOBRAL associou o desenvolvimento econômico apoiado aos discursos de modernidade da época. A proposta da educação escolar para adolescentes e adultos pautou-se em uma qualificação básica para o trabalho diante de novas atividades desenvolvidas nesse contexto histórico.

Na “Cartilha Quem lê, o texto “O anúncio de emprego” demonstra o objetivo fazer com que os/as estudantes soubessem manusear um jornal, em específico, para ler e interpretar um anúncio de emprego. Como o manual informa ao se referir aonde procurar um emprego, “É preciso ir no lugar certo. Se você ainda não sabe guiar não adianta ir aonde pedem um motorista, não é verdade?”(MOBRAL, 1974, p. 03).

Não cabe neste texto exploramos detalhadamente o texto do manual. Todavia é importante destacar que gênero e classe social sobressaem na narrativa e ilustrações utilizadas. Seja pelas vagas de emprego anunciadas e que são direcionadas a população mais pobre e que não exigem muita ou nenhuma qualificação escolar. E de que os anúncios reforçam distinções de gênero ao apresentar cargos convencionais para homens e mulheres. Cabe destacar também que os anúncios apresentados pelo manual buscam contratar “Moços e Moças”, uma forma de redimensionar os usos da leitura e escrita para a aprendizagem de adolescentes e daqueles que entraram recentemente na vida adulta. Logo, as primeiras páginas de “Quem lê...” deixam de forma explícita que a educação do MOBRAL está interessada em desenvolver nos/as estudantes a compreensão de leitura e escrita para a procura de um emprego e não uma formação escolar interessada em proporcionar um conhecimento preocupado

na continuidade dos estudos e/ou para que consigam funções que exigisse a formação escolar.

Em continuidade com uma formação de como entrar no mercado de trabalho, em outro texto, o manual também informa “como se apresentar no novo emprego”. Com base no suporte impresso, podemos identificar algumas das etapas apresentadas como necessárias para que os/as estudantes assumissem em sua aparência estética e comportamento para apresentar-se em uma entrevista de emprego e exercer as funções de cada cargo.

O manual com fins didáticos foi desenvolvido como um guia de emprego, em que as etapas: apresentação, o que falar e documentos, são esmiuçados como forma de garantir o bom desempenho do/a “candidato” a vaga de emprego. Logo, a leitura e escrita são significadas para o processo de acesso a vaga de emprego e conquista dessa por meio do bom desempenho e domínio da fala diante da entrevista e o preenchimento dos documentos.

Em relação a aquisição e entrega dos documentos pessoais, o manual apresentou de forma detalhada quais os procedimentos e importância de ter a certidão de nascimento, título de eleitor, carteira de reservista para os estudantes do gênero masculino, assim como os procedimentos para cumprir as obrigações para quem está com os documentos “fora do prazo”. Outro documento em destaque é a carteira de trabalho. Em texto sob o título de “Chegou a sua vez de entrar na fila”, o manual busca informar a importância em ter o registro de emprego de cada cargo assumido e de que isso irá influenciar futuras contratações se necessário. É importante destacar que durante a ditadura civil-militar a carteira de trabalho serviu como forma de controlar a circulação de pessoas nas ruas, e, caso fosse parado na rua pelos policiais, e se não estivesse assinada com registro de trabalho a pessoa poderia ser presa. Uma das ações da lei de vagabundagem como ficou conhecida.

Para tanto, a proposta de ensino apresentada pelo MOBREAL, por meio dos manuais didáticos fornecidos para a educação de adolescentes e adultos esteve mais interessada em desenvolver nos/as estudantes um ensino para acesso ao mercado de trabalho do que o desenvolvimento crítico, principalmente em relação com a realidade dos/as estudantes.

Essa observação torna possível afirmar também que o ensino do MOBREAL rompeu com as concepções de ensino e aprendizagem

propostas por Freire. Se o educador buscou proporcionar a aprendizagem por meio do pensamento crítico e partindo da realidade dos/as estudantes, essa foi r(e)significada por meio da presunção de que os/as estudantes eram pobres e de que deveriam apenas conseguir uma vaga de trabalho, tendo em vista que a formação escolar estava restrita em dominar a leitura e escrita para o acesso ao trabalho e pouco dialogava com conteúdos que proporcionassem o desenvolvimento do pensamento crítico.

## **Referências**

Elenice de Paula é graduada em história pela UNICENTRO (2008), sociologia pela UNIP (2016) e pedagogia pela UNINTER (2020). Possui especializações nas áreas de história, sociologia e ensino. Atualmente é professora temporária de sociologia da Secretária do Estado da Educação do Paraná, em Guarapuava-PR.

Jorge Luiz Zaluski, é mestre em História pela Unicentro, 2016. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH/ UDESC, Florianópolis. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC. Integrante do Laboratório de Relações de Gênero e Família – LABGEF/UDESC. Membro da equipe editorial da Revista Tempo e Argumento.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2º Ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

BRASIL, Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Lei nº. 5.379, de 1967). Lei nº. 5.379, de 1967.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. Cartilha Quem lê... Programa de Educação Integrada-MOBRAL, 1974.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. Cartilha textos. Programa de Educação Integrada-MOBRAL, 1974.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. Cartilha consultas. Programa de Educação Integrada-MOBRAL, 1974.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Mariza Vieira da. História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1998.

# CAFEICULTURA: AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE OS TRABALHADORES E PROPRIETÁRIOS DE TERRAS DE SÃO PEDRO DO IVAÍ-PR (1970-1990)

Eliane Aparecida Miranda Gomes dos Santos

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 1948 inicia-se a colonização de São Pedro do Ivaí e os que no município chegavam, vinham em busca de terras férteis para o cultivo da lavoura de café e com o intuito de melhorar a sua condição financeira na esperança de fazer fortuna através do cultivo da lavoura cafeeira. Esse cenário está incluso em um contexto histórico de grande representatividade para o norte do Paraná, enquanto no Brasil “as safras” de café demonstravam um “declínio da produção desde 1940/41” o norte paranaense se expandia (CANCIAN, 1981, p.43).

O município tem hoje sessenta e quatro anos, sua base econômica é a agricultura, mais especificamente a soja, o trigo e o milho. A Renuka Vale do Ivaí, usina de açúcar e álcool, e também a empresa multinacional Alltech do Brasil, empregam cidadãos do município e região. A cidade de São Pedro do Ivaí tem 10.167 habitantes, mas, conforme relatos dos entrevistados e um documento cedido pela Prefeitura Municipal (IPARDES), no ano de 1975 a população local era de “20.056 habitantes” e o que contribuía para esse número de moradores era o cultivo da lavoura cafeeira que foi um dos importantes fatores para a colonização do município.

Dessa maneira, busca-se perceber através dos relatos e da memória dos entrevistados como se dava as relações de poder entre os trabalhadores (que não tinham a posse da terra) e os proprietários, existiam essas relações de poder e como ela se estabeleciam. Portanto, a história oral é uma ferramenta que

proporcionou o acesso ao transcorrido no município, fazendo a mediação entre o presente e o passado.

Uma das entrevistadas nos relata que no ano de 1970, nessas terras, “isso aqui só era café” (BENEDITA, 2014). O que inquieta na relação café e trabalhadores é o que “transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção” (CERTEAU, 1982, p.81).

Vislumbrando esse cenário, o questionamento é, onde estava o proprietário das terras, como era a sua rotina, esse espaço de trabalho e como esse “espaço praticado” se fazia com esse indivíduo. Busca-se dessa maneira, discutir com mais afinco as relações de poder entre os trabalhadores e proprietários das terras cultivadas.

## **2 TRABALHADORES X PRODUTORES DE CAFÉ: RELAÇÕES DE PODER?**

Abordar as relações de poder, é sempre um assunto delicado, pois nas falas dos depoentes trabalhadores percebe-se um desconforto quando o assunto é o proprietário, mas, ao mesmo tempo eles se dirigem a essa figura como sendo pessoas que mantinham intimidade, que os conheciam desde longa data. Por parte desses trabalhadores existe a questão sentimento, consideração, fidelidade e confiança.

A depoente Benedita (2014) nos relata que ela e sua família trabalhavam como porcentageiros ou meeiros nas lavouras de café no município, porém ela relata que somente o chefe da família era contratado, mas todos os membros da família eram envolvidos nos trabalhos com a lavoura.

“(...) você vê quando nois ia colher café na tucumbira , aqui na tucumbira qui nois pegava o saco de colher o café, por número, o do meu marido era número 15. A gente de longe gritava, você acha meu número. Aquelas pessoas que era registrada na fazenda que tinha o contrato era contratado na fazenda era só o chefe da casa, tivesse cinco pessoa que trabalhava na casa se tivesse seis filhos a pessoa não era contratado só era aquele chefe, só de chefe mesmo tinha 450 pessoas, vamos supor que você tinha cinco filhos ou seis filho, você tá entendendo né? Só era contado nome do chefe, dos filhos num tava, eles trabalhava e tudo.”

Assim sendo, na concepção dos envolvidos nesse sistema de trabalho, o acordo foi feito com o responsável pelas famílias (o homem, o esposo), como ele desenvolveria as atividades nas lavouras era um problema desse responsável. Verena Stolcke (1986, p. 14) chama a atenção a essa “característica do colonato”. Conforme a autora, esse tipo de trabalho é nada mais que “a exploração do trabalho familiar”. Era como se os olhos dos trabalhadores estivessem revestidos de uma grossa camada de escamas que os impediam de enxergar a real relação de uma servidão camuflada existente. Percebemos que os trabalhadores se limitam em falar a respeito de relação entre eles e os senhores da terra, e de uma maneira simples eles relatam: “fulano era bom demais! Beltrano ajudava a gente”, como se dissessem o contrário pudesse sofrer algum tipo de penalização ou castigo. Esse comportamento a respeito dos proprietários das terras são heranças que trazemos cravadas no íntimo, estigmas do período de colonização e escravatura. Stolcke (1986, p.291) relata o sentimento do pobre em relação ao rico, em relação a aquele que detém o poder.

“Nós semos escravos, só não apanha que nem antigamente. Primeiro eles batiam; do resto é a mesma coisa”. As formas de dominação mudaram, mas a dominação em si persiste e o mundo ainda está dividido entre “nós, os pobres” e “eles, os ricos”. A divisão entre “nós, os pobres” e “eles, os ricos” era vista como uma oposição baseada, como antes, nas relações dominantes de propriedade.”

Foucault (1977, p.226) discorre que “o coagir muitas vezes fica implícito nas relações a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?”.

É presente nas falas dos trabalhadores um sentimento de gratidão em relação aos proprietários das lavouras demonstrando por partes deles (trabalhadores) uma diminuição do seu trabalho, eles se sentiam valorizados por esse patrão, por demonstrações demasiadas insignificantes, mas era o suficiente para lhes fazerem se sentirem notados pelos patrões, nota-se uma disparidade na fala da depoente.

A relação de subordinação dos trabalhadores com os produtores proprietários das terras de café tinha uma “marca indelével”, porém estava lá (CERTEAU, 1982). Ao se justificarem, assumem a relação de subordinação, percebendo-se como eram constituídas as relações de poder, onde o trabalhador demonstrava docilidade para com o seu senhor. Analisando a fala da senhora Benedita (2014) ela "estava

na roça ajudando seu esposo a cuidar dos pés de café, lidando com todas as tarefas que a lavoura exigia, porém, era contado para a fazenda o chefe da família, emergindo a desconsideração com a mulher e com as crianças que também eram envolvidas nesse processo de colheita do café”. “Cerca da metade da população do mundo é composta de pessoas que trabalham na agricultura, e mais da metade delas são mulheres” (STOLCKE, 1986, p.12).

Certeau (1982, p.15) vai dizer que “no passado, do qual se distingue, ele faz uma triagem entre o que pode ser "compreendido" e o que deve ser esquecido para obter a representação de uma inteligibilidade presente”. Isso é o que se observa na fala da depoente, muitas coisas sobre o seu passado como trabalhadora da lavoura de café ficam no esquecimento. Benedita era uma trabalhadora da lavoura de café, porém pelo contexto da época, ela se refere ao seu trabalho como um trabalho auxiliar a produção do esposo.

Os depoentes relatam que as famílias trabalhavam o dia todo, se assim era, percebe-se a desvalorização do trabalho da mulher, diante o preconceito da época. Observa-se que em trabalhos braçais o homem assume a posição de liderança, tratando a mulher como o sexo frágil. Com os relatos das depoentes observam-se como essas mulheres se entregavam nesse trabalho braçal o dia todo e nos finais de semana cuidavam da casa e da alimentação (como fazer pães, cozinhar o feijão) se organizando para enfrentar a semana de trabalho. Mas, esse assunto de desigualdade de gênero fica para outra oportunidade, haja vista, a priori é a discussão sobre relações de poder entre trabalhadores e proprietários de terras que cultivavam a lavoura cafeeira.

Stolke (1986, p. 259) indaga “é difícil para os trabalhadores “procurar” os seus direitos por que tanto os que fazem queixas na justiça, como os que dispõem a testemunhar no tribunal, ficam marcados” essa situação não é diferente até mesmo nos dias atuais, onde os iguais (os pobres) se voltam a favor daqueles que estão no poder.

Na perspectiva de Foucault (1977, p. 231) a palavra poder não está conectada a “poder estatal, mas um lugar estratégico onde se encontram todas as relações de forças poder/saber”. Dessa maneira, as roças de café eram esse “lugar estratégico” onde os trabalhadores e produtores da lavoura experimentavam essa relação empiricamente.

A depoente Rosa (2017) descreve como era o seu trabalho nas roças de café, “eu rastelava e banava o café, na época da colheita” o pai da depoente arrendava as terras e quando colhia o café, repartia o lucro com o dono da terra. As falas vão se interligando e nos leva a entender que o trabalho desenvolvido pelas famílias na colheita do café no município de São Pedro do Ivaí, era algo comum de se ver. As pessoas iam de uma fazenda a outra trabalhando, muitos vizinhos trocavam favores, um ajudando o outro a acabar com a colheita do café, existia uma cordialidade acentuada entre os sitiantes e arrendatários.

“(...) a geada foi no ano que casei, eu casei em outubro e a Geada foi em julho, meu pai fez igual aí, apelô para a lavoura de soja e algodão, como o sítio era pequeno era dividido, uma parte era o soja e outra parte era o algodão. Foi um baque grande para ele, porque o café era tudo, era até chamado o ouro do Brasil, quem se arriscava plantá, plantava até por curiosidade.”

A geada de 1975 foi um “baque” (a expressão usada por muitos proprietários e também trabalhadores da lavoura de café que ainda residem no município de São Pedro do Ivaí). Nessa situação da depoente não havia nenhum contratempo nos trabalhos com a lavoura, pois os envolvidos nesse cenário eram todos da família. Quando a depoente profere “quem se arriscava plantá” esse arriscar-se, era mergulhar no desconhecido e quando o indivíduo se depara com situações que fogem do controle, o que resta é seguir em frente.

Para Foucault (1977, p.231)

Quando se tem esta concepção do poder, penso que o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder existem - mas isso, sabe-se apesar de tudo, porém nem sempre se tira as consequências - , passam por muitas outras coisas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos (...)

As relações de poder são exercidas em todo corpo da sociedade, mas, muitas vezes esse exercício não é notado e tão pouco explícito. São relações que nos são confiadas indiretamente, quando se dá conta, o indivíduo está totalmente envolvido. “Enfim, é preciso dizer também que não se podem conceber essas relações de poder como uma

espécie de dominação brutal sob a forma: “Você faz isto, ou eu o mato” (FOUCAULT, 1977, p. 232). Ou seja, o poder muitas vezes está implícito nas relações do cotidiano, sendo que muitos dos trabalhadores percebem de maneira empírica no espaço de trabalho. As relações de poder sempre esteve presente em nossa história.

A convivência com as pessoas faz com que se experimente as relações de poder nos relacionamentos “as relações de poder são intrincadas em outros tipos de relação (de produção, de aliança, de família, de sexualidade) em que desempenham um papel ao mesmo tempo condicionante e condicionado” (FOUCAULT, 1977, p. 248).

O depoente Francisco (2014) era proprietário de terras no município, porém sempre morou na cidade, em sua propriedade moravam os empregados que cuidavam e realizavam as tarefas que a vida rural exige. Eles cultivaram o café em 1972, a Geada Negra de 1975 prejudicou suas lavouras, “o café num ficou verde nem uma folha” negociaram suas dívidas com o Banco e tiveram mais cinco anos de carência para iniciarem o pagamento do prejuízo que a Geada lhe causou. Esse depoente por morar na cidade, mantinha a rotina de ir à roça todos os dias, para acompanhar o que estava acontecendo nas lavouras de café, o depoente empregava em suas terras oito famílias. Sendo assim, os empregados que davam conta do trabalho nas lavouras cafeeiras e na manutenção da fazenda. “A fazenda é considerada na sua função de organizadora da produção, dentro de uma estrutura fundiária onde a grande propriedade, desde o início da cafeicultura, terá um papel relevante” (PAZ, 1991, p. 42).

Após o evento da Geada Negra, segundo Francisco (2014) “o café não dava preço” mesmo assim, continuaram cultivando a lavoura até 1982 arrancaram os cafezais para cultivarem a soja. Na visão do depoente ele considera que não encontraram dificuldades para iniciar a vida no município, “fomo no banco e saiu o financiamento” nesse caso Francisco e a família migraram em 1972 do Rio Grande do Sul a São Pedro do Ivaí. No início eles mantinham o sistema de porcentagens “no começo era tudo de ameia” em seu relato o depoente descreve que não contratavam mão de obra de fora, “porque era arrendado e a família tinha que dar conta”. Nota-se pela fala do depoente que as relações de poder se aplica, haja vista discorrermos acima sobre as relações de poder que são exercidas em todo corpo da sociedade. Não se identifica no relato grandes dificuldades, haja vista, se tratar da visão do proprietário de terras.

O café deixou um rastro no município, que não se pode apagar. No início, por volta de 1950 os moradores são envolvidos por uma empolgação, expectativa de lucro “eureka”! Encontraram um meio de viverem, uns bens, outros nem tanto, sofrido, ameno, a terra prometida a “Nova Canaã”! (TOMAZI, 1997, p. 08) Enfim, o ciclo da lavoura se findou, por um conjunto de fatores, condições climáticas, instabilidade de preços, pouco incentivo do governo. Deixando marcas na vida e na memória dos cidadãos envolvidos nesse cenário de lutas diárias que abrange relações recheadas de subordinações emergindo analogias de poder existente nesse contexto que se busca demonstrar com o desenvolvimento do trabalho.

Os trabalhadores e proprietários de café viveram experiências únicas, podendo empiricamente compartilhar com seus familiares, amigos e os que ousam buscar conhecer mais afincos o passado dos cidadãos que construíram suas vidas a priori a partir da esperança de verem seus filhos constituir seus lares e muitos desses homens e mulheres da roça, do campo, sonhavam em assistirem seus filhos dando sequência em seus trabalhos na agricultura. Esses homens e mulheres trabalhadores do campo e proprietários desses lotes de terras tinham o desejo de que o município evoluísse, tinham “fé no progresso” mesmo que ele não tivesse ainda acontecido (BENJAMIM, 1987).

### **Considerações finais**

Observa-se com o desenvolvimento do trabalho que existia mesmo que indelével, a relação patrão e empregado entre o trabalhador sem a posse da terra e o proprietário dessa terra, por mais que os depoentes não usaram palavras para explicitar, as relações de poder estão ali, implícitas.

Dessa maneira, o trabalho alcança seu objetivo de análise em torno das relações de poder entre os trabalhadores e os proprietários das terras cultivadas com a lavoura cafeeira de 1970 a 1990 em São Pedro do Ivaí.

**Fontes Orais:**

BENEDITA. Aposentada, 83 anos. Entrevista em 30 de março de 2014.

FRANCISCO. Aposentado, 73 anos. Entrevista em 21 de julho de 2014.

ROSA. Aposentada, 70 anos. Entrevista em 18 de Novembro de 2017.

**Referências:**

Eliane Aparecida Miranda Gomes dos Santos, Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em História Cultura e Arte também pela UEPG, Especialista em Religião, Sociologia e Filosofia pela Faculdade Eficaz, Especialista em Metodologia de Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC).

BENJAMIN, Walter. MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLITICA. 1987.  
PAZ, Francisco. (org.). Cenários de economia e política: Paraná. Curitiba, 1991

CERTEAU, Michel. A invenção do Cotidiano, Rio de Janeiro, 1998.

FOUCAULT, Michel. Estratégias, Poder e Saber. 1977.

MIRANDA, Eliane Aparecida. RAGUSA, Helena. ATELIÊ DE HISTÓRIA, UEPG (Departamento de História- Universidade Estadual de Ponta Grossa). Ponta Grossa, PR, 2015, Volume 02, nº2, 2014, p.67-75.

STOLCKE, Verena. Cafeicultura Homens, Mulheres e Capital (1850-1980). São Paulo, 1986.

TOMAZI, Nelson Dacio. "NORTE DO PARANÁ" HISTÓRIA E FANTASMAGORIAS, Universidade Federal do Paraná- Curitiba - Fevereiro de 1997.

# A HISTÓRIA EM CORPOS INTERPRETATIVOS: ENSINO DE HISTÓRIA PELA DANÇA E O TEATRO

FELIPE ARAÚJO DE MELO

É possível ensinar história, considerando a consciência histórica, pelo corpo em movimento e em interpretação? Esta, com certeza, é a pergunta que move esta pesquisa. Encarada enquanto rizoma, segundo Deleuze e Guattari (1995), o seguinte trabalho é um diálogo entre áreas distintas: história, dança e teatro.

O início deste trabalho foi em 2018, a partir do projeto de extensão denominado “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”, executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Moraes e Silva localizada na cidade de Ananindeua/PA. O objetivo era ministrar aulas de reforço da disciplina história a partir de novos recursos como material audiovisual, jogos, etc. Dentre as opções foram escolhidos o teatro e a dança. Isso ocorreu por conta das vivências do bolsista desde a educação básica.

Com o decorrer do projeto os resultados alcançados foram a produção de uma composição coreográfica e uma peça teatral. Contudo, as intervenções apontaram a necessidade de aprimoramento das bases teóricas da dança e do teatro. Se notou a falta de uma sistematização acerca de como ensinar história pelas artes cênicas, considerando a consciência histórica.

Este texto é uma breve explanação do caminho traçado pela pesquisa de 2018 à 2020. Sendo assim, se abordará primeiramente o construção do conceito professor/artista/pesquisador, formulado pelo autor, ao procurar refletir sobre como sua prática artística se interliga a prática docente em história.

Em seguida, as dimensões do ambiente de trabalho do professor de história são englobados no debate. Corpo e controle são elementos a serem problematizados. Logo após, são colocadas as intervenções e sua análise sobre esta nova forma de ensinar. Por fim, a discussão se encerra com uma sistematização formulada com base nas experiências da pesquisa, que perpassa a consciência histórica até o produto artístico.

### **Olhar sobre experiências: professor/artista/pesquisador**

Que saberes são mobilizados quando se ensina história pela dança e o teatro? Esta foi a indagação que motivou a construção da definição: professor/artista/pesquisador. Um termo que une saberes singulares advindos da prática em sala de aula, da formação universitária, das trocas com semelhantes da licenciatura de história, com saberes que brotam da prática artística, também universitária e anterior a vida acadêmica, conhecimentos dos palcos de teatro, das oficinas ou minicursos e do corpo em movimento.

Se me permitem gostaria de comentar de uma forma mais pessoal. É interessante explicar um pouco das vivências artísticas que mergulhei até o ano de 2020, que orientaram minha prática docente em história. Contudo, vale ressaltar que não tomo reflexões sem referencial teórico. Para estes olhares críticos da vida artística que transborda e invade o ser professor, tomei as contribuições de três autores e seus respectivos conceitos: Demo (2009) e a noção de professor-pesquisador, Zeichner (1993) com o termo de professor-reflexivo e por último Tardif (2010), que problematiza os saberes que baseiam a docência.

Desde a educação básica fui envolvido pelas expressões corporais. Sempre que possível participava das feiras culturais, festas juninas, peças teatrais sobre a páscoa, entre outras atividades onde o corpo se movimentava. No ensino médio, mudei de escola e através de um grupo artístico da mesma instituição, comecei a desenvolver aptidões mais complexas: construção de personagem, figurino, presença de palco. Prestes a fazer o vestibular fiz parte do elenco de um espetáculo que foi apresentado no Teatro da Paz em Belém/PA. Uma experiência marcante.

Terminado o 2º semestre em 2018 na Universidade Federal do Pará, sou contemplado com a bolsa do projeto de extensão já mencionado. Nele percebi a oportunidade de permitir aos alunos que

acompanhei, a experiência de um indivíduo que aprende história pelo seu corpo em movimento. Os saberes experienciais, conforme Tardif (2010), colhidos ao longo de vivências artísticas anteriores a academia foram fundamentais para a orientação das intervenções no projeto.

No ano de 2018, notou-se uma grande dificuldade teórico-prática na aplicação da dança e do teatro como recursos para o ensino de história. Como aquecer o corpo? Alongar? Prevenir acidentes? Como a historiografia poderia gerar dança ou teatro? Dúvidas surgiram, contudo não impediram os projetos pilotos acontecerem. Alongamento da coluna, pequenas sequências de movimentos, a criatividade de montar as falas de personagens, ou seja, saberes artísticos foram acessados. No entanto, após a finalização das propostas, a necessidade de uma formação superior na área artística foi inevitável, pois os conhecimentos ainda não eram suficientes para suprir as demandas daquele ensino.

Assim, uma rede de alimentação mútua foi estabelecida entre o polo do ensino de história e os polo do teatro e da dança. Em 2019, com o ingresso no curso técnico em intérprete criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA, houve fundamentações teórico-práticas essenciais para o desenvolvimento das intervenções de forma mais consistente. Em paralelo, a vivência em sala de aula de história, fomentou indagações a respeito da cultura escolar e dos desafios a serem enfrentados na modificação da prática docente.

Logo, foi necessário se posicionar enquanto professor reflexivo/pesquisador, com base em Demo (2009) e Zeichner (1993), ou seja, procurar entender a profissão enquanto objeto de pesquisa e de formulação de teorias a serem compartilhadas com pares. Esta posição crítica perante o chão da escola, foi fundamental para filtrar as informações artísticas. Que por sua vez, deveriam proporcionar autonomia ao aluno e considerarem a consciência histórica.

Por fim, esta ligação de saberes originou a sistematização a ser explanada no último tópico deste texto. Como afirma Tardif (2010), os saberes docentes são heterogêneos e plurais. O professor/artista/pesquisador portanto, pode ser definido como um indivíduo que ao ensinar sua disciplina utiliza seus saberes artísticos, derivados de sua vida pessoal, previamente selecionados e colocados em teste no ambiente escolar, sendo substituídos por outros ou aprimorados. Existe portanto uma rede cuja função é proporcionar ao professor uma nova forma de ensinar, neste caso, ensinar história.

## **Corpo, disciplina e subversões**

Sabendo que a escola é um espaço permeado de controles e produtor de uma cultura própria, que interferem na ação do professor, se faz necessária uma problematização deste espaço. Afinal, quando se pensa em movimentação dos corpos dos alunos em sala, os definimos como indisciplinados. Tais concepções são confrontadas quando estimulamos o corpo a se movimentar, a se expressar, a sentir a história pela pele.

Conforme Strazzacappa (2001, p. 79), “toda educação é educação do corpo”. Seja para o não movimento e a passividade (intelectual), o corpo é alvo de ideais. Cabe portanto, entender tais elementos com o intuito de que o ensino seja libertador em todos os sentidos. Desta forma o professor precisa observar seu trabalho, percebendo a necessidade de inovar práticas, entender as subversões dos alunos e encarar o corpo em movimento como uma forma de ensino.

Sabendo da complexidade de relações hierárquicas que o ambiente escolar possui é preciso expor os teóricos que orientam os questionamentos deste espaço. Assim constituem esta rede: Fonseca (1993;2003), Freire (1987), Foucault (1987), Gadoti (1981), Vidal (2006;2009), Alves (2006), entre outros. Todos colaboram com seus estudos para entendermos “onde pisamos”. Isso importa não apenas para as propostas obterem sucesso, mas que sobretudo a integridade mental do professor de história seja preservada, e que seu trabalho seja feito da melhor maneira possível.

Desta forma, é importante ressaltar conforme Foucault (1987), que a docilidade dos corpos impera na escola. A respeito disso Alves (2006) em suas considerações expõem que existe um padrão de “aluno ideal”, este fica em silêncio, passivo perante o mestre. A escola desta forma domina o corpo, simbolicamente e fisicamente. O homogeniza em fileiras. Tais questões por Freire (1987) são denominadas em um modelo de ensino, “educação bancária”. Esta por sua vez se caracteriza por significar o aluno a um pote vazio, pronto para ser preenchido pelo professor absoluto.

Vidal (2006;2009) define a essas relações no espaço da escola de “cultura escolar”. O professor está imerso na mesma cotidianamente. Na verdade tal indivíduo é elemento que ajuda a produzir tal conceito. Não refletir sobre sua ação para com os alunos promove a manutenção do sistema da imobilidade e passividade. Vale ressaltar,

que a autora também coloca que os elementos materiais que constituem a cultura material escolar são modeladores do corpo do aluno. O lápis, a caneta, a carteira, compõem exemplos desta materialidade, que precisam ser indagados. Ao se fala de escola, corpo, ensino e controle não se pode esquecer de discutir em um contexto maior.

Esse contexto maior é nada mais que a educação como uma estratégia de dominação. A respeito disso, Fonseca (1993;2003) coloca que a educação é um “lugar estratégico”, pois nela as classes dominantes da sociedade operam com o intuito de prolongar seus poderes e interesses. Em outra obra a mesma autora citada, comenta sobre os currículos da cidade de Minas Gerais e São Paulo e sua característica que derivavam do período da ditadura militar, tais como o ideal de nação.

Com isso se entende a falta de mobilidade dos corpos, os ideais, as normas, as prisões em forma de cadeiras, o silêncio. A memorização mecânica como afirma Bittencourt (2008). Existe um projeto de educação que atende a classes sociais específicas. Outra contribuição para esta análise é posta por Gadoti (1981, p. 13) “a educação sempre foi política. O que precisa é ter clareza do projeto que ela defende, politizando-a”.

Contudo, falar que os alunos são tão controlados assim seria um erro. Os indivíduos criam formas de desviar dos controles, isso é visto como indisciplina, entretanto ao levar em consideração os pontos debatidos anteriormente estas ações passam a ser resistência. O professor tem que enxergar novos meios de trabalhar com o corpo dos seus alunos, ou como defende Alves (2006), desenvolver sua prática de ensino a partir da indisciplina ou melhor das resistências dos alunos aos moldes impostos. Tendo em vista que é preciso evitar a passividade do aluno modificando a lógica imposta sobre ensinar e aprender.

A prática docente, portanto precisa ser reformulada, em busca de mudar o ambiente e também o aluno. Permitir transformações como aponta Rocha (2001). A relação ensino-aprendizagem é moldada por essas normas, o que dificulta o desenvolvimento do senso crítico dos alunos devido a sua posição. Com a disciplina história o que se estabelece são datas e grandes fatos, que longe da realidade do aluno, nada significam.

Toda a discursão desenvolvida até aqui leva para as observações desenvolvidas durante o acompanhamento na escola, que o projeto foi desenvolvido. Com base na etnografia da prática escolar, notações serão expostas, particularmente sobre o corpo. Esse olhar é importante na medida em que o professor o acrescenta em seu saber e procura a partir disso melhorar a sua prática e entender os controles e disciplinas, as angústias e também a falta de interesse do aluno. Foram acompanhadas durante o ano de 2018 turmas de 6º, 7º e 8º ano.

17 de setembro de 2018: O corpo fala, uns baixam a cabeça, outros fixam o olhar no professor, outros vagam pela sala com suas mochilas.

25 de outubro de 2018: Alunos se acomodam na mesma carteira, esticam as pernas apoiando o calcanhar em outra carteira. Uma aluna em especial chama atenção, vai até a porta da sala e ao voltar faz combinações singulares com as mãos o que pode ser interpretado como dança. Ao escrever a matéria no quadro os alunos exclamam frases como, “Tio já está bom” ou “Tio já tá ótimo”.

25 de outubro de 2018: Alunos usam o celular. Alunas brincam com estojo de maquiagem, passam uma no rosto da outra utilizando um pincel. A fala de uma aluna intriga a visão sobre o professor, ela comenta “Se eu fosse professora eu ia dizer ei! Podem brincar”.

Os acontecimentos aqui retratados demonstram um pouco do cotidiano escolar vivido. O importante, contudo, não é construir juízos de valor aos comportamentos dos alunos. Como foi defendido anteriormente neste texto, tais questões fazem parte da cultura escolar, é necessário refletir para construir novas práticas e saberes docentes.

Os alunos são sujeitos que precisam ser ouvidos, em busca de uma “educação problematizadora”. Construir o conhecimento com o aluno, alterar os controles, perceber que estes indivíduos são testemunhas de seu período histórico, como aponta Rocha (2001). Desta forma como podemos coloca-los em passividade? Pensando no valor da consciência destes sujeitos, suas visões sobre o professor serão expostas também.

Aluno A: “O senhor é professor legal, companheiro, muito divertido, inteligente. Quando o senhor chegou eu falei é outro chato, chato, chato, chato, chato. Mas é legal. Professor segue o teu caminho não

desista dos teus sonhos não olha para trais. O seu passado o senhor já viveu, o seu presente começa agora, e o teu futuro ainda vai surpreender muita gente. ”

Aluno B: “Ele é divertido, gosta de se relacionar com os alunos faz os assuntos chatos ficarem divertidos. ”

Aluno C: “Felipe eu acho você um professor muito bom, eu gosto como você explica as coisas por exemplo: eu faço uma perguntinha e você já faz um texto eu gosto de professor assim, mas as vezes você é um pouco chato, mas todo professor é assim. Muito obrigado por nos ensinar mais de história. ”

Como se pode observar o aluno filtra o professor que se apresenta, uma imagem é formada, juízos são formados. O professor em formação precisa se ver pelo olhar do aluno pois sua pratica interfere diretamente neste. Como se pode refletir sobre a pratica e o saber sem recorrer ou considerar a opinião daquele que é o alvo de toda forma de ensino? Desta forma, estar imerso na escola foi fundamental para pensar o ensino de história pelas artes cênicas.

### **Corpos com a história na pele**

Dando prosseguimento ao destrinchar das atividades artísticas desenvolvidas. Desta forma se toma aqui duas autoras, Strazzacappa (2001) e Scarpato (1999), ambas são pontos iniciais no desenvolvimento desta pesquisa. Isso se dá por destacarem a importância da dança e do teatro no ensino para combater uma educação do não-movimento e para construção do conhecimento pelo corpo.

Em termos de criação coreográfica primeiramente se abordará o conceito de interprete-criador. Segundo Ferreira (2012, p. 6) ser interprete-criador é ser “participante na construção cênica”. Em meio a essa definição é conectado o conceito de “textos de dança” de Marques (2012). Segundo a autora esta denominação se refere as composições de movimentos criadas por cada indivíduo, ou seja, é o produto do interprete-criador. Sendo assim, o intérprete gera suas partituras próprias tendo para isso laboratórios específicos.

Mas por que falar disso? Entendesse a partir de Bittencourt (2008), que a inovação em métodos ou recursos no ensino de história podem ainda manter implicitamente uma hierarquia, que coloca o aluno enquanto sujeito passivo na aprendizagem. Sendo assim, ao

trabalhar o ensino de história pelas artes cênicas, observasse o aluno enquanto um interprete-criador que produz seus "textos de dança". Ele é convocado, a partir de temas históricos, a produzir seus próprios movimentos, suas próprias interpretações, desenvolvendo assim a sua autonomia. Ao professor cabe apenas a organização da composição. O conhecimento e sentidos são desenvolvidos em parceria professor-aluno.

Foram montadas duas composições que abordaram os conteúdos de Revolução industrial e Grandes Navegações com as turmas do 8º e 7º ano respectivamente. A base para a criação se deu, principalmente, pela leitura de Marques (2010), já comentada e Reverbel (1996). Foram colhidos questionários dos alunos que participaram como intérpretes e plateia com o intuito de perceber como os mesmos associavam o conteúdo das apresentações ao que estava sendo ministrado pelo professor.

A montagem sobre Revolução Industrial, denominada "Entre Engrenagens", teve como material de apoio uma cena do filme Tempos Modernos de Charles Chaplin. Os movimentos consistiram em repetições de sequencias. A proposta era transmitir um cenário de fábrica ou de linha de produção.

Na composição sobre Grandes Navegações, se montou um roteiro com personagens e suas falas, dentre eles marinheiros, sereias e até um monstro marinho. A proposta era retratar o imaginário europeu no período.

Pode-se concluir que as artes cênicas possuem um grande potencial para estimular os alunos a aprender. Contudo, foram identificadas algumas problemáticas como: disponibilidade de tempo para a criação, local do ensaio, material para cenário e principalmente o conhecimento teórico sobre artes cênicas. Cabe ressaltar que apesar de todos os resultados, as intervenções ainda tiveram uma característica hierárquica. Portanto, se chegou a seguinte proposta de orientação:

Método:

- 1) Historiografia + Conhecimentos/Experiências (Rüsen /Moreira)
- 2) Aquecimento e Alongamento (Viola Spolin, Blandine Calais- Germain , Laban e Bartenieff)
- 3) Laboratório de Criação 1 (Lenora Lobo + Práticas Artísticas)
- 4) Criação de Textos de Dança (Isabel Marques)
- 5) Composição Coreográfica/ Peça Teatral

Imagem 1: Sistematização do Processo Criativo.  
Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

A primeira etapa está relacionada ao debate sobre consciência histórica. Segundo Cerri (2011), um ensino de história que visa a consciência histórica parte da história do aluno. Assim, a criação artística parte de um diálogo entre os saberes do aluno e o passado (historiografia). Nesta ponto se orienta os significados que a peça ou coreografia abordará. É importante informar que a historiografia possui o papel também de legitimar o que será proposto na produção.

A etapa dois consiste em exercícios que buscam preparar o corpo para dançar ou atuar. Os exercícios estão baseados em Spolin (2006) e Calais-German (2002), além de provenientes da prática artística. Se recomenda o uso de polichinelos, pequenas corridas, o deslocamento pelo espaço pensando nas articulações, torções com as costas no chão, elevação das pernas para ativas os músculos do tronco, abdominais e prancha.

A etapa três busca despertar e exercitar a criatividade com base em Lobo (2007). Os laboratórios estão relacionados aos sentidos do corpo humano. Logo, trechos da história do corpo acerca do conteúdo trabalhado, músicas do período histórico. É importante encarar a história como um grande roteiro, cabendo ao professor de história escolher os personagens protagonistas.

A etapa quatro é onde os discentes desenvolverão, através da ligação entre a etapa três e a etapa um, seus textos de dança. Isso é importante para que os alunos participem da construção da proposta como intérpretes-criadores autônomos.

A etapa cinco é o produto. Não é obrigatório. Afinal, como já foi debatido a escola possui diversos obstáculos. O importante é que os alunos desenvolvam a compreensão sobre história junto ao professor.

Por fim, os alunos precisam experimentar, viver e entender que podem aprender história através de seus corpos.

## Referências

Felipe Araújo de Melo é graduando em história pela Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista Pibex do Projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino-aprendizagem em história”, coordenado pela Prof. (a) Dr. (a) Siméia de Nazaré Lopes. Também é discente do curso técnico em Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA)

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar.** Ilhéus, Ba: Editus, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2 ed.-São Paulo: Cortez, 2008.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o movimento.** Nova ed., rev. e atual. São Paulo: Manole, 2002, 2v.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: GOV, 2011.

DELEUZE, Gilles ; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Alexandre. Intérprete- criador na dança contemporânea: Um corpo polissêmico e co-autor. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA- Comitê Produção de Discurso Crítico sobre Dança- Julho/ 2012.**

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação e Educação Brasileira Contemporânea. In: Educação: Instrumento de Luta. Educação & Sociedade, **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Cortez, Autores associados, pp. 5-32, março de 1981.

LOBO, Lenora. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003 / 2<sup>a</sup> edição, 2007.

MARQUES, Isabel. A Linguagem da Dança: arte e ensino. São Paulo: **Digitexto**, 2010.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de história**. 4 ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. 3 ed. [São Paulo]: Scipione, [1996], 159 p.

SCARPATO, Martha Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação Física. Campinas, SP : ( s.n.), 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n<sup>o</sup> 53, abril/ 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: A Escola Pública Brasileira Como Objeto de Pesquisa. Ediciones Universidad de Salamanca, **Hist. Educ.** , 25, 2006, pp. 153-171.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp. 25- 41, Jan/Jun 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Educa, Lisboa, 1993.

# CORPOS DE PROFESSORES EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE HISTÓRIA, DANÇA E TEATRO

Felipe Araújo de Melo

## **Breve memorial de um futuro professor/artista/pesquisador**

Escrever sobre sua trajetória é um ato com muita potencialidade, pois, além de ajudar a encarar os saberes que legitimam a prática, também permite, através do texto, o compartilhamento dos mesmos com outros indivíduos. Assim, experiências são trocadas, analisadas, revisadas e guardadas para outros momentos investigativos. Este primeiro tópico, portanto, é um breve caminho, ou melhor, uma breve explanação do rizoma, conforme Deleuze e Guatarri (1995), construído com conhecimentos advindos de situações experienciais na sala de aula durante o projeto de extensão e estágio supervisionado, e de saberes artísticos que vem antes da entrada na universidade.

Falar sobre essa rede e os desafios encontrados, as angústias e superações é fundamental, afinal foi por causa dessa estrada tortuosa que se formulou o curso, a ser discutido na próxima parte do texto, como uma forma de suprir as orientações necessárias para o manuseio do ensino de história pela dança e o teatro. Tomo, desta forma, uma perspectiva mais pessoal da escrita, afinal, a ideia é um memorial, com base em Carpi e Morais (2018), ou seja, um pequeno espaço onde o objetivo é relembrar, não de tudo, mas do que é significativo neste momento. E apesar de ainda não ser formado na área, creio que o olhar crítico sobre e na escola deva ser exercitado o quanto antes, permitindo que experiências, principalmente dos estágios, ganhem outros significados e contribuam ainda mais na formação de futuros professores.

Sendo assim, parto portanto, da interseção que aparece no título deste tópico: futuro professor/artista/pesquisador. Este termo surgiu, no ano de 2020, dentro da pesquisa A História em Corpos Interpretativos: o ensino de história pela dança e o teatro, de minha autoria. O termo foi formulado no intuito de sintetizar os saberes que mobilizei ao procurar ensinar história pela dança e o teatro. Saberes múltiplos, colhidos de experiências da licenciatura em história e também do curso intérprete-criador, da sala de aula e dos palcos artísticos. É importante frisar que essa rede, que não para de se expandir, é baseada em três pilares teóricos, o que permite a sua legitimidade, são eles: Zeichner (1993) com o termo professor-reflexivo, Demo (2009) e o professor-pesquisador e Tardif (2010) com as problematizações acerca dos saberes que constituem a docência. Juntos, estes autores foram fundamentais para que os conhecimentos que desenvolvi fossem articulados e formassem o professor/artista/pesquisador. Não posso e nem quero definir outros (as) pesquisadores (as), que por coincidência, articularem ideias parecidas neste texto, de professores/artistas/pesquisadores. Fica a critério de cada um, querer ou não se definir assim. Agora cabe explicar ao que esse termo se refere.

O professor/artista/pesquisador pode ser resumido como um indivíduo que ao ensinar sua disciplina utiliza seus saberes artísticos, derivados de sua vida pessoal, previamente selecionados e colocados em teste no ambiente escolar, sendo substituídos por outros ou aprimorados. Existe portanto uma rede cuja função é proporcionar ao professor uma nova forma de ensinar, neste caso, ensinar história. Dada a definição, é importante traçar o caminho de experiências e vivências pessoais que o constituíram. Para uma melhor orientação dividirei as memórias em três partes: Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Universidade.

**Ensino Fundamental:** Desde a educação básica estive envolvido com a dança e o teatro. Fosse em feiras culturais, festas juninas, peças teatrais sobre a páscoa e outras datas comemorativas. Lembro de um fato marcante neste tempo e que me percorre até hoje. Estava desenvolvendo um trabalho artístico para apresentar na escola e a professora estava direcionando o ensaio. Em meio a dinâmica tropecei em um colega, cai no chão e quebrei um dos meus dentes. Minha mãe, sendo quase "coruja", quis processar a escola. Mais na frente, quando comecei a articular o ensino de história e as artes cênicas, lembrei do ocorrido, o que me fez gerar uma preocupação no que tange ao tratamento do corpo do aluno. Isso foi um ponto norteador para a formulação do curso para professores de história. O

conhecimento a respeito de ossos, músculos e articulações, é necessário para a prevenção de acidentes.

Ensino Médio: Neste período de minha vida, do 1º para o 2º Ano, mudei de escola e através de um grupo artístico da nova instituição comecei a desenvolver aptidões mais complexas: construção de personagem, figurino, presença de palco. Estudava de manhã e os encontros do grupo eram a tarde. Lembro que nesta escola, existente até hoje, tinha um projeto chamado ExpoArt. Ele consistia em um evento onde cada turma do fundamental ao médio escolhia um tema que originava uma produção artística. Toda a escola se envolvia. Tive a oportunidade de prestigiar e ser intérprete também. Da memória lembro de ter interpretado o deus mensageiro, Hermes, na odisseia de Ulisses. Prestes a fazer o vestibular, o projeto da escola foi apresentado no Teatro da Paz em Belém/PA, e participei dançando ao som da música O Bêbado e a Equilibrista de Elis Regina. Uma experiência marcante. Creio que essas experiências foram influenciadores dos meus olhares na pesquisa dentro da academia.

Universidade: Entro na universidade em 2017, em 5º lugar na primeira repescagem. Terminado o 2º semestre de história em 2018 na Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua, sou contemplado com a bolsa do projeto de extensão já mencionado. Nele percebi a oportunidade de permitir aos alunos que acompanhei, a experiência de um indivíduo que aprende história pelo seu corpo em movimento. Em paralelo fora desta instituição a minha vida como bailarino continuava graças a escola de dança Ribalta, que continua em funcionamento nos dias atuais. No ano de 2018, com o início das intervenções na escola-alvo, notou-se uma grande dificuldade teórico-prática na aplicação da dança e do teatro como recursos para o ensino de história. E após a finalização das propostas, a necessidade de uma formação superior na área artística foi inevitável, pois os conhecimentos ainda não eram suficientes para suprir as demandas daquele ensino. Desta forma, em 2019, ingressei no curso técnico de Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA, com o intuito de aprimorar meus saberes e executar, portanto, o meu trabalho com a melhor qualidade possível. Ao longo deste percurso, participei de cursos tanto regionais quanto fora do estado, o que gerou novos saberes e aprofundamento de outros. Vale ressaltar que todas essas experiências artísticas foram sendo articuladas com as impressões deixadas pelo ambiente escolar. Sempre tentei entender a cultura escolar, com base em Julia (2001) e Vidal (2006;2009), analisando o que realmente servia ou precisava ser modificado e adaptado, me pondo, portanto, como um professor

reflexivo-pesquisador de acordo com Zeichner (1993) e Demo (2009). Assim, constitui o professor/artista/pesquisador, algo que de certa forma, me delimita enquanto profissional, interliga meus saberes que continuam em movimento.

Os saberes experienciais, conforme Tardif (2010), colhidos ao longo de vivências artísticas e escolares, anteriores a academia ou durante, foram fundamentais para a orientação das intervenções no projeto. A construção do curso extensionista, se efetivou pelas dificuldades que percebi ao frequentar dois cursos. O curso técnico dura 2 anos, e o processo seletivo é uma entrevista junto com uma prova prática. Pergunto, portanto, quais as chances de alguém que nunca dançou profissionalmente entrar e obter esse conhecimento? Como poderia estar no mesmo nível de igualdade com pessoas que já dançam, muitas vezes, desde os 7 anos de idade? Claro que o curso técnico não é direcionado a professores ou professoras de história, mas o conhecimento ali desenvolvido é fundamental para quem quer ensinar história pela dança e o teatro.

Foi por conta disso, que formulei o curso para futuros professores de história ou já atuantes. Com o intuito de democratizar o conhecimento, acredito que é preciso sermos rede, sabermos compartilhar e apoiar a quem precisa, principalmente quando falamos de nossos/nossas pares. É preciso como afirma Demo (2009), que os professores tenham o direito de estudar.

### **Tecendo Redes: curso para professores de história ou já atuantes**

Tendo explanado alguns dos motivos da construção do curso, cabe agora destrinchar a composição do mesmo, os objetivos, o público, as parcerias e os locais onde foi realizado. Como já foi comentado, esta ação foi desenvolvida partir de 2019, neste período o projeto de extensão, do qual o curso é um produto, encontrou implicações burocráticas o que não permitiu o desenvolvimento dos acompanhamentos pelo bolsista. Tendo, assim, de formular o andamento de alguma proposta interligada ao projeto, se formulou o curso denominado, em sua primeira edição, de “Ensino de História e Artes Cênicas: estratégias metodológicas”. Para uma melhor organização ver abaixo:

Cursos Ofertados de 2019 - 2020			
Edição	Local	Parceria/Apoio	Duração
1ª	Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua	Centro Acadêmico de História do Campus Ananindeua (CAHIS-CANAN)	24 à 25 de Junho de 2019
2ª	Universidade do Estado do Pará – Campus XI São Miguel do Guamá	Centro Acadêmico de História da UEPA	7 de Novembro de 2019
3ª	Universidade Federal do Pará Campus Ananindeua	CAHIS-CANAN	5 de Março de 2020
4º	-----	CAHIS-CANAN	20 de Abril à 29 de Maio de 2020
5ª	-----	Centro Acadêmico de História- Agora da Universidade Estadual Vale do Acaraú	25 de Abril à 06 de Junho de 2020

Imagem 1: Cursos Ofertados de 2019 à 2020  
 Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Desconstruir e reconstruir o saber docente, conforme Nunes (2001), se dá pela reflexão na e sobre a prática. O uso de diferentes metodologias e recursos exige do professor competência técnica, conforme Rocha (2001). Partindo deste pressuposto, como pode o professor de história trabalhar com dança ou teatro sem ter tido, em

sua formação, contato com elementos teóricos e metodológicos de tal área? Deste modo, serão explanadas algumas edições do curso.

A primeira edição teve 6 participantes das seguintes regiões: Belém/PA, Ananindeua/PA, Marituba/PA, Benevides/PA. O curso foi dividido em duas tardes, na primeira tarde houve discussão teórica e prática, no segundo dia apenas prática. A teoria se deteve as problemáticas sobre corpo, aluno, escola e formação docente. As teorias que embasaram as atividades práticas foram Lobo (2007) com laboratórios de sensibilidade do corpo, Spolin (2006) com exercícios de percepção corporal do teatro, Marques (2010) com o conceito de “textos de dança”, para aquecimento e alongamento do corpo foi usado exercícios de Calais-Germain (2002). Outros exercícios e experiências usados foram aprendizados adquiridos na prática artística do ministrante. O objetivo desses exercícios é despertar o potencial dos participantes na criação, permitir que eles criem seus movimentos, ou seus “textos de dança” como aponta Marques (2010). Dos relatos colhidos:

Participante A: “A oficina foi de um grande aprendizado que me fez um nova forma de olhar as artes cênicas. E os movimentos e a dança me fizeram colocar o corpo como objeto de ensino, me possibilitou como futura professora introduzir novos métodos de ensino, trazendo a cultura as salas de aula. E aproximar os com a realidade do alunado. Gostei muito da forma que o Felipe conduziu a oficina deixando os participantes muito a vontade.”

Participante B: “A aula prática foi uma boa forma de movimentar o corpo e perceber-lo como recurso didático, coisa que eu não havia pensado antes. Uma aula dessas contribuirá com minha prática docente, ampliará meu acervo didático assim como as minhas possibilidades metodológicas nas aulas didáticas das disciplinas Geografia e Est. Amazônicos.”

Participante C: “Eu considerei muito proveitoso, uma ótima experimentação que pode ser levada para a sala de aula, com o objetivo de usar jogos teatrais que possibilitem tornar o conteúdo mais facilmente assimilado. Os exercícios de corpo ajudam a relaxar e a estabelecer relações com o outro. Para mim, que sou sempre travada, foi maravilhoso brincar, suar, tocar, ver ... enfim, usar os sentidos.”

Nesta edição foram trabalhados os temas transversais de pluralidade cultural e de meio ambiente. Se optou pela vivência em danças africanas e indígenas, particularmente da etnia Tembé, conhecimento adquirido no curso técnico de Intérprete Criador. Na questão ambiental os participantes foram orientados no contato entre corpo e objetos. Foram usados sacos plásticos, folhas naturais, papel, sons e ruídos. A proposta era sensibilizar os participantes com relação a natureza prezando por uma perspectiva naturalista e bio-regionalista da educação ambiental com base em Sauvé (). O laboratório teve como base Lobo (2007), Lygia Clark e Costas (2010). Dos relatos colhidos.

Meio Ambiente:

Participante A: “Sensação de leveza, equilíbrio e expressividade. Nos faz pensar e refletir sobre fatos relacionados a nosso meio ambiente, nos ajuda a trabalhar e movimentar partes do corpo como um todo. Podemos ter vários olhares com essa experiência não só a respeito do mundo mas também no nosso dia- a- dia.”

Participante B: “Uma oficina que trouxe-me experiência. Foi enriquecedora. O trabalho com os elementos folhas, papel, saco plástico, remete o cuidado, a gratidão pelo meio ambiente. A separação do lixo. A leveza, a inspiração que a natureza nos envolve para criar, refletir e compor personagens, movimentos de flexibilidade e desenvoltura pretendida.”

Participante C: “ O pensar do movimento me deu uma sensação e a observação do corpo, no qual nos dá um sentimento de leveza das folhas tanto a folha natural como a de papel. A dinâmica nos faz refletir sobre a leveza de uma folha e a leveza que podemos dar ao nosso corpo, com um simples gesto bem (...) um simples movimento que fazemos no dia- dia.”

Na segunda edição, a primeira diferença se encontra na duração. Nesta edição o curso compôs parte da programação de um evento maior sediado na Universidade do Estado do Pará, ficando programado para apenas uma tarde. Desta forma, se reduziu o conteúdo, descartando-se momentaneamente o tema de Meio Ambiente. Em relação aos participantes a quantidade foi 9 advindos de: Castanhal/PA, Bragança/PA, Muará/PA, Vigia/PA, São Francisco do Pará/PA, Curuçá/PA, São Miguel do Guamá/ PA. A estrutura não se modificou, uma parte foi destinada a explanação teórica e a seguinte foi prática. Na parte prática, houve uma melhor

organização nos exercícios das referências já mencionadas na 1ª edição. Após uma formação na cidade Rio de Janeiro em 2019, o ministrante utilizou um laboratório que consistia em sortear com uma caixa com determinadas palavras cujos participantes deveriam tentar interpretar com seus corpos, igualmente aos exercícios de Lobo (2007). Em termos de história, foi desenvolvida uma cena sobre Revolução Industrial com base em uma cena do filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin. Dos relatos:

Participante A: “A proposta do minicurso: Ensino de História e Artes Cênicas foi muito interessante para apresentar propostas de dança e teatro na elaboração das aulas de história, com novas visões sobre metodologia e saberes sobre ensino e aprendizagem. Assim como um entendimento primordial no que infere ao corpo, principalmente se for levado em consideração a possível aplicação em sala de aula [...] Então estabelecer uma relação do corpo com o conteúdo, proposto pelo minicurso, foi muito importante pro meu entendimento de didática e metodologia em sala, enquanto professor, por enfatizar a dança, o teatro com exercícios que desprendem-se de métodos tradicionais de ensino.”

Participante B: “Nós podemos entender que os movimentos também geram significados e podem, de uma maneira bastante lúdica, nos ajudar a entender alguns conteúdos da história [...] Enfim, pude entender que educar não é somente escrever no quadro, mas também pode ocorrer por meio de linguagem mais aproximadas dos alunos.”

Participante C: “Até o momento, esse minicurso, acredito ter sido essencial e bastante motivador, por meio do aporte teórico que nos guiam a desenvolver tais atividades, o professor excelentíssimo nos permitiu nos libertar e entender, nossos corpos como políticos e artísticos, foi bem legal trabalhar isso também como uma ferramenta que pode ser utilizada dentro da sala de aula, mas com algumas ressalvas, mas, adorei esse minicurso.”

## **Conclusão**

Enfim, com base nos relatos citados é possível observar que o objetivo do curso foi alcançado, embora os participantes mostrassem certa timidez, foi possível observar os mesmos arriscando e progredindo neste conhecimento. Infelizmente por conta do espaço não poderão ser abordadas as demais edições. Vale apontar que dentre a principal dificuldade encontrada foi a evasão na 4ª e 5ª

edição por terem sido virtuais, por conta do cenário da pandemia. Houve também críticas construtivas para a atualização da bibliografia. Esperasse que este trabalho colabore para que as instituições formadoras de professores, principalmente de história, repensem seus currículos e elaborem estratégias para o diálogo entre ensino, dança e teatro. A formação docente, como aponta Gatti (2018), afeta a formação de gerações futuras. O ensino, como a autora coloca, ainda sofre com a visão superior voltada ao bacharelado, o que gera desafios na inovação da formação. Contudo, segundo Strazzacappa (2001), é preciso que os cursos formadores de professores pensem na oferta de uma disciplina artístico-corporal. Acreditasse que o exemplo dado neste texto tenha mostrado a importância dessa mudança, que ainda se encontra longe. Este texto encerra com uma frase importante de um dos participantes do curso da 2ª edição: “Não devemos isolar a arte do ensino! A arte é a forma de ensino lúdico, onde o exercício da imaginação e criatividade são os motores do ensinar.”

## Referências

Felipe Araújo de Melo é graduando em história pela Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista Pibex do Projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino-aprendizagem em história”, coordenado pela Prof. (a) Dr. (a) Siméia de Nazaré Lopes. Também é discente do curso técnico em Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA).

CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o movimento**. Nova ed., rev. e atual. São Paulo: Manole, 2002, 2v.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escrita de memoriais de formação: algumas notas. In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde *et al* (Orgs.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, Saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: Um estudo sobre o Projeto Por que Lygia Clark?** Tese

(Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP:[s.n.], 2010.

DELEUZE, Gilles ; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde et al (Orgs.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, Saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº 1, jan./jun. 2001.

LOBO, Lenora. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003 / 2ª edição, 2007.

MARQUES, Isabel. A Linguagem da Dança: arte e ensino. São Paulo: **Digitexto**, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 27-42.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). Repensando o ensino de história*. 4 ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 17-44.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abril/ 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: A Escola Pública Brasileira Como Objeto de Pesquisa. Ediciones Universidad de Salamanca, **Hist. Educ.** , 25, 2006, pp. 153-171.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp. 25- 41, Jan/Jun 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Educa, Lisboa, 1993.

# GUERRAS E HERÓIS

Felipe Lucas Fagundes

## **Introdução:**

A Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice foi um conflito armado que geraram inúmeros ídolos, heróis, pessoas que se tornaram mártires, afirmando a legitimidade do culto ao herói, onde tal ideologia tem como objetivo transformar homens em exemplos que devemos seguir, “eram os modelos, os exemplos e em amplo sentido, os criadores do que quer que a grande massa dos homens planejam fazer ou atingir” (ANDRADE, apud CARLYLE, 1986, p. 2).

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva analisar os aspectos sociais e culturais pertinentes aos combatentes da guerra do Paraguai, baseando-se nas representações sociais dos mesmos, estas estão localizadas no estado do Rio Grande do Sul, e no Brasil.

O artigo aborda, principalmente, os combatentes João da Silva Tavares, barão e visconde de Serro Alegre, José Francisco Lacerda, um cabo do exercito imperial que foi responsável pela lança que atravessou Solano Lopez e o general Netto, vanguardista na Guerra do Paraguai. Netto foi um dos heróis da revolução farroupilha, conflito esse com mais de dez anos de duração, que resultou na criação de uma identidade aos gaúchos que vivem ao sul do Brasil, “Antônio de Sousa Netto foi um militar, considerado um dos mais importantes nomes da história do Rio Grande do Sul” (FRANCHI 2016).

## **O que foi a Guerra do Paraguai:**

A Guerra do Paraguai, conhecida também com guerra da tríplice aliança, foi um grande acontecimento bélico, ocorrida na América do Sul, no século XIX, dentre os anos de 1864 e 1870 durando aproximadamente seis anos. A guerra teve sua gênese com a apreensão do navio Marques de Olinda, no porto de Assunção, pelo governo paraguaio, “Por um lado, num episódio muito conhecido, que marca o início da Guerra do Paraguai, o vapor Marquês de

Olinda, pertencente à Companhia, foi aprisionado pelos 13 paraguaios em Assunção” (ARRUDA 2014 p.12), e, logo em seguida, ocorreu o ataque a Cidade de Dourados, localizada no território brasileiro, “EM NOVEMBRO DE 1864 o Paraguai declarou guerra ao Brasil, invadindo a região de Mato Grosso, zona de disputa entre colonos e seus respectivos governos há mais de 200 anos” (MOTA 1995).

Um dos principais países envolvidos, e mais afetados, em tal disputa foi o Brasil, que tinha como governante na época o imperador Dom Pedro II filho do Dom Pedro I, e pai da princesa Isabel. Tal imperador foi um dos responsáveis pelo enriquecimento do país, pois, foi um grande investidor da produção cafeeira e do aumento da linha ferroviária do país, além da ampliação da rede de telégrafos no Brasil, “Calmo e inteligente, é prestigiado pelo progresso que promove na economia brasileira com a introdução da produção cafeeira e a ampliação da rede ferroviária e de telégrafo”.

O governo de Dom Pedro II regeu o país de 1831 a 1889, na gênese de seu governo, tendo de lidar com uma das principais revoltas, civis, do país, a Revolução Farroupilha, que tinha como intuito a separação do sul do Brasil do resto do país, além da permanente pressão sofrida da Grã Bretanha para o fim da venda de escravos, no país, estes eventos estão devidamente relatado no livro, Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930).

“A inexperiência fazia dele um monarca inseguro, dependente de ministros e de intrigas palacianas, num país que estava às voltas com uma guerra civil no Sul (a Farroupilha) e com as pressões da Grã-Bretanha para terminar o tráfico de escravos” (DE ABREU 2015 p. 2).

Apesar de o país ter enfrentado inúmeros conflitos, na região, do prata, que foram os principais acontecimentos para a delimitação das fronteiras, na região como conhecemos hoje em dia, sendo o principal conflito a guerra da tríplice aliança ou guerra do Paraguai, “Podemos, ainda, afirmar que essa guerra constituiu-se em um dos fatores na construção da identidade nacional no final do século XIX. superando a proclamação da independência e, posteriormente, da republica” (RODRIGUES 2001). Para o Brasil e seu imperador, a Guerra do Paraguai foi um evento muito desgastante e difícil de lidar para o imperador, além de agravar a dívida externa do Brasil e gerar no povo a uma revolta e necessidade de uma republica.

“Para o imperador significou um enorme desgaste físico. Seus cabelos embranqueceram. Para o país, um grande aumento na dívida externa. Na política, o último ano da guerra foi marcado pela publicação do Manifesto Republicano” (DE ABREU 2015 p. 3).

No reinado do imperador, houve o surgimento inúmeros heróis, pessoas que eram tidas como exemplos a serem seguidas como, por exemplo, nas forças armadas que tornaram-se institucional no ano de 1822 e como patrono e primeiro herói militar foi condecorado Duque de Caxias, o patrono do exercito brasileiro, sendo esta tática mais usada para instaurar a republica no Brasil ao final do governo de Pedro II, “No caso do positivismo, a visão linear dos fatos em discurso ajudou a buscar uma identidade para legitimar a situação da República[...]” (MADRIGAL 2017).

Em 1964, anterior ao inicio da guerra do Paraguai, o Brasil envolvia-se na Guerra do Uruguai, Que foi uma disputa entre o partido “Blanco” e o partido “Colorado”, que tinha como aliado o Brasil. O total caos que o Uruguai enfrentava na época, ameaçava as fronteiras, do rio grande do sul, com saques e mortes, por esse motivo o Brasil foi obrigado a enviar regimentos com a intenção de derrubar o governo vigente, “Estancieiros (fazendeiros de gado) gaúchos reclamavam dos roubos de gados, apontando uruguayos como os responsáveis” (PINTO 2019).

Tendo como sua conclusão a deposição do governo inteiriço, conduzido por Atanasio Aguirre, descrito como um tirano genocida, “Acreditamos que a figura mítica de Lope de Aguirre é inseparável do maior genocídio conhecido na história da humanidade” (Tradução do autor, ALVARADO e RODRÍGUEZ 2018). Contudo foi um conflito demasiado breve, pois teve inicio com a ascensão de Aguirre em agosto de 1864 e teve seu fim em fevereiro de 1965, quando ouve a tomada da capital, Montevideu, e o governante, Venancio Flores, colorado tornou-se governante do país, “O ataque teve início em Agosto de 1864, em Fevereiro de 1865 foi tomada Montevideu, tendo fim o conflito em 20 de Fevereiro quando Venancio Flores, um Colorado, assumiu a Presidência do Uruguai” (GARCIA 2017).

Este fato contrariava as ambições e interesses do líder, Paraguaio, Solano Lopes, que em contra partida a invasão brasileira no Uruguai, como está relatado no sitio do exercito brasileiro, “Esta campanha serviu também como pretexto para que o Marechal Francisco Solano López, Presidente do Paraguai, invadisse o Brasil”. Sem declaração

de guerra alguma Lopez aprisionou o navio Marques de Olinda, um navio que conduzia em seu interior o então presidente da província do mato grosso, esse ato de Solano foi considerado um estopim para uma guerra entre tais nações, “Sem declaração de guerra, López prendeu o navio brasileiro Marques de Olinda, que já havia zarpado do porto de assunção levando o novo presidente de Mato Grosso, cel. Frederico Carneiro Campos” (FLORES 2004).

A guerra do Paraguai é vista hoje, como a mais larga e sangrenta guerra da América latina, porem teve um grande papel na formação de uma nação e uma identidade, a partir do povo paraguaio. Esse ponto é muitas vezes rejeitado e ignorado, pois geralmente as produções sobre tal evento limitam-se a simplesmente descrever fatos, como muito bem observado por.

“A Guerra do Paraguai ou a Guerra da Tríplice Aliançafoi a lutamais longa e sangrenta da história da América Latina. Eleenfrentou os três países signatários da Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) contra o Paraguai e terminouquase seis anosdepoiscom a morte de Francisco Solano López. Foi um evento-chave para a consolidação do estado nacional. No entanto, a literatura secundária argentina sobre a guerra não tem problematizado o conceito de nação. As obras que relatam tal fato foram caracterizadas pela narração de eventos militares [...]” ( Tradução do autor, Baratta 2012).

Este conflito mudou a America latina, com redistribuições de territórios e formações de estados únicos, como por exemplo, a Argentina, que teve a sua consagração e união como nação. Porem também serviu para a Grã Bretanha afirmar sua hegemonia econômica na região, terminando com a auto-suficiência do Paraguai:

“A guerra com o Paraguai ocupa um lugar crucial no processo histórico argentino. No final desta longa e sangrenta disputa, as "províncias dê s conexas" do Rio da Prata começaram a assemelhar-se à nação argentina, consolidada internamente e diferenciada dos demais estados da Bacia da Prata. Por outro lado, a guerra ocupa um lugar significativo na "história" dominante sobre o passado argentino. No senso comum, instala-se a idéia de que a Grã-Bretanha lidou com os fios e promoveu um conflito que lhe permitiu estabelecer seu domínio econômico e político na região e, acima de tudo, aniquilar o incipiente desenvolvimento nacional autônomo do Paraguai.” (Tradução do autor, Romero 2018).

Já no Brasil, uma dos principais e mais relevantes acontecimentos, foi o fato de ter adquirido uma grande dívida externa, pós guerra, “Os elevados gastos da guerra foram custeados com empréstimos estrangeiros” (RAMOS 2018). Porém o Brasil, na área militar, teve um grande avanço tecnológico sendo assim, no termino da guerra, o exercito vitorioso e com e com mais tecnologias a seu dispor “o Brasil tinha um exército vitorioso e modernizado” (BEZERRA 2019).

### **Heróis regionais e algumas de suas homenagens:**

João da Silva Tavares foi um militar que também lutou na Revolução Farroupilha “ao lado do pai combatendo os revoltosos e defendendo o regime imperial e ao final do conflito foi promovido a major” (LOPES, sd). E pelo desempenho em campo de batalha, conseguindo conter os revolucionários e, ao final do conflito, foi condecorado como major do exército imperial.

Posteriormente, a tal revolução houve a Guerra do Paraguai em que novamente o combatente teve uma importância singular, chegando ao final de tal conflito a atingir a patente de brigadeiro do exército brasileiro, além de outras honrarias. Tavares estava presente na brigada que ataca o acampamento de Solano Lopes, líder paraguaio, que morre em fuga.

“Em uma das ocasiões, ao transpor o arroio Negla, aprisiona o coronel Salinas e por ele toma conhecimento do paradeiro de Solano López, na margem esquerda do arroio Aquidaban. Após avisar seus superiores, que para lá deslocaram as tropas, chega em 28 de fevereiro de 1870 a Aquidaban. Ataca o acampamento de Solano, que morre em fuga. Terminada a guerra foi nomeado brigadeiro honorário do Exército, em 11 de maio de 1870, recebendo também o título de barão de Itaqui e cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro, além de receber a medalha da Campanha do Paraguai, com passador de ouro (DORNELES, 2018).

Seus feitos consolidaram a sua imagem de herói, uma vez que a “história positivista tradicional descreve João da Silva Tavares mitifica sua imagem, pois o considera como um vulto de grande importância para a cidade de Bagé” (BEHENCK 2018).

O visconde recebeu inúmeras homenagens Brasil a fora, como por exemplo, uma escola com seu nome em Inhacorá no Rio Grande do Sul. Outra homenagem que vale a pena citar seria em seu leito de

morte, na base do mesmo existe uma placa do governo Brasileiro o agradecendo por seus feitos em campo de batalha, “podemos observar uma placa, na qual o exercito brasileiro o reconhece como valoroso combatente da Guerra do Paraguai” (Fagundes 2019).

Em épocas anteriores sendo inimigo de João e agora aliado, contra o Paraguai, general Antonio de Sousa Netto foi um grande político militar, sul rio-grandense. Combatente nas principais guerras e disputas da América do sul em seu tempo, tendo lutado na guerra da cisplatina, na guerra contra Aguirre, e posteriormente na guerra do Paraguai “O General Netto prestou assinalados serviços à Integridade e a Soberania do Brasil nas guerras da Cisplatina 1825-28, contra Aguirre 1864 e da Tríplice Aliança contra o Paraguai, de 1865-66” (SÓ HISTÓRIA).

Sendo um dos principais heróis e figuras mais representativas do Rio Grande do Sul, o general Netto foi um republicano que lutou pela liberdade do estado e pela república, contra o império na guerra dos farrapos, ele era um homem que lutava por seus ideais e defendia sem medo da morte.

“Netto foi um daqueles personagens históricos que parecem ter vivido em permanente estado de guerra. Abolicionista, republicano, encarnou como poucos a identidade rio-grandense. Foi um daqueles personagens belicosos, feitos de rebeldia, construídos com o fogo da guerra e da aventura, metal forjado num fole que soprava o vento quente da liberdade.” (OLIVEIRA, 2016)

Posteriormente à revolução farroupilha, defendendo o flanco do exercito brasileiro, na batalha de Tuiuti, na guerra do Paraguai, Netto foi ferido e levado ao hospital de Corrientes na Argentina. A morte do general foi noticia em um jornal local, “La Esperanza”, na quarta feira, quatro de julho de 1866, nele podemos ver uma breve homenagem a tão digno combatente.

“General Netto. Temos a dor de anunciar a morte desse bravo e prestigioso general brasileiro cujos restos foram depositados na segunda feira, no panteão desta cidade, enquanto a pátria grata os leva ao seu seio. O general Netto, foi o digno e renomado chefe da vanguarda do Exército Imperial, e não apenas seus compatriotas, mas também seus companheiros do exército aliado faram justiça às suas nobres qualidades e lamentarão seu fim infeliz. Uma enfermidade dolorosa o levou ao sepulcro, quando batalhas que avia encarado souberam respeitar sua coragem. Um grande

acompanhamento o levou a sua última morada, tendo recebido honras de ordenança militar. Associamo-nos do coração à justa dor da grande perda que o Império e seu Exército causaram, com a morte de um soldado tão talentoso, que para nós também possui a virtude relevante de ter ajustado a ideia republicana em sua mente. Que o país lhe dê o reconhecimento que merece seus sacrifícios e que Deus o receba em seu ventre!” (La Esperanza, 04/07/1866. Archivo General de la Provincia de Corrientes, Corrientes, Argentina apude SILVA, 2015, p. 89).

Netto recebeu, na cidade de Bagé, enumeras homenagens, como por exemplo uma rua no centro da cidade. Outra homenagem bastante significativa fica em seu descanso final, ou seja, em seu tumulo, na base do mesmo existem algumas homenagens da nação ao herói regional, “Na parte baixa do monumento observamos placas que reconhecem e registram a importância dos feitos do herói para história local e do Rio Grande do Sul.” (Fagundes 2019).

Outro homem que teve seu nome marcado na história sul americana, como um todo, foi o José Francisco Lacerda, mais conhecido como Chico Diabo. O cabo do exercito imperial nasceu no sul do Brasil na região do Camaquã, próximo a cidade de Bagé, no ano de 1848, em sua adolescência ganha o apelido de “Diabinho” de sua mãe “José Francisco Lacerda nasceu em Camaquã, em 1848. Ganhou o apelido de “diabinho” da própria mãe quando ainda era adolescente” (Freitas 2014).

Aos 15 anos, junto de sua mãe e seu pai, mudaram-se para Bagé, tal região é conhecida por estar próxima a fronteira com o Uruguai. Dois anos após esse ocorrido, por volta de 1865, José recebeu o convite do coronel Joca Tavares, filho do Visconde de cerro alegre, para complementar o contingente intitulado “Voluntários da Pátria”, “Aos 15 anos, teve de se mudar com os pais para Bagé, na Região da Campanha. Dois anos depois foi convidado pelo coronel Joca Tavares para integrar o contingente dos “Voluntários da Pátria” que lutariam na Guerra do Paraguai” (Freitas 2014).

Chico teve seu ápice no exercito, cinco anos após sua entrada, em 1870, já como cabo do exercito imperial brasileiro, foi o responsável por acertar sua lança no peito do ditador paraguaio Solano Lopes, tendo como líder da expedição militar o conde d’Eu. “Chico Diabo teria declarado ao conde d’Eu, em Concepción, que “tinha levantado

um pouco López com a lança”, no momento do golpe” (Maestri 2014).

Sendo assim foi considerado um herói nacional, um homem honrado que defendeu seu país, tendo em sua homenagem, ilustrações em revistas da época, “O feito de Chico diabo foi tema de ilustrações em revistas publicadas na época” (Bielaski 2019).

### **Considerações finais:**

A Guerra do Paraguai marcou a história dos países envolvidos e construiu um fértil imaginário legitimando heróis e suas ações. O objetivo de tal pesquisa foi analisar e relatar uma fração de suas histórias e homenagens de diferentes aspectos e estruturas visando suas representações sociais. Sendo assim partindo de suas histórias de vida e seus feitos em campo de batalha, podemos compreender os motivos de serem considerados heróis regionais.

Após uma compreensão maior sobre tal tema, podemos perceber que as representações e as homenagens aos heróis tanto regionais quanto nacionais, podendo estar presentes em placas, em nomes de escolas, nomes de ruas e ou avenidas e dentre outras formas de representação. Concluindo assim, o culto ao herói é uma das principais formas de controle e doutrinação da massa, presente na filosofia do positivismo.

### **Referencias:**

Felipe Fagundes é graduando em História, licenciatura, pela Universidade da Região da Campanha. Faz parte do projeto sarau noturno, desenvolvido por Clarisse Ismério, tem pesquisa na área de arte cemiterial, com publicações internacionais. Teve participação no evento da Red Iberoamericana de Cementerios Patrimoniales 2019 em Málaga.

MAESTRI, Mário. QUEM MATOU O MARISCAL? CERRO CORÁ, 1º DE MARÇO DE 1870: ENTRE A HISTÓRIA E O MITO. Tempos de História, v. 18, 2014.

ABREU, Alzira. Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930). CPDOC, 2015. AMARO, Enrique. A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. Estudos Avançados 9 (24), 1995 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a13.pdf> Acesso em: 25/08/2019 BARATTA, Maria. La identidad nacional durante la Guerra del Paraguay. Representaciones, lenguajes políticos y conceptos en el diario La Nación Argentina (1862-1870). Almanack. Guarulhos, n.03. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n3/2236-4633-alm-03-00082.pdf> Acesso em: 25/08/2019 BEHENCK, João. A IMPORTÂNCIA DO CORONEL JOÃO NUNES DA SILVA TAVARES NA ORGANIZAÇÃO LOGÍSTICA DO EXÉRCITO LIBERTADOR (1893- 1895). Congrega. Urcamp. 2018. BEZERRA, Juliana. Guerra do Paraguai. TodaMatéria. 2019. Disponível DA SILVA, Matheus. TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO POLÍTICA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO (1835-1866). Santa Maria, RS, Brasil. UFSM. 2015. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/ppgh/images/MESTRADO/dissertacoes/turm\\_a2013/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Matheus%20Lu%C3%ADs%20da%20Silva.pdf](http://coral.ufsm.br/ppgh/images/MESTRADO/dissertacoes/turm_a2013/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Matheus%20Lu%C3%ADs%20da%20Silva.pdf) Acesso em: 01/09/2019

GARCIA, Everthon. Guerra contra Aguirre. Conservadorismo do Brasil, 2018. Disponível em: <https://conservadorismodobrasil.com.br/2017/04/guerra-contra-aguirre2.html>

RODRIGUEZ, Anibal. ALVARADO, Alejandro. La mítica perversión en Lope de Aguirre: una aproximación psicoanalítica de la Relación de la jornada de Omagua y el Dorado de Pedrarias de Alместo. Estudios Filológicos; 2018

MOTA, Carlos. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. Estudos Avançados 9 (24), 1995

AMARO, Enrique. A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. Estudos Avançados 9 (24), 1995

BARATTA, Maria. La identidad nacional durante la Guerra del Paraguay. Representaciones, lenguajes políticos y conceptos en el

diario La Nación Argentina (1862-1870). Almanack. Guarulhos, n.03. 2012

ROMERO, Luis. La Guerra del Paraguay, una lucha cruel que unió al país. La Nacion, 2018.

RAMOS, Jefferson. Guerra do Paraguai. Sua Pesquisa, 2018.

ABREU, Alzira. Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930). CPDOC, 2015.

GARCIA, Everthon. Guerra contra Aguirre. Conservadorismo do Brasil, 2018.

PIONTO, Tales. GUERRA CONTRA AGUIRRE ENTRE BRASIL E URUGUAI. Brasil Escola.

HORTA, Maria. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane. GUIA BÁSICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Museu imperial, Brasília, edição 3. 2006.

MITRE, Sandra. BATISTA, Rodrigo. MENDONÇA, José. PINTO, Neila.

MEIRELLES, Cynthia. PORTO, Cláudia. MOREIRA, Tânia. HOFFMAN, Leandro. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, 13 [Sup 2]:2133-2144, 2008

BIELASKI, Elias. Chico Diabo, o Camaquense que matou um Ditador Paraguaio. Clic camaquã, camaquã. 2019

FREITAS, Caetano. Não o vejo como herói', diz tataraneta de cabo que matou Solano López. G1-RBS, 2014.

# “TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DIGITAL”

Francicléia Ramos Pacheco

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo que sofre constantes transformações, desde o princípio foi preciso aprender a utilizar o que estava surgindo e como essas inovações poderiam contribuir para melhorar a vida em sociedade. Todas essas inovações modificaram o modo como as pessoas se comunicam, desde a descoberta da escrita até o desenvolvimento dos aparelhos celulares que possibilitou a comunicação a longas distâncias.

Estamos atualmente na chamada Era da globalização, da comunicação em rede onde as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, se tornou natural disponibilizar de um celular ou tablet para as mais diferentes funções, tanto no trabalho quanto no lazer, pois a utilização da Internet permite acompanhar as notícias no momento em que elas acontecem. Dentre essas inúmeras possibilidades “nota-se a importância de acompanhar esse ritmo de transformações agregando as tecnologias digitais e o que elas podem oferecer em sua totalidade”. (MAYNARD, 2011, p.4)

No seu contexto singular a Internet surge como uma proposta que pretendia interligar os pesquisadores de diferentes institutos, ela teve seu auge no período da Guerra Fria quando funcionava como estratégia de guerra, proporcionando essa comunicação a longas distâncias: “Em síntese, a Internet surge de uma convergência singular; pesquisas militares, ciência de ponta e cultura da liberdade” (MAYNARD, 2011, p.4)

Foi a partir do interesse desses grupos que ela foi desenvolvida ganhando espaços que não eram esperados, facilitando a comunicação e estabelecendo o que os estudiosos denominam de cultura em rede, criando relações de contato e troca de informações.

Com seu advento e sua grande ascensão a Internet deixou de ser hierarquizada, quando apenas pequenos grupos produziam informações, para dar espaço aos novos sujeitos assim: “O processo de produção de informações sofreu modificações importantes. Ele deixou de ser rigidamente hierarquizado e agora, o receptor é também um produtor de informações” (MAYNARD,2011, p.6) o que de certa forma amplia o acesso e até mesmo a produção de informações, pois os sujeitos que tem acesso as redes de tecnologias também produzem essas informações através de suas publicações, dos relatos pessoais que compartilham e que de certa forma são reflexos da sociedade em que estão inseridos.

Nesse sentido essa hierarquização de informações foi sendo substituída gradativamente, dando espaço para uma sociedade cada vez mais conectada, que além de receber informações torna-se responsável por produzi-las, o que notamos é esse compartilhamento cada vez mais acelerado dessas informações nos mais diversos espaços, e que esse conhecimento através da internet se tornou acessível para os mais diversos grupos, sendo responsável por aproximar e conectar a sociedade.

Essas modificações aconteceram com o surgimento das redes sociais como o Facebook, o Orkut entre outras que ofereceram para as pessoas comuns possibilidades de produzirem informações, com o advento mais recente de redes sociais como o Instagram e o Twitter, essa produção se tornou mais efetiva e constante, ou seja, da mesma maneira que consomem as informações, elas também estão inseridas no processo de produção, ampliando esses espaços que antes eram restritos à pequenos grupos.

Dessa forma nota-se como a Internet deixa de pertencer à um lugar fechado e restrito para alcançar diversos ambientes, conectando pessoas e inserindo nesses ambientes um novo modo de viver, pois não existem mais restrições e sim pessoas interligadas, sendo cada vez mais necessário acompanhar essas mudanças, para não ser excluído dessa comunicação em rede, por isso a necessidade de estar inserido nesse processo.

Segundo KENSKI (2012, p.38) “as Tecnologias de Informação e Comunicação ou simplesmente TICs transformaram o convívio em sociedade, através delas a propagação das informações acontece de forma mais rápida tendo um alcance maior, além de facilitar a comunicação entre as pessoas, essas formas de interatividade

criaram novos espaços virtuais onde as pessoas precisam estar inseridas e participar ativamente”.

Esse novo cenário onde a linguagem digital é dominante, amplia os espaços para que o conhecimento seja construído e divulgado, assim como facilita a divulgação de diferentes culturas, criando uma nova realidade de informações que são compartilhadas.

Nesse mundo de transformações, as TICs apresentam-se como mecanismos de comunicação para além do que se imaginava;

“As novas TICs não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. (KENSKI, 2012.p 38)

Assim as TICs desenvolvem outras funções, não sendo apenas suportes tecnológicos, mas essa facilidade de comunicação que trouxeram faz com que as pessoas estejam conectadas o tempo todo, essas TICs fazem parte do ambiente familiar, social, sendo inseridas em todos os espaços, colaborando nas relações sociais. Nesse contexto é impossível não estar ligado à essas TICs, pelas facilidades que proporcionam.

### **UMA BREVE DISCUSSÃO: USO DAS TICs NO ESPAÇO ESCOLAR**

Através das facilidades que as TICs trouxeram foi inevitável que o espaço escolar também não fosse invadido por essas tecnologias. Para KENSKI “Educação e tecnologias são indissociáveis” (2012, p.43) nesse processo de interação é preciso ensinar sobre a utilização dessas tecnologias, da mesma maneira que é possível utilizá-las no processo educacional, aliando essas duas esferas o aprendizado dos alunos será mais eficaz, assim para que qualquer tecnologia seja utilizada é preciso primeiro aprender como ela funciona e quando aprendemos sobre sua utilização ela se torna parte do nosso cotidiano.

O campo educacional ao longo do tempo apresentou inúmeros desafios que precisam ser ultrapassados por aqueles que assumem o compromisso com a educação, é preciso encontrar estratégias para atrair os alunos incentivando a participação na sala de aula, proporcionando assim um ensino de qualidade pautado na colaboração, na interação e na socialização do aprendizado no ambiente escolar.

Nesse cenário é preciso agregar a prática docente com as mudanças que acontecem, trazendo para o ambiente escolar aquilo que vai colaborar no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma as tecnologias de comunicação adentram diversos espaços dentre eles, as escolas trazendo consigo novas formas de interatividade.

Dentro desse contexto o surgimento das tecnologias de comunicação se caracteriza como ferramentas importantes que pretendem colaborar na prática docente tornando o ensino mais participativo, pois aproxima o aluno da sua realidade trazendo para a sala de aula aquelas tecnologias que eles convivem no seu cotidiano, através dessa interação é possível fazer com que os alunos percebam que as tecnologias podem oferecer diversas possibilidades além daquelas que eles utilizam como as redes sociais.

A inserção dessas tecnologias ao Ensino de História torna-se essencial. Dessa maneira: “O que passa a ser cada vez mais necessário é fazer uso dos recursos disponíveis a favor das estratégias de ensino, não fazendo as tecnologias ocuparem um espaço de disputa, mas de suporte e enriquecimento da e para a prática docente”. (GIOVANNI, 2017, p.12)

De fato, é necessário que os educadores possam fazer dessas tecnologias suas aliadas na construção de uma educação melhor, não criando conflitos ou mesmo impedindo a utilização pelos alunos, pois agindo dessa forma eles serão afastados, não tendo incentivo e nem interesse pelas aulas, é essencial utilizar todos os recursos disponíveis para proporcionar uma educação de qualidade.

No entanto para que as tecnologias possam ser entendidas em sua totalidade e possam colaborar no aprendizado dos alunos é necessário que os professores tenham bem definidos os seus objetivos quanto à utilização dessas tecnologias, pois não é apenas levar um filme para a sala de aula ou coordenar uma pesquisa na internet que os alunos vão utilizar as TICs e por isso a aula estará atrativa, mas para além disso é preciso mostrar que as TICs possuem inúmeras possibilidades para oferecer, que elas podem ser inseridas na sala de aula proporcionando a interatividade e a abordagem de novos temas.

Em síntese: “Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar

as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente faça diferença”. (KENSKI,2012, p.46)

Isso exigirá uma dedicação maior por parte dos educadores que desejam utilizar as TICs no ambiente escolar, pois além de suas escolhas precisam compreender o que elas podem oferecer e como apresentar aos alunos essas tecnologias especificando os objetivos e o que eles devem procurar.

Dessa maneira aliando as TICs ao Ensino os alunos podem perceber que através disso existe uma interação entre o aprender e a pesquisa executada por eles, que as tecnologias que proporcionam descontração também servem para o aprendizado em sala de aula.

Na realidade em que vivemos com as tecnologias alcançando todos os espaços “cada vez mais,é preciso que haja uma nova escola, que possa aceitar o desafio da mudança e atender as necessidades de formação e treinamento em novas bases” (KENSKI,2012,p.51) assim a escola também precisa inserir essas tecnologias para atender um público de um perfil específico, diferente das gerações anteriores, são sujeitos que convivem com as tecnologias de forma contínua, que tem acesso a muitas informações em pouco tempo, ou seja, as formas de aprendizado são múltiplas, e os educadores precisam lidar com essas transformações, construindo estratégias de aproximação com os alunos. Através disso a escola será um ambiente de interação e cooperação, que compreende as transformações sociais e entendeu que é preciso adaptar-se à essa nova realidade, acolhendo os alunos e tudo aquilo que trazem consigo.

Os alunos são os principais personagens neste cenário por isso é preciso compreender suas especificidades, entendendo a realidade na qual eles estão inseridos e as relações que estabelecem, pois eles se comunicam utilizando as redes sociais como forma de aproximação com os amigos, assim a comunicação em rede da qual fazem parte é muito diferente da geração dos seus pais quando não existiam tantos recursos, segundo GIOVANNI “Os dados apontam um novo perfil de alunos,cada vez mais conectados uns com os outros e dominadores do ciberespaço” (2017,p.11) é preciso acompanhar esse ritmo de mudanças, entendendo o novo perfil dos alunos que se apresenta e que requer estratégias específicas, para que eles não sejam criticados ou sejam chamados de ‘alienados’ só por estarem o tempo todo na internet, estereótipos que acabam surgindo dentro desse processo.

Na verdade, é possível trazer as experiências que eles vivenciam para a sala de aula, como forma de contribuir nas abordagens do professor, que consegue entender esses novos espaços que os alunos dominam e como se comunicam com diferentes pessoas, assim podem estar mais perto e oferecer mecanismos onde eles também podem utilizar as ferramentas de busca que possuem para ampliar os conteúdos discutidos em sala de aula.

A partir dessa união entre a prática docente e a utilização das TICs os alunos terão mais facilidade para aprender aquilo que o professor ensina, sem abrir mão das ferramentas que fazem parte do seu cotidiano, como a internet que facilita essa comunicação entre diferentes pessoas, além de oferecer as mais diversas informações em apenas um clique. “Todavia é preciso ter o controle da utilização dessas ferramentas em sala de aula e como foi dito anteriormente o professor precisa ter bem definido os seus objetivos, quando vai utilizar essas tecnologias em sala de aula para que obtenha um bom resultado”. (GIOVANNI, 2017, p.12)

É preciso ainda verificar as informações que estão sendo repassadas pois com o advento da Internet e o acesso cada vez mais rápido de diferentes sujeitos à essas redes, quando o receptor passa a produzir as informações, percebe-se uma ampliação dos espaços assim a História passa a ser pública pois não está mais restrita, a partir do momento que muitos tem acesso e podem produzir essas informações existe o risco dessas notícias serem falsas, é preciso sempre selecionar previamente o que vai ser utilizado.

Em relação ao que seria essa História Pública alguns estudiosos a definem como “História pública se faz para o grande público e com o grande público” (LUCCHESI, CARVALHO, 2016, p.151). Ela se concretiza a partir de vários sujeitos, numa espécie de colaboração onde todos participam no processo de produção, assim a História não estaria mais restrita apenas à academia mas sairia dos muros possibilitando que o grande público tivesse acesso e fosse também sujeitos criadores, no entanto segundo esses autores “dentro dos limites que isso sugere, pois para se fazer uma História Pública é preciso considerar o que será útil na informação que está sendo propagada”.

Outro aspecto importante apontado por esses autores nesse cenário da História compartilhada é a chamada “História Digital que está ligada à história pública, mas precisa ser analisada considerando

suas características específicas ela abrange principalmente os meios digitais” para eles “Entendemos História Digital aqui como uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da História” (LUCCHESI, CARVALHO, 2016, p.153)

Através da história digital a forma como os professores ensinavam foi transformada, foi possível inserir diversas ferramentas na sala de aula, trazendo novas alternativas no ensinar a História, além da divulgação das informações que acontece de forma mais rápida principalmente para a produção de trabalhos referentes ao campo do ensino que ao serem divulgados podem colaborar na prática docente.

Dessa maneira a História Digital possibilitou uma ampliação de horizontes, pois graças ao processo cada vez mais rápido na divulgação, as informações alcançam os mais diferentes espaços, além de transformar a vida dos pesquisadores que hoje podem fazer conferências online, fazer a divulgação dos seus trabalhos em plataformas digitais, publicar os seus trabalhos, todas essas possibilidades permitem um acesso mais rápido que antes não era possível. Essa divulgação das informações possibilita que muitas pessoas tenham conhecimento do que está sendo produzido na Academia.

A partir da História Digital muitas pesquisas são divulgadas em formato eletrônico, isso também foi um grande avanço pois amplia o acesso à essas informações, podendo ser acessadas por todas as pessoas que tiverem interesse, ou seja, o resultado dessas pesquisas será do conhecimento de todos e não apenas está restrito à uma área específica.

Todas essas transformações só tendem a agregar mais recursos à prática docente, pois, o professor pode utilizar as diversas possibilidades na sala de aula, trazendo recursos digitais, bem como sites de pesquisas para mostrar aos alunos como essas tecnologias quando aliadas ao ensino possibilitam uma educação de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma sociedade cada vez mais interligada através das tecnologias digitais é preciso repensar a prática docente, como o ensino está sendo feito e o que pode ser melhorado com a inserção das TICs no

ambiente escolar, pois os alunos apresentam um novo perfil sendo necessário atender a esse perfil específico.

Já não é possível realizar uma aula como antes, devido os alunos terem um acesso cada vez mais rápido às informações, alguns alunos consideram mais importante assistir a vídeos explicativos no youtube, assim o educador precisa estar atento à essas mudanças para que possa se apropriar das TICs e utilizá-las no ambiente escolar, como forma de garantir que os alunos se interessem pelas aulas e não estejam dispersos.

É importante ressaltar que a utilização das TICs amplia esses espaços de comunicação, estabelecendo relações entre o professor e o aluno, que não estará distante mas poderá colaborar com as informações que pesquisou em casa, essa aproximação tende a ser benéfica para todos, tornando o espaço escolar em um ambiente de socialização e colaboração de todos, deixando de ser centralizado apenas na figura do professor.

Por fim vale destacar que a inovação das tecnologias no mundo globalizado, abriu horizontes infinitos de possibilidades nos mais variados ambientes, e nas escolas isso não seria diferente, como espaço de formação é preciso agregar essas tecnologias para garantir aos alunos uma educação de qualidade, mostrando novas perspectivas para o Ensinar História, saindo do clichê de que História é chato, é aula decorativa, mas para além disso mostrar que é possível o Ensino de História com a utilização dessas tecnologias. Dessa maneira apesar de todas dificuldades no ambiente escolar, o Professor sempre pode buscar alternativas para inovar sua prática docente para que o ensino seja de fato significativo para os alunos.

## **Referências**

Francicléia Ramos Pacheco- Graduanda da Universidade Federal do Pará- Campus Ananindeua - Membro do Grupo Ananins- foi pesquisadora de iniciação científica do projeto “Os Sabores da Cidade: Práticas alimentares, hierarquias locais, a cozinha mestiça e seus lugares em Belém do Pará (1850-1900) ” (2018/2019) sob a orientação da Profa.Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo. É membro do Grupo De Pesquisa da História do Abastecimento e da Alimentação na Amazônia- ALERE. E-mail: [francyramos100@gmail.com](mailto:francyramos100@gmail.com)

Esse texto é fruto de um trabalho realizado na Disciplina de Educação e tecnologias da informação e comunicação ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Augusto Bastos.

GIOVANNI, Adaiane. As Tecnologias no contexto educacional e a necessidade de se pensar.com. In:MARTINS, Cristiane Pereira, OLIVEIRA, Márcia Ramos de, MOREIRA, Igor Lemos, MUCELIN, Patrícia Carla. História e Tecnologia: diálogos entre pesquisa e ensino. Florianópolis: Editora UDESC, 2017, pp. 05-14.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para informar e comunicar. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012 ,pp.27-42.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para fazer educação. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012 ,pp.43-62.

LUCCHESI, Anita, CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, SANTHIAGO, Ricardo (org). História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e voz, 2016 ,pp.149-163.

MAYNARD, Dilton C.S. Memórias do Segundo Dilúvio: uma introdução à História da Internet. Cadernos do tempo presente, n.04, 04 de julho de 2011.

# A AFRICA DOS AFRICANOS: A HISTÓRIA QUE OS LIVROS NÃO CONTAM

Jaqueline da Silva Rocha

Para compreender como se deu o processo de configuração do território africano, é imprescindível recorrer as tomadas de territórios ocorridas no passado e alguns dos principais eventos que levaram a esse estopim. Inicialmente foram estruturados os parâmetros de efetivação de tratados e acordos entre líderes europeus e africanos, cujos principais e reais interesses apresentavam-se de forma oculta nos discursos proferidos durante tais acordos. João Neto (2013) salienta que:

“o processo de esfacelamento do continente africano deveu-se também a centenas de outros tratados comerciais, acordos e negociações envolvendo europeus e líderes regionais africanos ao longo do período colonial” (NETO, 2013, p. 2-3).

Com isso não é difícil compreender como se configurou até o ponto efetivo dessas ações.

O continente africano despertava bastante interesse nos europeus levando em consideração seus destaques nas viagens expansionista que faziam no decorrer dos séculos.

“Incentivados pelo projeto expansionista português, “viajantes-exploradores” eram financiados pelo rei e saíam em viagens e expedições em busca de divisas para Portugal. Desta forma, o continente africano logo se constituiria em uma importante rota de comércio de escravos, metais, especiarias, etc., vindo a despertar o interesse de outras nações europeias.” (NETO, 2013, p. 3).

Com todo esse processo de exploração tornando-se efetivo no território africano os resultados devastadores não tardariam para aparecer, as consequências estarrecedoras são experienciadas por

seus nativos até os dias atuais, seja nas perspectivas sociais, culturais e/ou econômicas.

Ainda assim, é possível destacar os interesses capitalistas incutidos nos trâmites europeus, porém é visível que alguns desses interesses também se faziam presentes na mentalidade africana, inúmeros exemplos- que serão explorados logo mais- demonstram a ótica compreendida e assimilada pelos africanos na intenção não apenas de assinar tratados, mas também de lucrar de alguma forma com esses acordos, seja no quesito comercial, seja no quesito territorial. No entanto a partir dos desdobramentos com que se configurou os trâmites é visível que os maiores beneficiários tenham sido os europeus uma vez que:

“Os inúmeros tratados acerca da questão territorial de África teriam contribuído para o maior esfacelamento do continente. Desconsiderando as perspectivas de direito dos povos africanos e as suas especificidades históricas, religiosas, étnicas, linguísticas, etc., diversos países da Europa repartiram entre si o continente africano.” (id.Ibid., p.3).

As consequências dessas ações são visíveis inclusive nos dias atuais, onde o preconceito com a cultura, a religião dentre outros aspectos são marcantes, sem contar os danos irreparáveis deixados nos pilares econômicos do continente africano.

Na produção A África na sala de aula: O processo de “Roedura” do continente e a conferência de Berlim, Leila Hernandez destaca quatro principais motivos que levaram ao processo de ocupação territorial dos espaços africanos, o primeiro deles foi segundo a autora baseado nos interesses do rei Leopoldo II da Bélgica que teria “o objetivo de fundar um império ultramarino subsumido numa imagem de missão filantrópica forjada pelo rei da Bélgica” (HERNANDEZ, 2008, p.59), o discurso do rei transmite segurança e apoio ao assinante, deixando em evidência sua possível disposição em pacificar relações de comuns interesses. O terceiro grande motivo citado ainda pela autora “foi o expansionismo da política francesa expresso na participação da França com a Grã- Bretanha no controle do Egito, em 1879” (id.Ibid.,p.59), esta comercialização dos seus acordos propunha apoio e definições políticas mais democráticas, porém definições distintas escondiam-se por trás desses tratados.

O quarto objetivo se estabelecia basicamente pelos:

“interesses em torno da livre navegação e do livre comércio nas bacias do Níger e do Congo, manifestado de forma explícita, sobretudo pela Grã-Betânia, que alimentava o sonho de um domínio do Cabo ao Cairo”(id.Ibid., p.61).

É importante destacar que não apenas aspectos políticos se faziam presente nesses conjuntos de interesses, que vários foram os métodos utilizados para a tomada de ocupação do território africano. Os aspectos religiosos, por exemplo, foram de cunho especialmente importante uma vez que a catequização de comunidades africanas seria uma forte ameaça para a instabilidade religiosa e obviamente um importante instrumento para os missionários e seus enviados.

A justificativa de catequizar sustentava-se na argumentação de que a intenção seria a salvação da alma e:

“pôr termo aos massacres de negros” (HERNANDEZ, 2008, p. 53), ocultavam-se os reais objetivos e planos, um dos mais pertinentes seria “pregação contrária a uma série de ritos sagrados locais, o que minava a influência dos chefes tradicionais africanos”(id.Ibid., p.54).

Ou seja, não apenas perspectivas políticas estavam em jogo, mas também religiosas e econômicas, a busca pela ocupação territorial, deflagrou não apenas a tomada de territórios (processo de “roedura”, assim intitulado pela autora), mas também deu início a conflitos diretos, com a reação das comunidades africanas sobre o objetivo de impedimento do processo de exploração e tomada territorial.

Vale salientar que alegar um tipo de ingenuidade por parte das comunidades africanas é acima de tudo expor uma fragilidade quanto ao conhecimento sobre África. Afinal, foram inúmeras as barreiras de resistências lideradas por chefes representantes das Comunidades africanas na intenção de impedir que os europeus tomassem pra si todo o poder, Hernandez (2008) irá mapear alguns dos exemplos:

“houve reação de confronto a confronto, ou seja, que os africanos não se resignaram pacificamente a ela, defendendo seus costumes e interesses vitais com a soberania, a liberdade e a independência” (HERNANDEZ, 2008, p. 86).

O artigo produzido por Paulin J. Hountondji (2008), traduzido para o português intitulado, Conhecimento de África, conhecimento de

africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos, traz à tona a discussão sobre a fidelidade das produções sobre os estudos africanos e até onde estes estudos estão sobre efeito de pesquisas extravertidas. Também trará para o campo das discussões, críticas que são atribuídas sobre as fronteiras e limitações dessas produções. Revela que muitos estudos sobre a África, cuja publicação é em território africano, possuem propagação restrita, o que não diverge muito das produções estrangeiras, porém com menor intensidade, onde esses conhecimentos não chegam na África. Esse artigo pode ser relacionado com a estrutura que Chimamanda Ngozi Adichie em seu discurso conferido ao Technology; Entertainment; Design, em português Tecnologia; Entretenimento e Design ou simplesmente TED, em 2009 intitulado O perigo de uma história única irá dizer que:

“A consequência da história única é a seguinte: rouba-se a dignidade das pessoas. Dificulta o reconhecimento da nossa humanidade compartilhada. Enfatiza o quão diferentes somos em detrimento de quão iguais somos”. (ALVES; ALVES apud NGOZI, 2013, p.6),

ou seja, o que Chimamanda está esclarecendo aqui é que existe uma linha tênue entre o que são as mais diversas histórias de uma sociedade, a forma como essas histórias são apontadas e o mais importante quem aponta essas histórias? Tudo isso faz muita diferença na maneira como podemos enxergar as civilizações nas suas mais diversas particularidades.

Hernandez (2008), também reforça a necessidade de conceder espaços para que estudos africanos sejam pesquisados e escritos por africanos, que é necessário ouvir a versão de África da África, não se propõem aqui uma avaliação qualitativa categórica de quem produz mais, ou melhor, mas como declarou a ativista Joice Berth em entrevista ao Jornal Nexo em Janeiro de 2017 “Se você não dá espaço para as pessoas contarem como é sua vida a partir da experiência delas, a experiência vai ser o homem branco, que é privilegiado da sociedade.”(BERTH, 2017) Ou seja, é preciso conceder voz e vez para que uma versão não se sobressaia sobre a outra de modo que o direito democrático não seja exercido, e práticas injustas sejam prevalecidas.

Esses estudos sobre a África levam a questionar a forma como são abordadas essas temáticas nos livros didáticos, a maneira como o conhecimento sobre o continente africano chega nas salas de aula. Existem várias versões sobre África que pouco ou nada se

aprofundam, a leitura da África pobre, miserável, da África com dominação de enfermidades é a que as mídias e muitos livros vendem. Mas tem um agravante que deve ser exposto, em uma breve pesquisa nos livros didáticos nota-se que normalmente existem três situações em que a África é rotineiramente citada.

A primeira situação é quando a abordagem é sobre a colonização e o negro aparece no processo de escravidão onde é tido como raça inferior e submisso ao colono, a segunda situação é quando a abordagem é referente a lógica de miscigenação onde as relações entre as raças resulta em indivíduos de peles com tonalidades variadas. A segunda situação é quando se trata dos países cujos pilares políticos e econômicos encontram-se em estado de calamidade, neste momento aparece a África do imaginário selvagem e de sujeitos abandonados pelo poder público.

O que se tem observado nos livros dos alunos de escolas iniciais ou até mesmo no ensino médio são superficialidades, existe uma ausência de África cujo o continente é riquíssimo em cultura, muito mais que relação com o processo de escravatura países como o Brasil tem a expor. Existem inúmeras produções de origem africana que possibilita o leitor (estudantes, pesquisadores, dentre outros) a conhecerem ou se aproximarem do continente que é a África, no documentário disponível na internet intitulado O Povo Brasileiro, figura emblemática como Darcy Ribeiro irá retratar inúmeras relações e apropriações culturais que os chamados brasileiros agregaram para si. Também reportará como esse povo que durante muito tempo negou(nega) suas origens, tem de dívidas sociais, políticas e humanitárias cujo o pagamento é inatingível.

O país que se posicionava contrário ao fim do regime escravista, se viu obrigado a se redefinir tendo em vista a negação de suas raízes culturais. O país que ainda na atualidade (con)vive com a propagação do mito da democracia racial exposta por Freire (2003) em sua obra Casa Grande & Senzala. Quão problemática são as discussões sobre a aparelhagem e resistência do racismo no Brasil, e como irônico é definir-se com essa marca que perdura durante séculos, onde o maior esforço é o da negação. Negar que existe o racismo, negar o quão preconceituosos são (somos) e como não sabemos lher dá com isso, é necessário que tenhamos um pouco de bom senso para só então se tornar possível a integração inicial do respeito ao próximo e suas especificidades, é preciso aprender a conviver com as diversidades culturais e sociais com as quais o país se configura, o momento de reflexão é tardio mas ainda assim bem

vindo. Uma sociedade que se diz civilizada está longe de ser definida em quanto tal no seu sentido pleno.

### **Referências:**

JAQUELINE DA SILVA ROCHA, Graduanda em Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Maranhão- CESC- UEMA ALVES, Iulo; ALVES, Tainá. O perigo a história única: diálogos com Chimamanda Adichie. Bocc, ubi. 2009. P.7.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

HOUNTONDI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, ed.80, Março 2008. P.149-460.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula. In: O “novo Imperialismo” e a perspectiva africana da partilha. São Paulo: Selo Negro, 2008.

\_\_\_\_\_. A África na sala de aula. In: O processo de “Roedura” do continente e a conferência de Berlim. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MOREIRA, Matheus; Dias, Tatiana. O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público. Nexo Jornal, 16 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/utility/search/?q=o+que+%C3%A9+lugar+de+fala>> Acesso em: 26 de Maio. 2020.

TED. Ideas Worth spreading. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt)>. Acesso em: 19 de Maio. 2020.

Youtube. O povo Brasileiro. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3wNOuXwvSvk>> Acesso em: 2 junho. 2020.

NETO, João Francisco das Chagas. Clamores De Quimbundo. Ideias antimetropolitanas e progressistas na Angola dos anos 1890-1910. XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, vol. 1, n. 1, p. 3-9, julho. 2013. Disponível em:< [http://eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/27/1364939900\\_ARQUIVO\\_Clamoresdequimbundoartigohumanistico.pdf](http://eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/27/1364939900_ARQUIVO_Clamoresdequimbundoartigohumanistico.pdf)> Acesso em: 24 de Maio. 2020.

# VITRÚVIO E DA VINCI: A PROPORÇÃO MATEMÁTICA NA HISTÓRIA DA ARTE

Junior Benedito Pleis

A concepção de beleza na Matemática e na Arte não possui um conceito em comum que compreenda todas as suas vertentes, mas durante alguns períodos históricos através da maestria de seus representantes esse paradigma foi transposto e chegou num denominador comum em relação à perfeição estética de determinadas obras: simetria. Na Antiguidade Vitruvius inaugura uma nova tendência legitimada através da Matemática que será um dos pilares de Da Vinci no Medievo, período que não produzirá uma teoria estética da Arte, mas vai consolidar o sistema da bela proporção, respeitando as três figuras básicas da geometria: círculo, triângulo e quadrado.

É na Escola Pitagórica que se lançaram as primeiras sementes dos números racionais, pois acreditavam que tudo no mundo podia ser expresso através de frações. Logo perceberam que havia elementos que contrariavam essa conclusão, nomeando-os como incomensuráveis ou irracionais. Desses estudos surge a Proporção Áurea que vai ser o referencial nas construções arquitetônicas dos próprios gregos como o Parthenon. Mas essa tendência já aparecia entre os egípcios que a utilizaram para a construção de suas pirâmides e no Papiro de Rhind já havia a menção a uma “razão sagrada” que se acredita versar sobre a Proporção Áurea.

A Proporção Áurea é representada pela letra grega phi ( $\Phi$ ) e é resultado da expressão  $\Phi = 1,61803399\dots$  ou somente 1,6 que é considerado o padrão de belo na Arte de Vitruvius e de Leonardo porque apresenta uma simetria condicionada a ideia de perfeição. Essa tendência é constante na natureza e nas coisas que temos como belas, como as pétalas das rosas, a disposição das sementes de girassóis, nos caules das árvores, nas diagonais dos abacaxis e nas conchas em espiral.

Marco Vitruvius Pollio foi um arquiteto que viveu no século I a.C. e escreveu um tratado sobre sua profissão intitulado *Da Arquitetura*, sendo a única obra do período helênico nesse estilo que resistiu ao tempo. Ela ficou esquecida durante séculos para ser descoberta durante o Renascimento, recebendo o interesse de Leonardo da Vinci, mas é discutida até a contemporaneidade. A literatura em si permeia questões sobre a proporção ideal na arquitetura em relação às proporções do homem; esse conceito é chamado de *bene figuratus* ou boa conformação, que defende que é a simetria que proporciona harmonia. Nessa obra há a defesa da simetria corporal de uma pessoa bem modelada para alcançar o ideal nas construções arquitetônicas; a regularidade matemática oriunda da geometria passa a ser valorizada como um padrão de medidas da perfeição. Segundo ele:

“Ao corpo humano a natureza conformou de tal forma que o rosto do queixo até o alto da fronte e as raízes dos cabelos, constitui um décimo dele; similarmente, a palma da mão, do punho até a extremidade do dedo médio, tem a mesma extensão; a cabeça, do queixo até a coroa, um oitavo, do alto do peito até à raiz dos cabelos, um sexto; do meio do peito até a coroa, um quarto. Quanto à extensão do rosto, constitui um terço a parte que vai da ponta do queixo até a base das narinas; o nariz, da base até o fim, no meio das sobrancelhas, o mesmo tanto; desse ponto até a raiz dos cabelos, a fronte constitui, do mesmo modo, um terço. O pé, por sua vez, constitui um sexto da altura do corpo; o cúbito, um quarto; o peito também um quarto. Os membros restantes têm igualmente suas medidas proporcionais (...). Assim, o centro do corpo é o umbigo. De fato, se se colocar uma pessoa deitada de costas com as mãos e os pés estendidos e se estabelecer o centro de um círculo em seu umbigo, traçando-se a circunferência, ela tocará a linha dos dedos de ambas as mãos e dos pés. Assim como se traça a figura de um círculo no corpo, encontrar-se-á nele a forma de um quadrado” (VITRÚVIO, *Da arquitetura*, livro III, capítulo 1).

Leonardo da Vinci, anatomista e artista da Idade Média (século XV), alcança seu reconhecimento devido à qualidade de suas obras, que só foram possíveis devido às dissecações explanatórias de mais de trinta cadáveres (GOMBRICH, 1988), que embasaram cientificamente seus desenhos. Utilizou a técnica do esfolado, que consiste em separar cada pedaço do corpo para se observar os menores elementos, como veias, músculos e tendões; almejando à ideia de perfeição clássica para retratar os corpos além da obra de Vitruvius. Em comparação ao texto do grego, Da Vinci escreveu:

“Se abrires as pernas tanto que caias em altura um quatorze avos, e abrires e levatares os braços tanto que com os dedos médios toques a linha do topo da cabeça, o centro das extremidades dos membros abertos será o umbigo, e o espaço que se encontra entre as pernas será um triângulo equilátero. Tanto abre o homem os braços quanto é a sua altura. Da raiz dos cabelos até embaixo do queixo é um décimo a altura do homem; de debaixo do queixo ao topo da cabeça é um oitavo de sua altura; do alto do peito à raiz dos cabelos é a sétima parte do homem; dos mamilos até o topo da cabeça é a quarta parte do homem; a maior largura dos ombros contém em si a quarta parte do homem, do cotovelo até a ponta da mão é a quinta parte do homem; do cotovelo ao ângulo do ombro é a oitava parte desse homem. A mão inteira é a décima parte do homem, e o membro viril nasce no meio do homem. O pé é a sétima parte do homem; da sola do pé até o limite inferior do joelho é a quarta parte do homem; do limite inferior do joelho até o membro viril é a quarta parte do homem. As partes que se encontram entre o queixo e o nariz, e das sobranceiras à raiz dos cabelos, equivalem cada uma à orelha e são um terço da face” (DA VINCI, Tratado da pintura).

Apesar de ambos buscarem a perfeição, Vitrúvio mostra em seu texto que o sistema das medidas matemáticas adotadas é de múltiplos e submúltiplos (um oitavo), ao passo que Da Vinci utiliza-se de outra denominada de dedo; mas que possuem outro elemento em comum: uma escala que tem como parâmetro de unidade aproximadamente dois centímetros. O veneziano ainda acrescenta em seu texto que o centro de gravidade do homem não é no umbigo, mas um pouco mais abaixo.

Vitrúvio utilizando-se das diversas partes do corpo – dedo, palma, côvado ou pé – afirmava que as medidas arquitetônicas deveriam seguir as proporções desses elementos para obter uma construção bela. Para ele: “[...] assim como os membros do corpo humano têm uma proporção regulada pelo todo, as partes de um templo têm uma relação semelhante com o conjunto” (MATTÉI, 2002, p.242).

Em 1490 Da Vinci fez o desenho O Homem Vitruviano que se apresenta disposto em duas posições que se sobrepõe, dentro de um quadrado e de um círculo que tem como centro o umbigo do personagem, sendo considerado um símbolo de simetria do corpo humano, e quaisquer outras formas a serem tidas como belas. A proporção da imagem adota a regra geométrica chamada de Proporção Áurea. A área do círculo e do quadrado são idênticas e

ainda, a figura é um algoritmo matemático para cálculo do número irracional phi (1,6).

Agostinho de Hipona (Santo Agostinho) e Leonardo de Pisa (Fibonacci) também se debruçaram sobre as regras geométricas da proporção, mas com fins além do artístico; o primeiro defendia que a proporcionalidade conferia beleza aos corpos, valorizando as figuras geométricas da Antiguidade já citadas e acrescentando o ponto como elemento indivisível, sem meio e fim, assim como Deus; o segundo descobriu uma sequência numérica oriunda da observação do crescimento de uma população de coelhos que segue a base 1,6 e se expressa que cada termo subsequente corresponde à soma dos dois anteriores (0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21...). O frade Luca Pacioli escreveu em 1496 um livro chamado de *De Divina Proportione* que possui treze capítulos onde considera uma dádiva divina esse valor numérico (GÓES, 2006).

O sucesso de Leonardo era resultado da sua engenhosidade, mas O Homem Vitruviano representa algo além do desenho em si, ele mostra o homem no centro de todas as coisas, conceito este que vai marcar o viés humanista do Renascimento e a proporção matemática do corpo indica que a racionalidade, alcançada aqui através do cálculo serviria de base científica e artística (NOYAMA, 2016), tornando-se cada vez mais presente na humanidade.

Ainda tratando-se da Matemática e seus elementos na Arte durante a Idade Média, Leonardo foi um dos muitos artistas que se valeram da simetria em seus trabalhos, como por exemplo, ainda se pode verificar em construções da época de outros que resistem, entre elas a Catedral de Saint-Trophime, localizada em Arles, no sul da França. Na entrada, o escultor apresenta todos os elementos obedecendo à regularidade matemática com Cristo ao centro, envolto num círculo imperfeito, cercado por quatro seres que delimitam o quadrado perfeito representados pelos evangelistas São Marcos como leão, São Lucas como boi, São Mateus como anjo e São João como águia (GOMBRICH, 1988); do centro da coroa do personagem central até as pontas inferiores da escultura temos um triângulo equilátero e toda essa representação encontra-se dentro de um retângulo, formatos imaginários mas perceptíveis.

Vale ressaltar que não foi a primeira vez na história das ciências que duas áreas de conhecimento, aparentemente distintas, corroboraram na busca de um resultado tido como ideal e nesse caso sob o viés da estética. Da Vinci, certamente devido ao período em que viveu de

resgate da cultura antiga, também chamava essa simetria de “divina proporção”, fazendo uma ligação da vertente matemática com a religiosa e recuperando o trabalho do arquiteto. Entretanto, durante o Renascimento nem todos os artistas seguiram as regras das proporções e ainda assim o valor de suas obras é evidente. A Proporção Áurea defendida tanto por Vitruvius quanto por Leonardo como referenciais de belo permitem um resultado esteticamente agradável aos olhos de quem observa, resultado das proporções harmônicas; ainda que a concepção de beleza e feiura sejam subjetivas, os referenciais matemáticos atenderam ao que se buscava naquele momento.

## **Referências**

Junior Benedito Pleis é Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário de Maringá/UniCesumar; Especialista em Metodologia do Ensino em Matemática pela Faculdade Eficaz. Atualmente é acadêmico de Licenciatura em Física pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES e Professor de Matemática e Física da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC MT.

GÓES, L. ABC do Código Da Vinci. São Paulo: Conex, 2006.

GOMBRICH, E. H. História da Arte. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

MATTÉI, J. F. A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: UNESP, 2002.

NOYAMA, S. Estética e filosofia da arte. Curitiba: InterSaberes, 2016.

# MARCAÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (GUARAPUAVA 1971-1983)

Jorge Luiz Zaluski

As investigações históricas, especialmente as que vêm abordando relações de gênero, têm apresentado cada vez mais resultados significativos e contribuem com novos olhares para questões que pareciam estar compreendidas. Junto ao uso do gênero como categoria analítica, e, por meio de um número variado de fontes que enriquecem as análises, torna-se possível preencher lacunas existentes na história da educação.

O gênero como categoria analítica é compreendido com base nos estudos de Joan Scott. Para essa autora, “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 21). Por meio dessa percepção é possível identificar como as relações sociais foram estabelecidas ao decorrer do tempo com base na distinção corporal de um corpo sexuado. Tal comparação contribuiu para a organização dos espaços (público e privado) com base nas diferenças instituídas entre os sexos. Ainda conforme a autora, “O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 03).

Diante disso, partindo de reflexões em torno das desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres, e, de como foram utilizadas diferentes estratégias para justificar e/ou, reforçar as relações hierárquicas de gênero, a investigação promovida por esta pesquisa parte do pressuposto de que a escola é um dos territórios onde, além de serem construídas e percebidas as relações de gênero, ela foi, e continua sendo, um espaço de reforço das desigualdades de gênero. Junto da distinção em torno do sexo percebido, as hierarquias e as relações de poder servem de instrumento para

naturalizar valores, crenças, qualidades, qualificações e delimitam as profissões a partir de discursos que incidem, criam e recriam os corpos ditos masculinos e femininos. Busca-se perceber as reconfigurações do ensino escolar com base nas distinções de gênero. Para isso, por meio de um estudo de caso, será investigada a documentação da Escola Ana Vanda Bassara, entre os anos de 1971-1983, localizadas em Guarapuava-PR. Acredita-se que por meio desse estudo é possível compreender parte das relações sociais da cidade e das relações com o ensino escolar desenvolvido na época.

Nesse período o sistema de ensino deveria ser organizado com base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Através dessa legislação, passou a existir a obrigatoriedade do ensino até os 14 anos e com formação técnica e preparação para o trabalho, coadunando com os ideais de modernização existentes no país.

A Escola Ana Vanda Bassara teve sua origem a partir da chamada Casa Escolar, que funcionou em uma chácara no Bairro Santana, em Guarapuava-PR. Gradativamente foi ampliada e reconhecida como instituição de ensino, em 1965, quando passou a funcionar com o nome de Casa Escola Triangular, com a oferta de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Dois anos depois, recebeu a denominação de Grupo Escolar “Rui Barbosa”, sob a direção da professora Iria Bassara Fogaça, filha de Ana Vanda Bassara Fogaça. Na época, a escola estava situada em uma região cercada por pequenos agricultores rurais lentamente passava por modificações que buscavam inserir a cidade em um cenário moderno.

Segundo Ata de Exame de 1967, havia 25 estudantes matriculados/as, sendo que 09 eram meninas. Ao observar o Livro Ata de Visitas do mesmo ano, antes das mudanças de casa para escola, foram realizadas algumas reformas e ampliações para atender o aumento de matrículas. A construção de mais salas de aula possibilitaria a inclusão de novas matrículas e permitiria reforçar as diferenças entre a educação recebida em casa e na escola, pois os/as estudantes não frequentariam mais a “velha casa escola”.

Ao comparar os livros de registro de matrículas entre os anos de 1971 a 1983, nota-se que existiu a ampliação no número de matrículas em todos os anos de ensino. Esse processo marca parte das consequências da LDB de 1971, que ao tornar o ensino obrigatório até os 14 anos, mais crianças e adolescentes puderam frequentar os bancos escolares.

Em 1971, ano em que foi regulamentada a LDB de 1971, a escola tinha 623 estudantes matriculados/as. O Grupo Escolar Rui Barbosa, futura Escola Ana Vanda Bassara, teve nos quatro primeiros anos do cumprimento da LDB de 1971, um acréscimo considerável de matrículas, passou de 623 inscrições do ano de 1971 para 966, em 1975. Momento que os/as estudantes da primeira turma de 8<sup>a</sup> série da instituição concluíam o ensino fundamental. O que correspondia à previsão da LDB de 1971: “[...] as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1<sup>o</sup> grau” (LDB DE 1971). E ao Decreto n<sup>o</sup>. 1390/75, que oficializou o ensino fundamental e passa a nomear o antigo grupo escolar como Escola Rui Barbosa, ensino de 1<sup>o</sup> grau.

Para o que interessa nesta pesquisa, conforme registros dos livros denominados “Ata de Matrícula”, as turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries eram mistas. A partir das fontes, observa-se que existiu a predominância na composição de turmas separadas com base na distinção corporal, e mesmo em salas mistas, a anotação manuscrita das notas bimestrais dos/as estudantes matriculados/as foi feita com base na marcação de gênero: primeiro consta a relação dos nomes e notas dos estudantes “masculinos” e em seguida os nomes e notas das estudantes “femininas”. Dessa forma, a escola dava continuidade à hierarquia de gênero, reiterado no espaço público e privado, os quais deveriam ser ocupados de formas distintas pelo feminino e o masculino.

Guacira Lopes Louro nos indica que:

“[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2012. p. 62).

A escola age de forma simbólica em meio a seus códigos e normas. Destaco que nos livros Ata de 1967 a 1971, o Grupo escolar Rui Barbosa organizava as turmas de forma mista. Na medida em que foi sendo ofertada a 5<sup>a</sup> série, e respectivamente as séries subsequentes nos próximos anos, existiu a preocupação em separar os/as estudantes em turmas diferentes com base no gênero.

Ao comparar a listagem de composição de turmas, notas e as referidas disciplinas ministradas, observa-se que o Decreto n<sup>o</sup>. 69.450/71, promulgado de modo atender a disciplina de Educação

Física, previa: “[...] quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971). Além da composição das turmas elaborada a partir das diferenças de gênero, em relação à educação física, o corpo dos/as estudantes deveria ser julgado, treinado, ágil o suficiente para integrar com os demais. O referido decreto menciona também em seu Art. 3º que, “[...] a partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva”. Ou seja, o caráter recreativo da Educação Física poderia ser realizado apenas até a 4ª série, quando os/as estudantes estariam com 10 ou 11 anos aproximadamente. Depois disso, a quinta série representaria um rompimento de um corpo infantil, voltado ao brincar, para um corpo que precisa ser treinado, competitivo, apto e cobrado, avaliado, conforme qualquer outra disciplina escolar.

Esse decreto parece ter sido levado a cabo no Estado do Paraná. Com base na Instrução nº. 03/83, que trata sobre a proposta geral de aulas, encaminhado da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) para a Escola Ana Vanda Bassara, a instituição deveria apresentar o número de turmas e estudantes nas respectivas séries: “[...] sendo que as turmas de Educação Física deverão constar separadamente, especificando – turmas – turnos e sexo” (PARANÁ, 1983).

Ao comparar as fontes, observa-se que a instituição buscou atender as propostas estabelecidas nas leis e demais decretos, e de forma intensa ressignificou a disciplina de Educação Física, pois, além das distinções de gênero e geração, a divisão de turmas realizada pela instituição, expressa uma ação pedagógica que contribui para marcar/construir diferenças corporais entre as pessoas que integram os grupos, como sendo, forte/fraco, doente/ saudável, magro/gordo, baixo/alto, dentre outros. E, com base nas distinções de gênero buscou a formação de corpos saudáveis, úteis, distintos sexualmente, e com base na associação dos corpos ditos femininos como aptos para a maternidade.

Essa divisão se dava também devido às transformações que marcam a entrada de crianças na pré-adolescência e adolescência. Segundo Louro, a disciplina de Educação Física é mais uma das várias pedagogias da sexualidade. Fortemente associada a um corpo forte e ágil, em meio a desigualdades de gênero já existentes, contribuiu – e contribui – para a demarcação de qual corpo (e gênero) pode e/ou não pode praticar tal exercício. Conforme a autora, para as mulheres,

por exemplo, por muito tempo as atividades físicas deveriam ser evitadas durante o período menstrual, pois eram consideradas “doentes” (LOURO, 2013).

Michel de Foucault nos indica que os discursos internos da escola regulamentam, selecionam e agem nos/as estudantes, o temor da sexualidade é base estruturante da organização escolar. Segundo o autor, “[...] o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Para ele, a escola se organiza através da “[...] necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2008, p. 30).

A divisão proposta pela escola, além de demarcar os corpos e o gênero, exige um novo comportamento. Em meio à organização sexuada, a escola dita seus pares, com quem cada estudante deve manter o convívio cotidiano. Desta maneira, as relações de amizades, brincadeiras, dentre outras atividades sustentadas pela distinção de gênero, são delimitadas na medida em que a escola regulamentou a separação entre os/as estudantes. Todavia, mesmo que a LDB de 1971 tivesse acabado com a obrigatoriedade da divisão de turmas por sexo, restringindo essa separação apenas para as aulas de Educação Física, a escola atribuiu uma atenção especial para a realização dessa separação.

Devido o considerável aumento de matrículas, em 1978 a instituição já possui mais de 1.200 estudantes, E, junto da preocupação da equipe da escola em continuar a diferenciar e marcar os corpos como femininos ou masculinos, gerava alguns problemas no que se refere ao espaço físico para acomodar todos/as os/as estudantes.

Em busca de melhores condições de estrutura, professores/as e responsáveis pelos/as estudantes/as organizaram alguns encontros solicitando a intervenção dos governos municipais e estaduais para solucionar o problema. A reivindicação foi resolvida a partir da mudança da escola. Em ata de reunião da A.P.P., em 1977, foi registrado que: “Escola Rui Barbosa – Ensino de 1º Grau situada nas suas novas dependências no Núcleo Habitacional Jardim Pérola do Oeste” (LIVRO ATA, 1977). A Escola Rui Barbosa do Bairro Santana passou a funcionar provisoriamente na escola construída no núcleo Jardim Pérola do Oeste.

Em 1979, após um processo de reformas e ampliação do ensino no Estado do Paraná, um novo prédio foi construído e inaugurado com o nome de Escola Ana Vanda Bassara. Com isso existiu o desmembramento do ensino fundamental I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) manteve-se na Escola Rui Barbosa, já o fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) passou a funcionar na nova instituição. Esse processo marca a reconfiguração do ensino em consonância com a modernização da época, e contribuiu para regulamentar e oficializar o ensino de 5<sup>a</sup> série, que vinha sendo ofertado na escola.

Nesse novo espaço, após as reformas da escola localizada no Bairro Santana, a partir de 1979, a Escola Rui Barbosa passou a ofertar apenas o ensino fundamental I, e no espaço recém-criado, passou a funcionar a Escola Ana Vanda Bassara, nome atribuído em homenagem a primeira professora na ainda Casa Escolar e que faleceu em 1978.

Voltado ao atendimento da LDB de 1971, em promover a educação para o trabalho junto à finalidade de qualificação técnica, a instituição deveria ensinar para a preparação profissional. Logo, a partir do ano seguinte, sob uma nova matriz curricular a instituição ofereceu as disciplinas de: Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais/Indústria Caseira, Técnicas comerciais, como forma de atender que direcionasse os/as estudantes do ensino fundamental para um ensino técnico condizente com supostas áreas de interesse.

Com propostas sexistas, a instituição compôs as turmas com base na distinção sexual do corpo. Com diferenças explícitas de gênero, as turmas femininas teve em seu currículo a disciplina de Indústria Caseira, ofertada para as 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Essa disciplina teve como ponto central preparar as estudantes para o casamento e de como deveriam comportar-se frente o interesse em representarem-se como mulheres no futuro. Essa proposta vai de frente aos questionamentos do movimento feministas que lutava (e luta) por igualdades e liberdade das mulheres nas decisões sobre corpo, profissão, dentre outros.

Como parte dessa educação, as anotações de um caderno de Indústria Caseira, de Liza, estudante de 15 anos, matriculada na 7<sup>a</sup> série da Escola Ana Banda Bassara no ano de 1982, é possível perceber parte da proposta educacional para o casamento. Conforme as recomendações do caderno, o casamento corresponde com:

“Administrar é planejar, dirigir e conhecer uso dos recursos materiais e humanos para se alcançar [sic] os objetivos familiares que são os seguintes: conforto/saúde/educação/satisfação. A administração do lar compete [o] casal, a mulher possui atribuições [e] dona de casa e o homem [e] o chefe de família [sic]” (CADERNO DE INDÚSTRIA CASEIRA, 1982).

As primeiras anotações apresentam o reforço da ideia, já naturalizada, de que as mulheres são as responsáveis pelas atividades domésticas, direcionando-as como donas de casa, e os homens como os provedores do lar e chefes da família. O conteúdo citado atesta para um saber legitimado que distinguia os espaços de homens e mulheres. Uma divisão de tarefas a serem cumpridas, que tinha como objetivo e ao mesmo tempo função, de completar-se ao gênero a que pertence, e posteriormente realizar-se como e na família. Ao apresentar as mulheres como donas de casa, tais registros reproduzem delimitações de gênero construídas ao longo da história, e que foram questionadas, principalmente no século XX.

Esses registros correspondem a interesses educacionais proferidos no início da década de 1980. Ao comparar os dados fornecidos pelo IBGE sobre ocupação de homens e mulheres no Brasil, das 44.695.358 mulheres em 1982, 27% eram consideradas economicamente ativas. Índices bastante significativos que contrapõem as propostas escolares, principalmente a da disciplina de Indústria Caseira.

A formação desejada pela disciplina de Indústria Caseira ia de encontro com o que estava acontecendo na sociedade. Mesmo que com um processo lento, mulheres já ocupavam diferentes cargos e trabalhavam nos mais diversos setores. A atividade de administrar um lar, apresentada pela disciplina, por mais que visasse à participação dos homens e das mulheres, suas informações são endereçadas de maneira diferente para os cônjuges.

Se até a década de 1960 a educação para as crianças, compreendida como futuras mulheres, baseavam-se na formação para serem mães e donas de casa aperfeiçoando-se em crochês, tricôs, costuras e cuidados de saúde, a LDB de 1971, através da formação técnica, proporcionou uma redefinição das atividades das quais as mulheres poderiam ocupar-se, mesmo que em casa. Diante dos manuscritos do caderno, observa-se que as mulheres deveriam ser participantes ativas no planejamento da residência. A escolha de cores, definição dos cômodos, adequação dos espaços, acabamento e cuidados de

higiene, mesmo que apregoe atividades específicas divididas entre o casal, demonstra um princípio de complementaridade, uma relação de interdependência entre ambos, para organizar a família que também estava em construção. O ensinamento escolar apregoava uma concepção de família a partir das demarcações de gênero, mas homens e mulheres, urbanos e modernos, deveriam agir de forma racional, otimizar tempo, espaço, aproveitar melhor o dinheiro e demais atividades, para constituir a união conjugal. A associação entre casa e indústria, atribui à casa a valor de um espaço produtivo, um local onde o casal deve administrar o lar para melhor produzir. Uma concepção de família tradicional, mas ao mesmo tempo com traços urbanos, que passava a ser projetada pela escola.

A substituição física da escola possui um riquíssimo valor simbólico para a compreensão do sistema de ensino, urbanização e das relações de gênero. De uma localidade ainda bastante marcada por características rurais na época, mesmo que em um lento processo de urbanização realizado no bairro, a escola sai da chácara e passa a funcionar em uma estrutura símbolo de modernidade educacional. Todavia, em meio a significativas mudanças, a separação dos/as estudantes com base na distinção sexual foi a forma encontrada não só para a distinção corporal, mas para regulamentar e uma educação escolar diferenciada para meninos e meninas diante de expectativas convencionais de gênero. Em um novo espaço, esse modelo continuou sendo levado a cabo para a composição das turmas. Ou seja, a equipe da escola hesitou pela modernidade. Reorganizou espaços, currículo, dentre outras questões que as colocavam como pertencente a uma escola moderna. Mas, em meio a diferenças já estabelecidas a segregação entre os/as estudantes ainda se manteve as amarras do conservadorismo. Essas pequenas observações permitem também para refletir sobre a importância em promover um ensino escolar interessado para atender a igualdade de gênero.

## Referências

Jorge Luiz Zaluski, é mestre em História pela Unicentro, 2016. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH/UDESC. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC. Integrante do Laboratório de Relações de Gênero e Família – LABGEF/UDESC. Membro da equipe editorial da Revista Tempo e Argumento.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. 13<sup>o</sup>. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GUARAPUAVA, Decreto n. 6.106, de 21 de julho de 1967.

\_\_\_\_\_. Livro Ata. Escola Rui Barbosa, (1965-1979).

\_\_\_\_\_. Livro Ata. Escola Ana Vanda Bassara, (1979-1984).

INDÚSTRIA CASEIRA, Caderno de disciplina. 1982.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. p. 09-34.

PARANÁ, Instrução 03/83: Proposta Geral de aulas. 31 de janeiro de 1983.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.15, n.2, jul./dez. 1990. p. 21.

# O CÓDIGO DE POSTURA DE 1922 EM CUIABÁ: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PODER DISCIPLINAR

Lidiane Álvares Mendes

## **1. Considerações Iniciais**

Nesta análise, temos como objetivo precípuo refletir sobre o Código de Posturas Municipal de Cuiabá, promulgado pela Resolução nº 210 de 22 de janeiro de 1922. Sendo este código o único identificado nos arquivos públicos do Estado de Mato Grosso publicado durante a Primeira República no Brasil. Fora inscrito pela Câmara Pública sobre a assinatura e o faz cumprir do então Intendente Geral do Município, Tenente Coronel José Antônio de Souza Albuquerque. A premissa que nos levou a analisar este código parte grosso modo, dos códigos de civilidade, saneamento e ordem que florescem na então Capital Federal, o Rio de Janeiro e se espalha por todo o país. Partindo sempre das rupturas que as novas modelagens sociais causam nos comportamentos e das suas relações disciplinares, uma vez que a fabricação dos Códigos de Posturas são construídos sobre a ótica da legalidade de ordenação da vida cotidiana da cidade e dos cidadãos. Analisar tais normatizações como processo de disciplina de determinada sociedade, é atentar-se para o discurso estabelecido pelo poder público em conduzir as práticas econômicas e sociais dos espaços públicos e privados, e ao que tange esta reflexão, práticas estabelecidas em Cuiabá.

## **2. Cuiabá, a República tardia.**

A notícia de que o Brasil se tornara República, chega em Cuiabá tardiamente, quase um mês depois de sua Proclamação, e chega pelo

vapor vindo do Rio Grande do Sul. Nestas terras longínquas da agora Capital Federal, Rio de Janeiro, comemoram sem saber o aniversário do Imperador Dom Pedro II, que nas alturas da notícia em Mato Grosso, já estava bem longe em seu exílio na cidade luz. As paragens mato-grossense no fim do século XIX e início do século XX era vista como insalubre, selvagem, e vagamente habitada. Visão está escrita em carta pela Baronesa Maria da Glória Pereira Leite e endereçada a Marechal Deodoro da Fonseca, “[...] *além de analfabeta essa população alimentava-se mal e padecia de doenças. Conhecem de perto os três maiores flagelos do humanidade, a guerra, a fome e a peste e se ressentira em todas as ocasiões em que fora por elas vitimadas do descanso das autoridades imperiais.*”

A distância dos grandes centros, e a pacatez na qual vivia a população cuiabana passava aos seus visitantes a impressão de que eram selvagens, porém, a Baronesa consagra em sua fala o que a maioria dos viajantes do período também relata, o descaso das políticas imperiais. Lemos que a comunicação, com os grandes centros urbanos demorava em torno de trinta dias, o que contribuía para esta visão de sertão abandonado [...] *Uma viagem entre Cuiabá, ou Cáceres e o Rio de Janeiro, que envolvia embarcações diferentes durava em média trinta dias tanto na ida como na volta. Assim na medida em que se afastavam de Cuiabá. Corumbá. Assunção. Buenos Aires, os navios aumentavam de tamanho potência e conforto até alcançar o destino final. Se a viagem era de volta, o conforto diminuía no sentido contrário.* (SILVA, 2004)

Os infortúnios da viagem faziam de Cuiabá pouco atraente aos investidores e consecutivamente a novos moradores, fator este que permaneceu até a década de 1930, quando a ligação terrestre por Goiás e São Paulo tornou-se mais acessível que as vias fluviais e a aviação comercial começou seus primeiros trechos. Fazendo com que o Estado de Mato Grosso estabelecesse conexões com a Capital Federal. De posse de um território que abrangia os atuais estados de Mato Grosso do Sul, Rondônia e Mato Grosso e com sua capital administrativa em Cuiabá, este vasto território aos poucos ia se incorporando as novas ordens e transformações científicas, tecnológicas, médicas e sanitárias que são implantadas no Rio de Janeiro, que neste momento da Primeira República no Brasil é o espelho para outras capitais. Tudo que se fazia por lá, se copiava por aqui e acolá.

Enquanto em outras capitais as transformações ocorriam a passos rápidos, implementavam os saberes técnicos-científicos e médicos-sanitários, além dos novos mecanismos de transporte, energia elétrica, bancos, e espaços de lazer, em Cuiabá todas estas maravilhas do mundo moderno chegavam a passos lentos, bem lentos. E não somente tais melhorias delongaram, as novas medidas para implantação da ordem pública, também demoraram para serem outorgadas. Prova disso, são os Códigos de Posturas, que para aquele momento eram o condutor das relações de cidadania, bem estar social, arquitetônico, medidas sanitárias de lazer e todos as demandas da organização pública e privada que norteiem e disciplinem determinada sociedade.

Neste sentido, Cuiabá, teve nos primeiros anos republicanos a promulgação de somente um Código de Posturas Municipal - encontrado nos aparatos públicos de pesquisa do Estado de Mato Grosso - publicado em 22 de janeiro de 1922 pela Resolução nº 210. Nele, consta XIX Títulos, e divididos em Capítulos, Seções e 475 Artigos, ele determina todos os segmentos sociais desde as edificações residenciais, hospitalares, escolares, dos espaços públicos e privados, práticas de enterramentos, sanitaristas, prestação de serviços comerciais dentre outras disposições que tangem uma sociedade.

As intervenções nos espaços de sociabilização e o embelezamento da urbe era prática comum nestas primeiras décadas republicanas, Robert Moses Pechman, nos afirma que “[...] no Brasil, as teorias urbanísticas e os projetos para reforma das cidades tivessem um caráter muito de resoluções de “problemas técnicos” e intervenção no equacionamento de situações críticas da cidade [...]”. Em Cuiabá, não foi diferente, as resoluções foram estabelecidas para níveis de adequação das moradias, do comércio, do bem-estar, e da ordem disciplinar da população.

Assim, o contexto histórico que cerceia esta análise está permeado pelos vestígios imperiais de uma capital enfiada no centro-oeste brasileiro, e que buscava florescer e desmistificar o estigma de que Cuiabá era insalubre, com uma população selvagem e estagnada econômica e socialmente.

### **3. O poder disciplinar imbuído no Código de Posturas de 1922.**

As transformações que ocorreram na Primeira República Brasileira, são propostas de uma nova era de civilidade e ordenação dos espaços públicos e privados. Naquele momento a premissa do Estado estava pautada na reorganização dos espaços, na necessidade da manutenção da ordem, e para que isto ocorresse eram implementadas leis, decretos e códigos de posturas como mecanismos de controle e subordinação que legitimavam os poderes constituídos. Para Michel Foucault, [...] *forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2009)*. A afirmação de Foucault nos indica que a coerção dos corpos também está polarizada na coerção das ações e na padronização de condutas.

Diante do controle dos corpos, o Código de Posturas da Câmara Municipal de Cuiabá, estabelece a manipulação dos gestos e comportamentos como nos afirma Foucault. As condições do bem viver, do silêncio, da privação dos risos e brincadeiras das crianças nas vias públicas, como lemos no Título I, Capítulo III – *Segurança, Asseio e Commodidades publica* - em seu artigo 158 – “*é expressamente proibido nas vias publicas, qualquer jogo como amarelinha, peteca e outros semelhantes que possa prejudicar o transito pelo passeio. O inciso deste artigo propõem que este tipo de brincadeira só é permitido em locais apropriados e com a autorização da Intendência.*”

Adoçar estes corpos para que a movimentação que ele realize esteja de acordo com a proposta de ordem padronizada em função da civilidade. O código continua suas normatizações, as construções e reconstruções das residências e do comércio deveriam seguir padrões estabelecidos no Código: altura, alinhamento das calçadas, telhado, e até a construção das latrinas nas residências, lemos no artigo 97, da Seção III, Instalações Sanitarias, “*os compartimentos de latrinas não podem ter comunicação direta com cosinhas, despensas e aposentos de dormir*”.

A ideia de suítes ainda não era tida como moderna naquele período, ao contrário, as pessoas estavam se acostumando com latrinas e banheiros dentro das residências, domesticação dos corpos. Modelagem sanitária aplicada as residências, a construção de fossas

sépticas também fora inserido na Seção III. Percebemos que as medidas sanitárias são implementadas tanto para subsidiar a disciplina dos banhos e o uso da latrina e de seus dejetos, quanto para evitar patologias como a diarreia.

A Primeira República Brasileira é marcada pela preocupação dos médicos-sanitaristas com a saúde, a epidemia da varíola ainda estava viva na memória da população, em Cuiabá, esta doença ceifou aproximadamente 3 mil vidas, levando-se em consideração que a população local era estimada em 12 mil almas. Neste sentido, as práticas de enterramentos foram normatizadas, de acordo com o Artigo nº 207, *“o cadáver da pessoa falecida de moléstia epidêmica, depois de molhado em qualquer substancia desinfectante, será logo conduzido para o cemitério em caixão fechado, não se admittindo encomendação ou offício a não ser na propria casa. Multa de 30\$.”*

Os enterramentos antes realizados com as despedidas religiosas, o velório do defunto, as rezas e orações na presença de seus amigos e familiares, sofre alterações uma vez que, diante do código de postura esta representação da despedida fúnebre passa a ser realizada ante a fiscalização da Intendência, acaso o defunto ter ido a óbito por motivos de doenças virais e infectológicas, era necessário seguir as instruções para que não se contaminasse outras pessoas e/ou de maneira coletiva.

Além da restrição de brincadeiras em vias públicas, da embriaguez, sepultamentos, edificações, vendas de produtos alimentícios, da prestação de bens e serviços, dos matadouros, dos rios, dos limites territoriais, os códigos de posturas municipais por via de regra estabeleciam em seus princípios a multa por infração de qualquer um dos artigos dispostos. Sendo que esta multa poderia ser pelo fiscal, autoridade policial ou por qualquer pessoa do povo que assim o fizer. Ou seja, vigiam-se os corpos pelos olhos da lei e pelos olhos dos concidadãos.

Prova de que esta fiscalização era realizada com afinco é o artigo nº 470, que estabelece *“Os fiscais terão cincoenta por cento sobre o valor de multas impostas por infrações a este Código de Postura”*. A vigilância além de disciplinar os corpos e condutas também enchia os bolsos dos fiscais como gratificação às notificações. E, não era somente os fiscais que recebiam, no artigo seguinte, lemos que qualquer pessoa que fizesse denúncias à Intendência também ganharia os cinquenta por cento do valor da denúncia.

Prática comum na escrita destes Códigos é a ordenação e a disciplina na qual impõem-se através de multas e punições, domesticar a sociedade de maneira simbólica significava ordená-la e consecutivamente o gerenciamento de tais vidas, uma se substanciando à outra. A manutenção da vida da população dentro das civilizações organizadas sempre estiveram voltadas para Códigos, que estabeleciam a dinâmica dos corpos indóceis, domesticá-los para a preservação da conduta. Foucault nos assinala que, [...] *o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2009).*

A manutenção dos Códigos de Posturas Municipais era sobretudo o mecanismo de implantação das práticas urbanas para todos. Muito embora, sabemos que historicamente os ideais iluministas adotados nas repúblicas ocidentais não alcançava todas as classes sociais. As ordens vigentes de coordenação das posturas seguia a batuta normalizadora que resinificava os comportamentos, modulavam as atitudes e traziam a sensação de ordem, limpeza e modernidade.

Em Cuiabá, como em todas as outras capitais da recém República do Brasil, os Códigos de Posturas Municipais foram durante este período a reestruturação das práticas de relações interpessoais tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados, bem como as normas que conduziam a economia e as formas de comercialização, as representações do sagrado e do profano, das práticas de se bem viver e morrer. Mesmo que tais códigos são implantados pelo poder público que universaliza as vontades, os valores e as condições socioeconômicas e culturais.

#### **4. Considerações Finais**

A legitimação da ordem se faz através de leis, decretos e regulamentações que procuram estabelecer condutas e moral, práticas e costumes de maneira global em uma sociedade. Desde a Antiguidade códigos escritos regem as ações de seus cidadãos, perante as tábuas legais, direitos e deveres são implantados de

acordo com o poder público instituído. O passar dos tempos e as transformações nas mudanças de comportamentos, nos valores, na ciência, na medicina e nas novas tecnologias, alteram tais códigos. Conforme a humanidade e suas sociedade se movimentam, o poder disciplinar também se movimenta.

Neste sentido, esta reflexão permitiu-se de maneira breve analisar o Código de Posturas Municipais de Cuiabá, nas primeiras décadas republicanas, e a dinamização dos artigos em disciplinar através da cobranças de multas e impostos, e em alguns casos específicos a prisão. Além dos fiscais vinculados a Intendência Municipal, qualquer cidadão poderia fazer a denúncia das contravenções dispostas no Código de Posturas, a cidade e os cidadãos passam a ser vigiados e vigiadores.

Os Códigos de Posturas Municipais são em suma o instrumento que legitima o poder disciplinar e configura a reestruturação dos espaços de sociabilização e da privacidade em busca da ordem vigente e da civilidade. Historiograficamente, os códigos possibilitam o diálogo entre as transformações sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas ao longo dos tempos e a construção normativa em conduzir a sociedade para a ordem ou o ordenamento típico dos primeiros anos republicanos. Assim, consideramos que os Códigos de Posturas são fontes documentais de análise concisas que possibilita o embasamento para reflexões de como o poder público controla e institui a regras de convivência e/ou sobrevivência dentro de uma sociedade.

## **Referências**

Lidiane Álvares Mendes, graduada em licenciatura plena em História (UNIVAG/MT) pós-graduada *latu sensu* em Formação Histórica das Políticas Públicas e Sociais no Brasil (UNIVAG/MT), mestra em História, (UFAM). Professora da rede privada de ensino em Mato Grosso.

Carta escrita pela Baronesa Maria da Glória Pereira Leite e endereçada a Marechal Deodoro da Fonseca, 1890.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso**. 2000. Tese. (Doutorado em História), USP, São Paulo.

PECHMAN, Robert Moses. **Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

SILVA, Edil Pedrosa da. **O cotidiano dos viajantes nos caminhos fluviais de Mato Grosso**. Entrelinhas; Cuiabá, 2004.

# “JUMENTOS” BACHARÉIS, “JUÍZES DE TRAPAÇA” E “CHUCHADORES”: AS REPRESENTAÇÕES DE LUIZ GAMA SOBRE O MUNDO DO DIREITO EM PRIMEIRAS TROVAS BURLESCAS DE GETULINO

Luiz Gustavo Ramaglia Mota

Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882) nasceu em Salvador, filho de Luiza Mahin, uma quitandeira africana, com um fidalgo de família tradicional, em uma época onde a província da Bahia era palco de inúmeras revoltas de escravizados e de outros setores sociais – como a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837). Os pais de Gama chegaram a se envolver nesta última, o que motivou a fuga de sua mãe para o Rio de Janeiro, de modo a fugir das perseguições. Passando a morar apenas com o pai, este, ao contrair pesadas dívidas, vende o próprio filho, então com dez anos de idade, como escravo (FERREIRA, 2011, p. 22).

A partir daí começa a “saga” de Luiz Gama: ele é levado à Corte e depois à província de São Paulo, onde viverá a maior parte de sua vida na capital. Inicialmente como escravo doméstico (1840-1848), ele inicia sua alfabetização auto-didata e, em seguida, foge, obtendo sua liberdade. Em seguida, alista-se na Guarda Municipal (1848-1854), onde passa a ter contato com os homens cultos do meio jurídico e policial, ligados às esferas da produção literária e editorial (FERREIRA, 2001, p. 196). Desenvolvendo uma rede de amigos e

relações com esses sujeitos, ele é nomeado funcionário público no cargo de amanuense da secretaria de polícia de São Paulo (1856-1869). Demitido por seu envolvimento nas causas de liberdade, ele passará a viver do direito enquanto advogado provisionado e autodidata.

Ao longo de sua vida, Luiz Gama se envolveu com a literatura, o jornalismo, a advocacia e a política. Como liberal (e depois republicano) radical, foi um ferrenho crítico da escravidão. Enquanto homem negro abolicionista que sofreu o drama da escravização ilegal, é considerado como tendo uma “experiência única da escravidão” (FERREIRA, 2001, p. 111). Ele foi um homem de “vozes múltiplas”, “exímio comunicador”, que se distinguiu “pela eloquência tanto por via de sua palavra falada como de sua palavra escrita” (FERREIRA, 2011, p. 18).

Igualmente importante é a necessidade de se compreender a sua visão de mundo sobre a escravidão e o direito, para que se possa entender plenamente o sentido de sua ação abolicionista e a sua experiência enquanto advogado militante dessa causa. O presente trabalho busca, portanto, analisar a concepção de Luiz Gama sobre o sistema de justiça de sua época e como ele interpretava as relações entre direito e escravidão. Isso será feito com base em sua única obra literária, *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* (1859). Serão colocadas as seguintes questões: como ele compreendia a justiça da época? Como os agentes e as instituições do direito foram representados?

Publicada em 1859, *Primeiras Trovas* representou a entrada simbólica de Gama no “mundo das letras” (FERREIRA, 2001, p. 183 et seq.; AZEVEDO, 1999, p. 40 et seq.; SANTOS, 2015, p. 729). Essa obra tem sido objeto de importantes análises desde meados do século XX, e crescentemente merecido a atenção do público geral. Isso decorre, principalmente, do fato de que a obra inaugura, na história da literatura brasileira, “a voz do negro ‘autor’” (FERREIRA, 2011, p. 18).

No que diz respeito ao enfoque deste trabalho, *Primeiras Trovas* contém inúmeras representações acerca do universo do direito. Mais precisamente, há oito poemas que fazem referência a esse universo. Levando-se em conta que a primeira e a segunda edições da obra têm ao todo 25 e 39 poemas, respectivamente, isso significa que aproximadamente um terço deles traz alguma consideração sobre o mundo jurídico. Isso não é por acaso, pois esse

meio social era importante ao autor. À época, Gama era amanuense, tinha íntimo contato com as autoridades policiais e judiciais e “havia estabelecido um relacionamento de amizade com alguns homens do poder público” (AZEVEDO, 1999, p. 39). Embora fizesse parte desse universo, ele estava longe de se encaixar nesse meio social composto sobretudo por homens brancos da elite. Não obstante, ele passou a se relacionar com esses “notáveis” que gravitavam em torno da Faculdade de Direito de São Paulo (FERREIRA, 2001, p. 116-119).

Em sua obra, Luiz Gama não representa o universo do direito de um modo positivo ou idealizado. Muito pelo contrário: as representações envolvem figuras corruptas, mesquinhas e imbecis, cuja única preocupação diz respeito à obtenção de vantagens pessoais. Embora nessa época ele ainda não fosse advogado, não deixou de mostrar, por meio da literatura, o universo da justiça como sendo amoral e corrompido por seus agentes (FERREIRA, 2001, p. 159).

Em termos qualitativos, as seguintes representações foram identificadas: a do “juiz corrupto”, do “bacharel jumento”, das “leis da prepotência” e da Faculdade de Direito, que é apresentada de modo ambíguo: composta de “doutos”, mas que produz “jumentos”. Observa-se, portanto, que dentro desse discurso literário específico, há uma “ordem hierárquica” (JAKOBSON, 1974, p. 129): as representações do “juiz corrupto” e do “bacharel jumento” ocupam posição superior às demais. A “função predominante” (IBID.) desse discurso, portanto, seria o de atingir sobretudo essas duas figuras: o magistrado e o estudante de Direito.

Em relação à representação do bacharel em Direito, a caracterização empregada é bastante sarcástica e crítica. Em “Carta do vate Muriçoca a seu prezado amigo Zebedeu”, o eu-lírico é um bacharel com pretensões de advogado e de poeta, mas que são frustradas: ele faz “rombos medonhos” em seus livros jurídicos, fracassa nos foros e sua apresentação artística é uma “baboseira”. O próprio nome dado aos amigos (Muriçoca e Zebedeu) no título é um óbvio indício do tom sarcástico atribuído aos bacharéis. Assim:

“(...) Se atracado aos meus livros de Direito,/ Onde rombos medonhos tenho feito,/ (...) Consente que te diga o que hei feito/  
Nas artes, e nos fastos do Direito./ (...) Os foros conquistei de alto cantor./ Com odes, d’improviso, fiz fracasso,/ Deixando o louro Apolo num cagaço! (...)/ Já fiz uma tremenda discurseira,/ A que todos chamaram – baboseira. (...)/ Os lentes bradavam – que

portento!/ Os colegas, de mais entendimento,/ Baixinho murmuravam – que jumento!!... (...)” (GAMA, 1859).

Os professores da Faculdade de Direito também são mencionados, embora eles não sejam o “alvo” principal. Eles aparecem aplaudindo as “baboseiras” do vate-bacharel – ou seja, o autor deixa implícito que eles concordam com e estimulam a “discurseira”.

As imagens construídas dos professores e da Faculdade aparecem sempre em conjunto com as dos estudantes. Em todos eles, há uma nítida diferença no tom da representação: os bacharéis são sempre mais duramente atacados (são “jumentos”) enquanto que os docentes e a instituição em si são retratados de modo menos ofensivo. Isso ocorre também em “A um vate enciclopédico”, que trata de um poeta que se julga “enciclopédico”, mas que na realidade é um “jumento”, além de “pedante”. O poeta enciclopédico é um bacharel em Direito. Além disso, há menções às instituições consideradas como intelectualizadas à época: a “Academia”, a “Polícia” e a “Medicina” – todas unidas para ouvir as bobagens do “enciclopédico”:

“(...) É Doutor em ciências sociais,/ Conhece toda casta de animais;/ Em direito, suplanta o Savigny,/ Mormente quando toma a – Parati;/ E nos fastos da grã filosofia/ Diz tais coisas que as carnes arrepiam!/ (...) A sabença nos cascos se lhe aninha,/ É por todos chamado o – Dom Fuinha/ (...) Um taul, que encarou o tal portento, Afirma que o coitado era jumento; (...) Correu, em peso, a sábia Academia,/ Para ver o planeta que luzia;/ Também veio a Polícia, A Medicina,/ Discutir tanta asneira em sabatina/ (...) E vendo que o maroto era pedante,/ Na barca de Caronte o encaixaram,/ P’ra casa dos orates o mandaram. (...)” (GAMA, 1859).

Nos dois poemas acima, a representação dominante é a do “bacharel jumento”; a Faculdade de Direito e seus docentes aparecem como elementos secundários, de pano de fundo. Por outro lado, Luiz Gama descortina importantes aspectos culturais desse universo de bacharéis: suas declamações de poesias, seu envolvimento com as “artes”, os “fastos da grã filosofia” etc. Isso demonstra que, se por um lado, o poeta retratou os bacharéis como “jumentos”, por outro, os inúmeros detalhes que aparecem nos poemas – analisados à luz do que se sabe sobre o íntimo contato de Luiz Gama com esse universo – são evidências de que ele também participava desses espaços e comungava, ao menos em parte, desses valores.

Para além dos bacharéis, há a representação do “magistrado corrupto”. Enquanto que o “bacharel jumento” é apresentado de forma mais sarcástica, os poemas sobre os juízes são mais agressivos e combativos – o eu-lírico expõe os seus vícios e os ataca prontamente. Em “Lá vai verso!”, por exemplo, o poeta denuncia vários setores sociais, dentre eles os juízes:

“Com sabença profunda irei cantando/ Altos feitos da gente luminosa,/ Que a trapaça movendo portentosa/ À mente assombra, e pasma à natureza!/ Espertos eleitores de encomenda,/ Deputados, Ministros, Senadores,/ Galfarros [,] Diplomatas – chuchadores,/ De quem reza a cartilha de esperteza./ (...) Finórios traficantes – patriotas;/ (...) Emproados juízes de trapaça,/ (...)” (GAMA, 1859).

Os juízes são representados como verdadeiros “chuchadores” (sugadores, chupadores) e que se utilizam da “esperteza”. O autor denuncia os setores da classe dominante que, segundo ele, não pensam no bem coletivo e nem no desenvolvimento da nação, mas apenas em “chuchar” a pátria em interesse próprio. Essa representação aparece também em “Os Glutões”: “(...) Oh, se Deus sobre a terra derramasse / Moedas de quintal, causando horror, / Inda assim saciar não poderia / A fome d’um voraz procurador! (...)” (GAMA, Luiz. 1859). O próprio título do poema sugere e reforça o tipo de representação que Gama faz das classes dominantes: sua corrupção é insaciável, são verdadeiros “chuchadores” da nação, glutões.

O tema da corrupção continua a ser desenvolvido em outro poema, que trata da relação imoral entre agentes públicos e particulares: “(...) Se audaz rapinanto, / Fidalgo ou Barão, / Por ser figurão, / Triunfa da Lei; / É que há Magistrados / Que empolgam presentes, / Fazendo inocentes / Os manos da grei (...)” (GAMA, 1859). Critica-se, pois, o fato de que os poderosos estavam acima da lei, e de que a origem desse problema era justamente a conivência dos magistrados.

Além de denunciar a conivência das autoridades, Gama fala também de um mal decorrente: as próprias noções de justiça são violadas. Assim, destaca que a lei não é “neutra”, mas antes possui um caráter profundamente classista:

“(...) Não tolero o magistrado, /Que do brio descuidado, Vende a lei, trai a justiça/ – Faz a todos injustiça –/ Com rigor reprime o pobre,/ Presta abrigo ao rico, ao nobre,/ E só acha horrendo crime/ No

mendigo, que deprime./ – N’este dou com dupla força,/ Té que a manha perca ou torça (...)” (GAMA, 1859).

As leis e a justiça aparecem, assim, como objeto das ações dos magistrados (o juiz “vende” a lei, “traí” a justiça). São desvirtuadas pelos poderosos, produzindo dois pesos e duas medidas conforme o estatuto social e racial daquele que está sendo julgado (“fidalgos” e “barões” estão acima da lei enquanto o povo pobre e escravizado sofre a maior repressão e o rigor da mesma). Essa contradição é igualmente registrada em um poema com título bastante sugestivo, “Que mundo é este?”:

“Que mundo? Que mundo é este?/ Do fundo seio d’est’alma/ Eu vejo ... que fria calma/ Dos humanos na fereza!/ Vejo o livre feito escravo/ Pelas leis da prepotência;/ Vejo a riqueza em demência/ Postergando a natureza [.] / (...)” (GAMA, 1859).

Uma ideia-chave deste poema é de que o mundo estaria “às avessas” (GAMA, 1859). Ao longo dos versos, o autor estabelece relações de oposição e denuncia que “(...) Vejo o vício entronizado; / Vejo a virtude caída (...)” (IBID.). Há também uma referência explícita à escravização de pessoas livres por meio das “leis da prepotência” – e uma tomada de posição do eu-lírico, que enxerga essa legislação arbitrária e despótica como contrária à natureza. A menção às “leis da prepotência” e à “riqueza em demência” que postergam a natureza parece indicar não apenas o desprezo de Gama pelas leis escravistas mas também sua adesão ao argumento do direito da natureza. Em muitos embates judiciais envolvendo o estatuto da escravidão, um argumento favorável à liberdade e muito utilizado se baseava justamente no Livro Quatro, título 11, parágrafo 4 das Ordenações Filipinas, que dizia que “em favor da liberdade determina ser muitas causas outorgadas contra as regras gerais de Direito” (MALHEIROS, 1866, art. VII, § 42). Esse instituto afirmava, pois, que em questões ligadas à escravidão, o embate entre direito positivo e direito da natureza seria resolvido em favor deste último. Como corolário desse argumento, muitos adversários da escravidão afirmavam que, embora a escravidão não fosse necessariamente ilegal, ela era imoral. Isso porque, no estado de natureza, todos os seres humanos seriam iguais. Cabe notar também que, posteriormente, o argumento do direito natural será utilizado também pelo advogado Luiz Gama em defesa de pessoas ilegalmente escravizadas.

A visão de Luiz Gama sobre os “magistrados corruptos” e as “leis da prepotência” é diametralmente oposta ao entendimento que era dado a esses mesmos temas por parte de uma importante associação profissional de juristas da época: o Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros (IAB). O IAB tinha uma “identidade orgânica” com o poder imperial e produziu um “discurso ideológico uniforme” sobre os elementos essenciais para a formação de seus sócios (PENA, 2001, p. 42). Teve papel importante na formação do Estado ao mesmo tempo em que soube usar das estruturas do governo para reforçar a disciplina e a organização de sua profissão (IBID., p. 42 et seq.). Um aspecto marcante da ideologia jurídica do IAB foi:

“o enaltecimento do papel da lei positiva como fundamento da existência da própria sociedade, tanto para sua ordenação jurídica básica (relacionada à preservação dos direitos civis da família e da propriedade) como para seu constante aperfeiçoamento e desenvolvimento no âmbito moral, político e econômico” (IBID., p. 45).

Além disso, os membros do IAB acreditavam no “princípio da onipotência do legislador”, que se caracterizava pela seguinte ideia:

“Como que predestinados pelo divino, pela razão e pelo Estado, os juristas e legisladores, por meio do instrumento da codificação da lei e a partir do exame das necessidades públicas, instaurariam uma nova sociedade” (PENA, 2001, p. 48-49).

Luiz Gama, por sua vez, denunciava o fato de que as leis brasileiras resultavam na criação de uma sociedade extremamente desigual e injusta, em que pessoas livres eram transformadas em escravos. A mesma oposição se observa no tocante à figura do magistrado, duramente criticado por ele como “corrupto”. O baiano representou, pois, um “contraponto” ao projeto conservador do IAB: “Ele (...) foi a antinomia expressa às duas principais bandeiras levantadas pelo instituto: a emancipação pacífica e gradual da escravidão e o comportamento disciplinado e comedido do advogado no foro” (IBID., p. 366). Portanto, enquanto a ordem jurídico-política dominante defendia que o magistrado era a representação do “divino”, da “razão” e do “Estado”, as sátiras de “Getulino” escancaravam a parcialidade e arbitrariedade dessa mesma figura.

Em todos os poemas analisados até aqui, Luiz Gama utiliza as representações do “bacharel jumento”, do “magistrado corrupto” e das “leis da prepotência” para denunciar os vícios das elites, das

autoridades e da sociedade brasileira de sua época. Em “Sortimento de gorras para a gente do grande tom”, além disso, o que parece estar em questão é também o papel do intelectual frente a essas injustiças. Ao longo de todo esse poema, Gama repete alguns versos, como uma espécie de “mote”. Ao tratar do magistrado, ele afirma o seguinte: “É que o sábio, no Brasil, só quer lambança,/ Onde possa empantufar a larga pança!” (GAMA, 1859). Ele critica, pois, o fato de que aqueles que poderiam mudar a situação por meio de sua atuação intelectual não o fazem; muito pelo contrário: agem em causa própria e para manter o status quo escravista. Nesse sentido, ele implicitamente problematiza a questão de qual deveria ser o papel do intelectual brasileiro diante dessa situação.

A partir do momento em que toma a palavra, enquanto autor, Luiz Gama se coloca socialmente enquanto um intelectual, pois o ato de escrever é, por si só, uma função intelectual (BOBBIO, 1997, p. 7 et seq.). A crítica ao “sábio” que, “no Brasil, só quer lambança” denota, pois, uma postura prescritiva sobre qual deveria ser a função de um intelectual (IBID., p. 12 et seq.). Ao questionar as atitudes das elites, das autoridades e dos “sábios” que só pensavam em si mesmos, fica nítida a mensagem do autor, de que o intelectual deve agir contra a manutenção desses vícios e, por extensão, contra a ordem senhorial. Em “Prótase”, por exemplo, ele diz: “(...) Que o trovista respeita submisso,/ Honra, pátria, virtude, inteligência./ Só corta, com vontade nos malandros/ Que fazem da Nação seu Monte-Pio (...)” (GAMA, 1859).

Ao denunciar os vícios e prescrever quais deveriam ser as atitudes corretas de um intelectual naquele momento, o discurso de Luiz Gama revela ao mesmo tempo as representações que fazia acerca do sistema de justiça da época, de seus agentes e de suas instituições, e também em relação à escravidão. Percebe-se, pois, que o baiano utilizou da literatura para dar “significado político” à questão dos escravos (AZEVEDO, 2010, p. 118). Ao fazê-lo, ele deixou registrado também evidências de sua visão de mundo a respeito dessas questões – o que certamente influenciou a sua experiência futura como advogado abolicionista.

A partir da publicação de *Trovas Burlescas*, Luiz Gama não parará mais de escrever e de denunciar as injustiças sociais da sociedade brasileira. E ao assim fazê-lo, continuará a expor e difundir sua visão de mundo acerca das injustiças da escravidão e das ilegalidades dos agentes do Direito. Embora essa tenha sido sua única obra literária,

seu autor continuará a lutar contra a escravidão por outros meios, como os tribunais de justiça, a imprensa e a política.

## Referências

LUIZ GUSTAVO RAMAGLIA MOTA é professor da rede municipal de São Paulo e mestrando no Programa de História Social da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Pereira Toledo Machado e coorientação da Profa. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio. Tem bacharelado e licenciatura pela mesma universidade. O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a experiência do advogado abolicionista Luiz Gama e sua atuação jurídica em ações de liberdade na São Paulo imperial.

AZEVEDO, Elciene. Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. O Direito dos Escravos. Lutas jurídicas e abolicionismo na Província de São Paulo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 1997. Trad. Marco Aurélio Nogueira.

FERREIRA, Ligia. Luiz Gama (1830-1882): étude sur la vie et l'oeuvre d'un noir citoyen, poète et militant de la cause antiesclavagiste au Brésil. 2001. 920 f. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses e Brasileiros) – Université Paris 3 - Sorbonne, Paris, França.

\_\_\_\_\_. (Org.). Com a palavra, Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

GAMA, Luiz. Primeiras Trovas Burlescas de Getulino. 1859. Cf. FERREIRA, 2001, 2011.

JAKOBSON, Roman. “Linguística e poética”. In: Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1974, p. 129 apud SCHWARCZ,

Lilia. Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 261.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1866, vol.1. 230 p.

PAES, Mariana Armond Dias. Sujeitos da história, sujeitos de direitos: personalidade jurídica no Brasil escravista (1860-1888). São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2014. 240 f. Dissertação de Mestrado em Direito.

PENA, Eduardo Spiller. Pajens da Casa Imperial: jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SANTOS, Eduardo. Luiz Gama e a sátira racial como poesia da transgressão: poéticas diaspóricas como contranarrativa à ideia de raça. Almanack. Guarulhos, n. 11, p. 728-748, dez. 2015.

# EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA: UMA INTEGRAÇÃO IMPERIOSA

Nikolas Corrent

A escolha do tema foi devido a importância que as pessoas dão à tecnologia, isso, desde a infância, ou seja, é uma sociedade que não sabe viver sem ela. Também, ressaltamos a importância e os benefícios que o uso, da tecnologia promove na área educacional, principalmente, considerando o fato de que, a tecnologia é uma realidade nas escolas brasileiras, que já muitas contam com tevê, com entrada para pendrive, aparelhos de DVD, laboratórios de informática, lousa digital, data show e outros.

Estamos integrados à uma sociedade em que a tecnologia, faz parte da vida das pessoas e isso começa, desde muito cedo, onde, muitas crianças, não são alfabetizados, não sabem falar corretamente, mas já sabem mexer em tablets, celulares, ligar a tevê, trocar de canais e assim por diante. Sendo assim, a educação não deve ignorar essa realidade do aluno, pelo contrário, deve integrar a educação à essa realidade, aproveitando-se dessa bagagem em favor da aprendizagem. Pois com os meios tecnológicos ganhou-se ponto de apoio na aprendizagem, tanto em nível educacional, como social, principalmente se tratando da sociedade contemporânea, onde é comum se deparar com aparelhos tecnológicos nas casas, escolas, cinemas, teatro, trabalho, ou seja, em todas as partes.

## **EDUCAÇÃO INTEGRADA À TECNOLOGIA**

A palavra tecnologia provém de uma junção do termo tecno do grego techné, que é saber fazer, e logia do grego logos, razão. Portanto, tecnologia significa a “razão do saber fazer”. A tecnologia faz parte do cotidiano em um ritmo bem acelerado, uma vez que, desde a infância se faz presente e atuante, aonde, muitas crianças que não sabem ler e nem escrever, mas já dominam e usam a tecnologia, através dos celulares, de tablets, notebooks e outros. Conforme descreve Paiva (2015, p.4), “[...] desde muito cedo, a criança tem contato com algum tipo de aparelho eletrônico, seja um

celular, um tablet, um computador, um videogame, ou até mesmo um aparelho de DVD. Sem citarmos as outras fases do ser humano, como a adolescência, a fase adulta e também a velhice, em que a tecnologia se tornou algo indispensável.

“As crianças do século XXI nasceram em período no qual a tecnologia é o alicerce da manutenção das relações sociais, por conseguinte, torna-se quase uma tarefa impossível viver sem ela, pois, as crianças antes mesmas de serem alfabetizadas aprendem a utilizar a maioria dos recursos disponíveis pelos aparelhos eletrônicos de forma aleatória sem haver objetivo específico, essa condição provoca dificuldades no processo de aprendizagem desse contingente no âmbito escolar. Por tanto, é cada vez mais comum ver a criança no computador dos pais digitando seu nome, ao invés de praticar sua escrita no caderno de caligrafia”. (PAIVA, 2015, p.2)

Somos uma sociedade tecnológica que desaprendeu a viver sem o uso da tecnologia, devido à grande escala social, individual, de relevância que a tecnologia nos permite ter, segundo Barros (1998, p. 26-27) “a expansão da nova tecnologia da informática e dos seus desdobramentos – a teleinformática e a robótica - representa um salto qualitativo no processo evolutivo científico-técnico-produtivo da humanidade”.

Destacamos ainda, que tecnologia é informação e essa informação, vem cada vez mais se apresentando no mercado de trabalho, na área de lazer, na ciência, no setor econômico, na área médica e ressalvamos a educação, como, um a área de constante crescimento, pois

“[...] A era da informação é fruto do avanço das novas tecnologias que estocam, de forma prática, o conhecimento e gigantescos volumes de informações. [...] estas novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, vídeos, dentre outros.” (VIANA, 2004, p. 11-12)

A tecnologia na escola abre um leque de possibilidades, e veio para permanecer no meio educacional, em todos os aspectos, começando pela conexão ao sistema, através de chamadas, registros de conteúdo e todos os projetos de forma online, ao uso diário em sala de aula, pesquisas e resoluções, jogos educativos, no laboratório de informática e outros, aprimorando a qualidade educacional, ao, possibilitar uma aprendizagem construtiva e produtiva. Para Moran

(1995, p.126) “[...] a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”.

Atualmente é impossível ensinar sem utilizar a tecnologia, pois o que mais se ressalva nos contextos educacionais é que a educação deve começar da realidade do aluno, podendo aproveitar dessa realidade para cativar, entusiasma-los a investigar, ou seja, do desejo, de querer saber mais, se interessar pelo assunto, como buscar sanar suas dúvidas, constituindo assim, uma aula dialogada construtiva, em que, o aluno interage e constrói, através da mediação do educador, o seu conhecimento, que tende a ser enriquecido.

Outra temática que envolve a educação é a metodologia de ensino, ou seja, meios utilizados pelos educadores, para facilitar bem como melhorar a compreensão e aprendizagem do aluno, de forma qualitativa, por isso, nos deparamos com o uso da tecnologia, cada vez mais, frequentes nas salas de aula. Por isso, a tecnologia passa a fazer parte da maioria das metodologias utilizadas pelos educadores, porque dependendo da metodologia que o educador vai utilizar, vai ser a aprendizagem que o aluno vai obter, por isso, a importância de escolher metodologias de qualidade.

“Assumir uma nova postura como professor (de transmissor do conhecimento para mediador da construção de um conhecimento culturalmente construído e compartilhado), adotar uma nova metodologia (envolvendo um novo instrumento cultural), criar formas diferentes de trabalhar os conteúdos (formas que privilegiem os aspectos cognitivos) são fatores que determinam a (re)significação das práticas educativas instituídas.” (PRETTO, 1999, p.74).

Ressalvamos que a tecnologia ingressa na educação, cada vez mais como parte integardora de um processo metodológico adequado as novas exigências. A tecnologia atualmente é um dos métodos mais utilizado pelos professores em todos os níveis de ensino que vai desde o infantil até o superior.

“As novas metodologias procuram basear-se no princípio de que a criança é um ser em desenvolvimento, cuja atividade, espontânea e natural, é condição para seu crescimento físico e intelectual. A participação ativa do aluno consubstancia-se primordialmente no

espaço que o professor reserva para as descobertas do educando.”  
(PILETTI, 1995, p.104)

Em meio ao contexto educacional, citamos o ensino superior, como um nível, que a tecnologia se faz marcante e presente, como uma parte consecutiva e permanente do ensino, ou seja, uma metodologia que deu certo, e que cada vez mais vem conquistando novos campos tanto no ensino superior como nos demais níveis educacionais, obtendo um resultado completo, muitas vezes não alcançado por muitas metodologias empregadas.

A tecnologia deve ser vista, como, um recurso didático, que auxilia os professores no processo de ensino-aprendizagem e que, ao mesmo tempo, vem a despertar o interesse dos alunos para algo novo e instigante. Aonde, a tecnologia bem trabalhada, dentro de um planejamento metodológico é uma riqueza inestimável para a aprendizagem. A tecnologia em si não garante mudanças no ensino, visto que é necessário toda uma construção acerca, do uso desses recursos, para daí sim, conseguir alcançar as expectativas, relacionada aos conteúdos disciplinares, como a aprendizagem com qualidade. Além, de ampliar a comunicação, desvendar assuntos, até então, desconhecidos, como, proporcionar o conhecimento da cultura, história, dos fatores econômicos e sociais da sociedade, ao, possibilitar, o aluno desenvolver o conhecimento de forma criativa, inovadora, podendo ainda, adquirir valores que poderão ser utilizados, fora das escolas.

Com os recursos tecnológicos em suas mãos, o professor pode almejar, como, conseguir pôr em prática tudo o que se espera, no percorrer do ano letivo, podendo, finda-lo com o sentimento de conquista, satisfação, por, mediar o conhecimento, de forma descontraída, capacitada e qualitativa, ao pôr em prática métodos inovadores, que não só, se fazem presente dentro da sala de aula, como, causam grandes transformações, na base curricular, como, na vida cotidiana do aluno.

“Os recursos oferecidos pelos computadores, pela Internet e outras redes de comunicação evidenciam a necessidade de se estabelecerem vínculos entre os conteúdos das disciplinas escolares, as diversas aprendizagens no âmbito da escola e a realidade cotidiana. ”  
(MORAN, 1995; MERCADO, 2002)

## **TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO**

Atualmente, é cada vez mais comum, as escolas apresentarem vários recursos tecnológicos, mas isso não é o suficiente, é necessário o educador conhecer esses recursos tecnológicos, saber utiliza-los corretamente, para posteriormente, planejar o seu uso, difundir-se no processo ensino-aprendizagem, com produtividade.

“A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa, isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.” (ANDRÉ, 2002; p. 59).

Podemos ressaltar ainda, que a tecnologia está a serviço da educação, porque, ela tem um leque de possibilidades, que são ofertados a todo momento para proporcionar métodos inovadores, para ensinar, aprender, tanto para os alunos, como, para os educadores.

“A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, por isso, exige entendimento e interpretação, tanto dos professores quanto dos alunos em relação a essas novas tecnologias. Através do uso da tecnologia no ambiente escolar, ficam claros os diversos sentimentos em relação a postura dos professores frente a novos desafios, como a satisfação de estar participando de uma realidade tecnológica ou a ansiedade por enfrentar novas mudanças. E em relação aos alunos também ocorrem transformações, pois passam a ficar mais motivados para estudar e aprender, e as aulas não ficam tão expositivas.” (THOALDO, 2010, p.34).

Outro fator, de extrema relevância ao que se refere tecnologia a serviço da educação, é a falta de acessibilidade econômica, pois ainda, encontramos muitas pessoas, que não tem acesso à tecnologia, por falta, de condições financeiras, ou, pelo fato de distanciamento, como é, o caso das pessoas, que morram na área rural, ou, daquelas em que, suas moradias, ficam fora da área de cobertura de redes de internet, celulares, canais de tv, rádios e outros, isso, dificulta e encarece.

Temos ciência, que a tecnologia está rumo a abrangência universal, ou seja, está chegando cada vez mais longe, em sua expansão, ao conseguir proporcionar acesso a localidades, que jamais imaginariam ter acesso a internet, por exemplo, mas, ressalvamos, que ainda, á muito lugares, que não tem acesso, sendo assim, a escola se torna o único lugar de acessibilidade e aprendizagem, com o uso da tecnologia, para muitos alunos.

“A educação, sozinha, não tem condições de atender a demanda da sociedade atual sem se aliar às tecnologias e a realidade do acesso às tecnologias não soluciona os atuais desafios nesse âmbito. É preciso saber aplicar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para que sejam alcançados resultados que garantam a qualidade do ensino”. (NUNES, 2008, p.263).

Aqui está, mais um motivo da importância da tecnologia no âmbito educacional, pois, além de mediar o conhecimento, proporcionar a produtiva, ainda, se estabelece como, um elo sociedade-educação-futuro, proporcionando uma oportunidade do aluno sair inserido ao mundo a fora que lhe espera, logicamente, que não vão sair formado tecnologicamente, mas, vão ter uma noção. Sabemos que é impossível a escola ensinar todo o conhecimento, como, fornece todas as informações, e ainda, prepara-lo para viver em sociedade, ou seja, uma vida fora da escola, também, sabemos, que não é o culpa, dos professores as condições de vida dos alunos.

Mas, não podemos esquecer, quanto educadores, de que antes de qualquer coisa, a escola é o lugar de ensino, aprendizagem, desenvolvimento, descobertas, e o que ela recebe é para ser utilizado como subsídios para as aulas, ou seja, é mais do que dever do professor, aproveitar o que, lhe é fornecido como auxílio, como, é o caso dos recursos tecnológicos, porque o que está em questão é a aprendizagem do aluno.

Ou seja, a tecnologia é um meio, pelo qual todos os educadores poderão estar utilizando em seu método de trabalho, tanto, na sala de aula, quão, na preparação de suas aulas, para se aperfeiçoar, realizar atividades e avaliações, a tecnologia em benefício seu, como atuação e de auto avaliação e inovação metodológica, como, de seu aluno e da melhoria na qualidade da educação.

Por isso, a grande necessidade de se evoluir tecnologicamente quanto educador, primeiro, que o quadro e giz são uma metodologia, que ainda, fazem parte de nosso cotidiano, mas, com certeza, não

deve ser a única, porque, por muitos anos, a educação ficou presa a uma sala de quatro paredes, com um quadro e giz, como único meio de ensinar.

Sendo assim, a hora de mudar chegou, com a era tecnológica, onde, os professores serão os estimuladores a construção de conhecimento, ao oportunizar ao aluno o contato com os novos meios tecnológicos, como, a se tornarem sujeitos críticos e ativos

“Essa nova visão permite que os estudantes se sintam libertos para crescer em direção ao que seu arbítrio assinalar e os professores não precisarão, mais competir com as agências de informação. Os professores serão estimuladores e transformadores de informação e conhecimento.” (ANTUNES, 2000, p. 13).

## **RECONSIDERANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA**

Ninguém mais, aguenta se conter em uma sala de aula fechada, somente a método de quadro negro e giz e xerox, ou seja, aulas monótonas, cansativas, que deixam os alunos passivos, sem ações, receptores de informações, pois, bem, diante disso é que denunciamos, que a realidade é outra, pois, atualmente, temos crianças, adolescentes, jovens, evoluídos, informados, caminhando aos passos da tecnologia. Moran (1995; p. 126) percebe que “[...] do quadro negro e giz centralizando todo o conhecimento, não consegue manter o interesse do aluno, as aulas se tornam monótonas e a perda de qualidade é visível”.

Aludimos ainda, que quanto educadores, se persistirem nos mesmo erros, ao permanecerem na mesmice, entendendo que, por terem um diploma, são detentores dos saberes, estão enganados, porque, se não se aperfeiçoarem, atualizarem em seus métodos, conhecimentos, vão se acarear com os alunos e seus conhecimentos atualizados, através de questionamentos e como não vão saber responder, vão sendo deixados para trás, ou seja, infelizmente, estará atrasado, sem perspectivas e pior, sem o devido respaldo de conhecedor, educador, porque, com o tempo, saberá menos que seu alunos, vindo por abolir o entusiasmo dos alunos.

As novas tecnologias surgiram para melhorar e facilitar a vida do homem, ampliando o conhecimento de forma rápida e acessível a todos. E como ainda, são muitos, os casos de não acessibilidade, principalmente por falta de condições, ou, outros motivos, vimos na

educação, essa possibilidade, para se chegar ao conhecimento e ao acesso a tecnologias, isso, considerando que a educação é como uma chave de acesso a todas as classes sociais, de forma igualitária e a tecnologia é a porta de entrada de várias informações, e integradas são o conhecimento, aprendizagem, com qualidade.

Mas, nem sempre estar à frente do computador, internet, vídeo, tv, significa qualidade de ensino, isso depende muito da conduta do professor, por isso é necessário, saber utilizar da maneira correta, mas isso não pode acarretar, no fato dessa tecnologia ser ignorada, ou de privar o aluno de fazer parte de seu âmbito escolar, sem mencionar que esses recursos tecnológicos são armas fundamentais, para tornar as aulas mais estimulantes e apreciadas, sem mencionar que proporciona inúmeros benefícios aos alunos e até mesmo ao próprio professor.

“Quando os professores se familiarizarem com o computador e tiver a intimidade que hoje tem com o livro, descobrirão ou inventarão maneiras de inseri-lo em suas rotinas de sala de aula, encontrarão formas de criar em torno do computador ambientes ricos em possibilidades de aprendizagens.” (GUIMARÃES, 2009, p.1).

Ao usar a tecnologia, de forma correta, a seu favor, as aulas se tornam diferenciadas, despertando o seu próprio anseio em ampliar seu conhecimento, buscando por novos saberes, até, então, incógnito, com isso, vai ganhar em todos os aspectos, porque trará para sala de aula inovação ao aluno, despertando a atenção, curiosidade, enfim, o lado investigativo, sem mencionar que vai expandir sua formação profissional ao inserir tecnologia em sua metodologia, isso lhe trará novos conhecimentos.

Para alcançar esse feito grandioso que é transformar um aluno passivo, não crítico em um sujeito ativo, dentro da sociedade é necessário o professor estar um passo à frente, para assim, prender sua atenção, despertar seu interesse e para isso, é indispensável algo novo. Silva (2005, p.137) defende que “[...] para que seja usada de forma útil ao processo de ensino aprendizagem é necessário que o professor possua uma sólida formação docente e que sua ação educativa situe-se tendo como referência uma programação didática precisa e eficaz”.

Por muito tempo o giz, o quadro-negro e os livros didáticos eram vistos como prioridades na prática do ensino de um modo geral, principalmente nas escolas do campo, onde encontram mais

dificuldades para trabalhar com outros métodos que não sejam os tradicionais. Reformular o sistema educativo é uma prioridade na preparação dos cidadãos para essa sociedade moderna porque isso representa mudança social, cultural e tecnológica para a formação humana. Não podemos dizer quais são os recursos tecnológicos certos a serem utilizados, compete ao professor estar preparado para interagir com as novas tecnologias em sala de aula, também é necessário que o professor tenha domínio dos recursos tecnológicos a que venha utilizar.

Para ampliar o conhecimento é necessário que as pessoas tenham acesso e façam uso do conhecimento científico e tecnológico, só assim, poderá fazer aplicação, e exercer plenamente a sua cidadania, ter uma participação consciente e organizada na sua vontade política e sustentabilidade dos interesses dessa sociedade.

Utilizando a tecnologia na sala de aula contribuirá na formação e participação de alunos mais consciente. E para conduzir essa participação é necessária a utilização dessa nova metodologia no auxílio da obtenção de resultados significativos do trabalho do professor e na melhor compreensão dos alunos.

## **Referências**

Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste [UNICENTRO]. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional [UNINTER], Filosofia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson [UNAR], História pela Universidade Luterana do Brasil [ULBRA] e Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava [FG]. Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz [FSB]; Gestão da Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras [FACEL]; Educação Especial e Inclusiva, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís [FESL]. Graduando em Serviço Social pelo Centro Universitário Internacional [UNINTER]. Membro do grupo de Estudos em História Cultural da Universidade Estadual do Centro-Oeste [UNICENTRO]. Professor de Filosofia e Sociologia contratado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e professor celetista das disciplinas de Filosofia, História e Sociologia no Colégio Imaculada

Virgem Maria. Tem experiência nos níveis de Ensino: Fundamental, Médio e Profissional nas áreas de Ensino Religioso, Fundamentos do Trabalho, História, Filosofia e Sociologia.

ANTUNES, Celso. A dimensão de uma mudança. São Paulo: Papyrus, 1999

BARROS, Jorge Pedro D. Computadores, escola e sociedade. São Paulo: Scipione, 1998.

GUIMARÃES, A. Bernadete. A Utilização de Recursos Tecnológicos. Atualidades Acadêmicas. 2009.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1995.

NUNES, J. S. Funções pedagógicas dos mapas conceituais na perspectiva do docente brasileiro. Dissertação (Mestrado Europeu em Engenharia de Mídias para a Educação), Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha, Universidade de Poitiers, França e Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2008.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de, COSTA, Johnatan da Silva. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em 01 mar. 2020.

PILETTI, Claudinho. Didática geral. São Paulo: Ática, 1995.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1999.

SILVA, D. Educação, Tecnologia e seus caminhos. Centro de referência educacional. 2005.

THOALDO, D.L.P.B. (2010) O uso da tecnologia em sala de aula. Trabalho de Monografia apresentado na pós-graduação em Gestão Pedagógica da Universidade Tuiuti do Paraná 1: 1-35.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2004.

# FUTEBOL: DE ESPORTE DAS ELITES A SÍMBOLO DA IDENTIDADE NACIONAL

Patrik Vaz da Rosa

Não restam dúvidas de que o futebol é o esporte mais praticado e amado no Brasil, mas isso nunca foi uma particularidade unicamente do nosso país. Desde o século XIX, o esporte já tinha uma ampla popularidade na Inglaterra e em outros países europeus, onde já existiam ligas profissionais com complexas regras e sistemas de pontos. Na virada do século XIX para o século XX, o futebol chegou ao Brasil e foi adotado como uma espécie de atividade para contemplar as práticas da alta sociedade europeia no país. A partir disso o futebol foi se popularizando, se tornando o que é hoje para o país, um esporte movido por paixões e fanatismo. O presente trabalho visa evidenciar os caminhos que levaram o futebol a se transformar de um esporte característico das elites ao esporte popular que se confunde com a nossa identidade nacional. A pesquisa foi feita através da teoria da História Cultural, teoria que segue a linha interdisciplinar, englobando elementos antropológicos e sociológicos. O historiador José D'assunção Barros define que “História Cultural é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de ‘cultura’ (da mesma maneira que a História Política é o campo atravessado pela noção de ‘poder’, ou que a História Demográfica funda-se essencialmente sobre o conceito de ‘população’, e assim por diante)” (BARROS, José D'assunção, 2003, p 1)

O futebol é sem dúvidas o esporte mais praticado no Brasil. Em qualquer rua por onde passamos, podemos observar grupos de meninos praticando o jogo de bola, onde cada um deles carrega consigo o sonho de alcançar a meteórica carreira de um jogador de futebol profissional. Entretanto, o futebol nem sempre foi um esporte popular, movido pelas massas. O historiador Eliazar João da Silva analisa que o futebol, no seu surgimento no Brasil, tomou dois caminhos. Um foi a prática trazida pelos imigrantes europeus e o

outro, foi o dos dirigentes endinheirados que introduziram o futebol em meio as elites, inspirados pelo modo de vida europeu. “Os esportes de modo geral, e o futebol de modo particular, fizeram parte dos ‘bons princípios e modos’ que nossa sociedade elitista aspirava naquela época.” (DA SILVA, Eliezar João. 2012, p. 2).

Com o fim do império e o início da república no Brasil, houve a necessidade da criação de uma nova identidade nacional. Para melhor contextualizar, vamos trazer o conceito de tradição inventada, Pelo historiador Eric Hobsbawm:

“Por ‘tradição inventada’, entende-se um conjunto de práticas, normalmente regulada por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de maneira ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.” (HOBSBAWM, Eric, 2009, p. 9).

A tradição inventada em questão são os costumes europeus incorporados a identidade nacional brasileira. A essência do nacionalismo é dado pelos grupos que se apropriam dele, no caso do Brasil do início do século XX, as elites. Baseando se em um suposto conceito de “civilização” existente nas sociedades europeias, as classes dominantes buscaram incorporar esses conceitos civilizatórios no Brasil, introduzindo a cultura, a música, as artes, os costumes e, como no caso do futebol, os esportes, em um país com a maior parte da sua produção na zona rural e que a escravidão acabara de ser abolida, com os ex escravos sendo negligenciados, sem qualquer direito a emprego ou moradia. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras escolas e clubes esportivos de futebol no Brasil, financiados por empresas, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde os jovens que retornavam dos estudos na Europa podiam desfrutar de momentos em que simulavam suas vidas no velho continente, praticando o novo esporte bretão.

“No caso do Rio de Janeiro, o Fluminense Futebol Clube, é quem obteve as primeiras atenções da comunidade esportiva carioca. Tal equipe, em seus momentos iniciais, adotou uma postura radicalmente contrária à popularização do futebol, porém ao longo dos anos se constituiu como uma das principais agremiações do nosso futebol, exercendo inclusive importante papel na profissionalização do esporte bretão.” (DA SILVA, Eliezar João. 2012, p.4)

O antropólogo Roberto DaMatta analisa as relações do futebol com a sociedade brasileira, como o sentimento de nacionalismo, anteriormente exclusivo da burguesia e dos militares, e a unificação popular, proporcionando o orgulho de ser brasileiro. DaMatta afirma que no seu início aqui no Brasil, o futebol passou por conflitos de interesses, principalmente contra a velha ordem conservadora. Nesse trecho, Da Matta explica como a sociedade brasileira não acostumada com a “competitividade pacífica” teve de se acostumar com as regras do futebol, onde a derrota ficaria apenas no jogo, desprendendo-se dos valores tradicionais dos homens da época para a apreciação do esporte:

“O fato porém é que o velho esporte bretão entrava em conflito com valores tradicionais. Habituada a jogar e não a competir, a sociedade brasileira, construída de favores, hierarquias, clientes e ainda repleta de ranço escravocrata, reagia ambigualmente ao futebol. Esse estranho jogo que, dando ênfase ao desempenho, democraticamente produzia ganhadores e perdedores sem subtrair de nenhum disputante o nome, a honra ou a vergonha. Foi preciso que essa sociedade vincada por valores tradicionais aprendesse a separar as regras dos homens e da própria partida para que o futebol pudesse ser abertamente apreciado entre nós” (DaMatta, Roberto. 1994, p 12).

Esse caráter democrático popularizou o futebol dentro do Brasil. A chance de vitória que pode ser alcançada por qualquer pessoa que praticar o jogo caiu nas graças do povo, mesmo se tratando de um esporte ainda considerado “coisa de rico”. Os traços escravocratas ainda eram muito fortes dentro da alta sociedade, e negros não eram aceitos dentro de práticas comuns aos homens brancos. João Máximo (1999) conta que, em 1921, o próprio presidente da república, Epitácio Pessoa, “recomendou” que atletas negros não fossem convocados pra seleção brasileira que disputaria o Campeonato Sul-Americano em Buenos Aires.

“Era preciso projetar outra imagem nossa no exterior, alegava o alto mandatário. Uma delegação de futebol não deixava de representar o país. E era absolutamente imperioso que o país fosse representado por sua ‘melhor sociedade’.” (MÁXIMO, João. 1999, p 183-184)

Uma nova página do futebol no Brasil passou a ser escrita graças a um jogador: Arthur Friedenreich. Filho de pai alemão e mãe negra brasileira, Arthur, mesmo sendo um “estranho no ninho” dentro dos

grandes clubes, passou a ser aceito pela sua inquestionável qualidade, sendo superior a maioria dos atletas que enfrentava. Foi justamente no Sul-Americano de 1919, momento em que o futebol despontou como um dos grandes símbolos de união nacional, que a figura de Arthur teve grande destaque.

“Na heroica vitória brasileira sobre uruguaaios, no final do Campeonato Sul-Americano de 1919, disputado no recém-inaugurado estádio do Fluminense, já havia menos de esporte que de paixão. Friedenreich marcou o gol da vitória na terceira prorrogação, foi carregado nos ombros da torcida pelas ruas da cidade, teve as chuteiras expostas numa joalheria e consagrou-se como ídolo maior, cognominado El Tigre pelos adversários. O futebol nunca estivera tão na alma do povo. Dali em diante, a paixão só cresceria. Torcer tornar-se-ia quase uma religião.” (MÁXIMO, João. 1999, p 184)

A qualidade dos jogadores negros era, por muitas vezes, superior à dos atletas de grandes agremiações. Criados jogando no subúrbio, não viviam sob as amarras das regras do jogo, tendo assim a possibilidade de explorar novas jogadas, desenvolvendo um futebol mais “vistoso” e ágil, característica conhecida até hoje do futebol brasileiro. Máximo analisa que, nas primeiras décadas do século XX, as equipes que mantinham o seu caráter popular, contendo inclusive negros no seu quadro, tinham maior êxito nas competições disputadas em relação às equipes que aceitavam somente atletas pertencentes ao seu quadro de associados. Até que em 1933 houve outro divisor de águas no futebol dentro do Brasil. A profissionalização do esporte possibilitou que os clubes contratassem jogadores negros, assim podendo pagar os seus novos empregados sem “macular” o seu quadro social.

“A profissionalização aliada à grande popularidade que o esporte tinha, devido ao fato de oferecer a todos o mesmo divertimento e a mesma chance de vitória independente de quem fosse, fez com que o futebol se espalhasse ainda mais pelo país, tanto em prática quanto em torcida.” (VASCONCELOS, Amanda Ferrari, 2013, p 22)

O Futebol passou então a ser um “termômetro” de grandeza nacional. Quando a seleção brasileira entrava em campo, significa que a nossa nação estaria diante de outra em uma disputa, e somente a vitória demonstraria a nossa superioridade. Isso ficou evidenciado quando o Brasil sediou a Copa do Mundo de 1950. A derrota na final para a seleção uruguaia, dentro do recém construído estádio do Maracanã, ganhou traços de “tragédia nacional”, chaga que só foi cicatrizada

quando o Brasil conquistou o tricampeonato mundial, em 1970, sendo a primeira seleção a alcançar esse feito, uma verdadeira demonstração de grandeza diante de todo o mundo.

Hoje, após 125 anos da primeira partida em solo brasileiro, o futebol é símbolo da cultura nacional. A maioria da população, mesmo pessoas que não dão tanta importância ao esporte, possui um time para torcer em competições. Torcer para a seleção brasileira em uma Copa do Mundo ainda tem o mesmo significado: Colocar em jogo a nossa grandeza e buscar a superioridade diante de outras poderosas nações, unindo a população em busca de um objetivo em comum. O esporte que nasceu como prática exclusiva da elite se popularizou, e alcançou as massas em qualquer lugar que tenha a capacidade de receber uma partida de futebol. Diante de todas as contradições de classe e discussões raciais presentes em nossa sociedade, o futebol mostrou a sua universalização no momento em que engloba naturalmente pessoas de qualquer raça, credo ou classe social, incorporando elementos culturais regionais específicos e se tornando um símbolo definitivo da identidade popular brasileira.

### **Referências:**

Sobre o autor: Patrik Vaz da Rosa é graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade da Região da Campanha – Campus Bagé.

BARROS, José D’assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. Textos de História, UNB, volume 11 – nº 1 e 2, 2003, p.145-17

DAMATTA, Roberto. Antropologia do óbvio - Notas em torno do significado social do futebol brasileiro. Revista USP, (22), 10-17. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi22p10-17>

DA SILVA, Eliezar João. De esporte das elites ao esporte popular: A trajetória do futebol no Brasil. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012

HOBBSAWM, Eric . A invenção das tradições. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008

MÀXIMO, João. Memórias do futebol brasileiro .Estudos Avançados 13(37), 179-188, 1999 Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9493>

VASCONCELOS, Amanda Ferrari. Futebol e identidade nacional: o ressentimento que fez de um esporte uma nação. Monografia apresentada em conclusão ao curso de graduação de Ciência Política da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

# MUSEUS HISTÓRICOS: SABERES ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A VERDADE

Priscila Lopes D'Ávila Borges

Nos museus a prática educativa ocorre pelos sentidos. Museus evocam o exercício do olhar, da escuta e do toque, tornando o corpo do visitante, parte da exposição, uma vez que cada sujeito pode designar novos sentidos e saberes a partir do que é exposto. A cultura, avaliada por Forquin (1993, p.11), como um “conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e (...) uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística”, é fundamental para compreensão das mensagens que compõem a lógica da narrativa museal. Nesse sentido, o capital cultural do visitante influencia na sua capacidade apreender as mensagens do museu e ressignificá-las. A partir das análises de Pierre Bourdieu, podemos problematizar a democratização do acesso à museus, tendo em vista que, apesar do aumento das oportunidades de visitação, os jovens não possuem, necessariamente, um preparo prévio, que dê conta de formá-los como público espontâneo do museu. Com isso, afirmo que democratizar o acesso físico ao espaço cultural, não é democratizar os saberes que formam a linguagem museológica. Recorro os apontamentos iniciais de Renato Ortiz (1983, p. 15), na obra organizada com textos de Bourdieu, ao afirmar que:

“Quando Bourdieu retoma a afirmação de Marx, “eu não tenho vocação efetiva para os estudos se não tenho dinheiro para realizá-la”, ele propõe uma teoria da prática na qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las, se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global.”

No caso dos museus históricos, assim determinados pela natureza dos problemas institucionalmente colocados, o discurso hegemônico, fundamentado em imagens e objetos que dizem respeito a uma parcela ínfima do todo social, ou, ao menos, as memórias selecionadas como históricas por grupos que exercem o poder, não costumam gerar identificação imediata com o público escolar, que compõe, majoritariamente, a futura classe trabalhadora. Não raro, encontramos jovens adultos que afirmam que museus “são lugares de coisas velhas”, “lugares de gente culta” ou “lugares que ilustram a História”. Sobre essas máximas, repetidas com naturalidade, podemos asseverar três apontamentos centrais.

O primeiro diz respeito a determinação do museu como um lugar, um espaço destinado, academicamente e socialmente, a memória. O historiador francês Pierre Nora (1984) problematizou a aceleração da história em sua obra, destacando a curiosidade que surge pelos lugares capazes de “cristalizar” memórias, em um tempo onde a memória tornou-se um artefato frágil. Entretanto, a sensação de efemeridade causada pela aceleração do tempo, pela obsolescência programada e pela rapidez com que as informações são pulverizadas, com um curto prazo para serem consumidas e processadas cognitivamente, torna a memória mais vulnerável e valiosa. A História opera sobre fragmentos da memória, deixando atrás de si um rastro de esquecimentos. Ambas têm o mesmo limite, são parciais e localizadas, tensionadas pelo exercício da lembrança e do esquecimento.

“Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, é operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico.” (NORA, 1984, p.9).

Pierre Nora (1984) afirma que os lugares de memória “nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea” (p.13), criados pela crença de que a memória precisa ser protegida, entesourada, ou de outro modo, será esquecida. Estes lugares: materiais, simbólicos e funcionais, guardam “memórias que não habitamos, semi-oficiais e institucionais, semi-afetivas e sentimentais, (...) que não exprimem mais convicção militante nem participação apaixonada, mas onde palpita ainda algo de uma vida simbólica” (p.14). Quanto menos a memória é vivida, mais é transportada para suportes externos a sua lógica inicial. Essa fragilidade da memória estimula um processo desenfreado de acúmulo de vestígios em arquivos, bibliotecas e museus.

O segundo apontamento, que surge como resultado das premissas normalmente utilizadas quando se fala sobre museus, corresponde à impressão de não haver um ponto de intersecção entre os interesses do visitante e os objetos/memórias preservadas no museu. Entretanto, o consumo desse tipo de aparelho cultural não é uma simples questão de predileção. Não podemos caracterizar essa postura como algo restrito a subjetividade, “mas sim como objetividade interiorizada, (...) que pressupõe certos esquemas generativos, que orientam e determinam a escolha estética” (ORTIZ, 1983, p.17).

“(...) Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação. A luta de classes pode, dessa forma, ser lida através do estilo de vida de diferentes classes ou grupos sociais.” (Ibidem).

Sendo assim, o museu é um espaço, onde se desdobram, simbolicamente, as relações de dominação presentes na sociedade. As memórias, que constituem a narrativa museal, são estruturas objetivas, que se reproduzem, sob a forma de disposições duráveis, como a História instituída por meio do currículo escolar, entre os indivíduos, submetidos a determinadas condições materiais de existência. A memória é, portanto, uma das produtoras do habitus, por inculcar e se apropriar de certos aspectos da História. (BOURDIEU, 1972, apud ORTIZ, 1983, p. 78-79).

O terceiro aspecto da visão social sobre museus, concerne a sua capacidade de ilustrar a realidade. Conforme o exposto por Maria Ciavatta (2016, p.208), “historicamente, os pensadores dedicaram-

se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer”. Esse não é, portanto, um problema novo. A busca pelo real, ou em última instância verdadeiro, marcou o desenvolvimento da filosofia. Contudo, quando buscamos uma aproximação com o real devemos partir de uma reconstrução histórica, capaz de entender a História não como totalidade, mas sim como processo. Esse movimento também deve considerar o caráter subjetivo, inerente a qualquer conhecimento histórico apresentado como uma verdade objetiva. O problema da verdade, fundamentado em raízes filosóficas, tem implicações no que se entende como conhecimento histórico.

A tríade de interações possíveis entre sujeito, objeto e conhecimento é representada por Adam Schaff (1995), com o intuito de defender um modelo no qual o sujeito e o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, interagindo um sobre o outro e, produzindo um paradigma cognitivo, no qual o sujeito não é um espelho, ele registra a realidade de acordo com as condições que lhe formam e acompanham, transformando as informações obtidas segundo o código de determinações sociais que atravessam seu psiquismo. Quando “afirmamos que nosso juízo é verdadeiro, queremos dizer que estamos convencidos da conformidade do nosso juízo com o objeto real. É esta a posição clássica de definição da verdade que cada um de nós aceita, quase intuitivamente, nas nossas atividades” (Ibidem, p. 93). Outro problema levantado acerca da ideia de verdade, diz respeito a sua natureza absoluta ou relativa.

“O velho litígio entre os partidários da verdade absoluta e da verdade relativa incide sobre dois objetos distintos, sem vem que ligados entre si. O primeiro consiste em saber se um juízo determinado (uma proposição) é verdadeiro ou falso, independentemente (segundo os “absolutistas”) ou dependentemente (segundo os “relativistas”) das circunstâncias, ou seja, da pessoa que o enuncia, do tempo e do lugar em que é enunciado. O segundo objeto refere-se ao caráter total (segundo os primeiros) ou parcial (de acordo com os segundos) das verdades adquiridas”. (SCHAFF, 1995, p. 94).

A verdade é um devir, levando em conta que o conhecimento de um objeto é infinito, dando-se por meio da acumulação de verdades parciais. A ideia de inexistência de verdades, bem como de verdades absolutas, deve ser descartada. De acordo com Virgínia Fontes (2016), o poder apoia-se largamente no mito. No caso dos museus, o poder de memória fundamentasse na crença do expectador nas

verdades ilustradas na narrativa museal, ou seja, o discurso leva o público a crer em uma determinada verdade, que funciona como dispositivo de legitimação de determinada memória. O que encontramos no museu, e isto deve ficar claro para público, é uma representação de certa leitura do real. Em caso de visitas escolares, o professor de história deve questionar a interpretação cristalizada pelo senso comum, diante de uma imagem ou objeto, sinalizando a intencionalidade subjacente a construção de qualquer exposição.

No dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 853), o conceito de representação é indicado pelo “reconhecimento como semelhança do objeto, (...) representar significaria conter a semelhança da coisa”. Na história, essa semelhança pode produzir uma ideia falsa do objeto de conhecimento, uma vez que a suposta verdade da fonte iconográfica pode ser mera imaginação ou produção intencional de certa memória. No exercício da lembrança e do esquecimento, a imagem possui grande relevância, especialmente, se tomada como ponto de partida para a educação histórica, tendo em vista a relação de equivalência, comumente, estabelecida com o fato histórico.

“A História não é algo que possa ser apreendido sensorialmente - modo padrão de estímulo na exposição. Exclui-se, portanto, da responsabilidade do museu histórico preservar ou restituir o passado” (MENESES, 1994, p.38). Torna-se essencial que os alunos sejam preparados para visita ao museu, sendo informados da intencionalidade que marca a produção de representações sociais materializadas pela instituição. O professor deve realizar trabalhos prévios com os discentes, esclarecendo que o objeto é um elemento do passado, não uma expressão da verdade histórica. Conceitos como tempo, espaço, mudança e permanência são pertinentes na sensibilização em sala de aula. Ver o tempo não significa ver o passado, mas visualizar na materialidade do que é exibido a presença do tempo: pretérito, presente e futuro; futuro do pretérito e do presente; pretérito que foi, que está sendo, que poderia ter sido ou que ainda pode ser; futuro que já poderia ter sido (RAMOS, 2004, p.43).

O professor deve levar em conta que os objetos têm um grande poder de comunicação, e integram a realidade material dos alunos. Cabe ao educador superar a narrativa do museu, apresentando os silenciamentos e tensões expográficas, especialmente, em museus históricos hegemônicos, com discursos sobre os grandes homens e feitos da história da humanidade, que tendem a naturalizar a desvalorização dos negros, índios, mulheres e outras

minorias. É comum que esses silenciamentos façam com que os alunos não se sintam representados no museu, quebrando a expectativa de identificação do sujeito com a instituição que salvaguarda as histórias e memórias nacionais. Entretanto, o professor pode usar as ausências materiais como presenças simbólicas em seus discursos, questionando o que motivou a exposição a selecionar aquele trecho da história. Outra possibilidade é permitir o encantamento dos alunos, a anarquia dos corpos no museu.

Os corpos anarquizam a lógica expositiva, uma vez que a narrativa é pensada para privilegiar determinados objetos, salas e textos, mas o corpo no museu encanta-se pelo que lhe afeta, os olhares não se dedicam uniformemente a todos os objetos, cada sujeito elege o que merece a sua atenção. Existem práticas educativas que podem ser desenvolvidas nos espaços museais baseadas na liberdade dos alunos de selecionarem, tal qual o próprio museu, os objetos de sua aprendizagem. Lembrando que o processo educativo em espaços culturais se dá por vetores próprios, como a ludicidade, a não sequencialidade, a multisensorialidade e a vontade de saber, o que nos leva a defender que o educador não espere lançar sobre o museu as expectativas e metodologias da escola. Aprender com o museu é estar disposto a estabelecer uma relação dialética, construída a partir dos encontros polifônicos, provocando, paulatinamente, um dialogismo que viabilize a aquisição de novos saberes por todas as partes que compõem a relação ensino-aprendizagem.

O professor ou mediador não deve narrar a exposição e sim provocar, nos alunos, a vontade de ver os objetos, como pontos de partida para discussão de novas possibilidades de pensar historicamente, rompendo com visões fatalistas ou totalitárias da história. Francisco R. Ramos criou o conceito de objetos geradores, inspirado na ideia de palavras geradoras de Paulo Freire. Para o autor, o educador deve partir de uma peça conhecida pelos alunos, com perguntas que façam os estudantes investigarem os objetos, motivando a reflexão e enfatizando a multiplicidade de possibilidades presente em um único item, interessando “esmiuçar as várias dimensões sociais que caracterizam a criação e o uso dos objetos. Torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam objetos” (RAMOS, 2004, p. 36), e vice-versa, objetivando a autonomia dos sujeitos diante da narrativa museal.

O museu pode ser um templo, onde o público contempla o que é exposto, ou um fórum, aberto ao diálogo e metanarrativa. A

proposta de encarar o museu como espaço de representações visa a superação da homologação de valores hegemônicos, e a abertura de um lugar de aprendizagem histórica emancipatória. Aprender com o olhar, com a dúvida, por meio da pedagogia da pergunta, aberto a interrogação e suspeita, esse deve ser o papel do ensino de História em museus. A materialidade não pode servir como simplificadora e garantidora dos conteúdos estudados em sala de aula. Os objetos devem servir à libertação, como fontes do estudo da História.

## **Referências**

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e Educação no labirinto do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e Educação no labirinto do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: Anais do Museu Paulista - História e Cultura Material. São Paulo: Museu Paulista, 1994.

[NORA, P. Mémoire et Histoire - la problematique des lieux. Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984.](#)

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. 6º ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

# ETNICIDADE ENSINADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA PERIFERIA DE CUIABÁ

Silmara Dencati Santa Rosa

Este ensaio tem como tema de estudo o ensino da diversidade étnica na escola, uma problemática que da margem ao racismo, e que se apresenta como uma proposta que se faz extremamente necessária debater no ambiente escolar.

Mediante constatação in loco com a temática curricular relacionada, a inquietação com o tema se estende e a presente pesquisa torna-se pertinente porque visualiza a crescente preocupação com questões relacionadas aos temas étnicos e a cultura Afro-brasileira ensinada na escola pública. Deste modo, este ensaio busca apresentar instrumentos entre a teoria e a prática, culminando em um fazer pedagógico que possibilite oferecer a outros docentes, inspiração para trabalhar temas relacionados à etnicidade que apresentam as diferenças entre os povos.

A pesquisa inicial é bibliográfica, pois corroborando com o ponto de vista de Marconi e Lakatos (2007, p. 71), “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Considerando que o saber científico é uma das formas de se compreender os sujeitos e suas relações sobre a realidade, e que ajudam a partir de um ponto de vista sobre a realidade para entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Mas a vida em sociedade é às vezes, difícil de explicar cientificamente, e por vezes tem-se que recorrer ao senso comum, a cultura e a tradição, que são elementos fundamentais que compõe formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais. A prática docente que se apresenta

neste ensaio se passa em escola de periferia de Cuiabá, na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Rueda, no bairro Pedra 90, e tem como protagonistas jovens estudantes do Ensino Médio, que tem em seu currículo a Base Comum e a Base Diversificada da Educação Integral em seu currículo.

A Escola de Ensino em Tempo Integral busca desenvolver nos estudantes o protagonismo juvenil, preparando o estudante para a formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente. A articulação entre Modelo Pedagógico e de Gestão cria no ambiente escolar as condições para que a escola ofereça excelência acadêmica, formação para a vida através da consolidação de valores e competências necessárias para o Século XXI (ICE, 2015, p 06). Neste sentido, conforme o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE:

“As Metodologias de Êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Sua prática cotidiana, planejada e apoiada pela equipe escolar conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida” (ICE, 2015, p. 07).

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, ela é interdimensional – intelectual, física, emocional, espiritual, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

São muitos os estudos publicados que apresentam que a estética negra inserida no currículo escolar é a promessa da construção de um modelo de educação que preza pela diversidade, do pluriculturalismo com vistas a contribuir para diminuição do racismo e do preconceito presentes nas diversas instituições escolares. Porém sabemos que na realidade vivenciada na escola, a teoria funciona muito mais que a prática, são muitas vezes deixadas a margem do ensino, e que as ações e atividades escolares que prezam por esta proposta e que pretendem reconhecer a diversidade dos sujeitos presentes na escola, que irão sinalizar aos jovens novas

vivências e experiências sociais, diferentes formas de produzir conhecimentos e percepções do mundo e de si próprios, percepções da sua comunidade, são desenvolvidas timidamente por algumas disciplinas, mas especificamente pela História.

O trabalho desenvolvido com a disciplina de História traz aos alunos alguns conceitos para se entender o processo na negritude e sua diversidade, da etnicidade e do preconceito racial. O conceito utilizado para entender o processo de construção de identidade será o conceito de etnicidade de Michel Wieviorka, que assim define a identidade étnica:

“O conceito de etnicidade deve compreender o processo de construção de uma identidade étnica que contemple tanto o princípio universalista, ou seja, o princípio da igualdade de todos os cidadãos perante a Lei, e o princípio diferencialista, ou seja, o princípio da diferença para embasar uma política de direitos específicos para cada grupo ou minoria racial” (AZEVEDO, 2014, p. 127).

Na interpretação de Azevedo, devemos pensar a etnicidade como uma personalidade dividida em três: primeiro como uma identidade coletiva, pois se tem uma memória comum, em comunidade cultural; segundo, ser individual, cidadão político, trabalhador, consumidor; e em terceiro saber que somos também subjetivos, com possibilidades de formular as próprias escolhas e de inovar em termos culturais (2014, p. 128).

No processo de pertencer-se a raça e a cultura negra que se constituiu a identidade de cultura negra, o assumir-se negro no Brasil é ter coragem de se identificar portador de uma cultura inferior, devido o preconceito velado existente na sociedade. Neste sentido, conforme Oliveira (2004, p. 54) assumir a identidade racial negra: “em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos ‘bons’, ‘positivos’ e de ‘sucesso’ de identidades negras não são muitos e o respeito ‘a diferença em meio’ a diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente”. Para Tomaz Tadeu da Silva (2009) existe uma relação de interdependência nos conceitos de identidade e diferença, sendo que um só tem sentido se considerarmos o outro, pois ao dizer quem é, implicitamente, diz quem não é. As identidades negadas se fazem presente quando outra identidade é afirmada. E a necessidade de se definir algo ou alguém, ou a si próprio, surge com a percepção da diferença.

Com o estudo voltado para a identidade racial e para a diversidade cultural, se forjou o conceito de afrocentricidade, que é muito eficiente ao ser aplicado a educação, pois desenvolve nos estudantes uma consciência de pertencimento à cultura africana. Na perspectiva de Asante é partir da necessidade que se projeta para o afrodescendente e a cultura africana de se afirmar como centro da prática pedagógica, desfazendo a histórica condição de subalternidade a que o negro está submetido na cultura e no ensino eurocêntrico. Tem-se o objetivo de trabalhar com a valorização da autoestima do negro, em geral muito baixa devido à própria falta de consciência do seu valor diante da cultura do outro, que esteve sempre em alta. É como diz o autor quando publicou o conceito de afrocentricidade em 1980 (ASANTE, 2009, p. 94), “o objetivo era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis”.

É posicionar o estudante no centro do currículo escolar e percebê-lo enquanto sujeito de sua história. É justamente neste projeto de ensino afrocentrado, de promover relações de ensino aos estudantes entre o afrocentrismo e o eurocentrismo que Aime Césaire (2010, p. 109-110) discorreu a respeito de uma teorização sobre o movimento negro e apresentou uma conceituação que pode ser tomada como definitiva: “a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e solidariedade. Mas a Negritude não é apenas passiva. Ela não é da ordem do esmorecimento e do sofrimento.” Ao definir o conceito, Césaire definiu a negritude em três aspectos essenciais: identidade, fidelidade e solidariedade. Sendo que a identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro! É a questão de afirmação. Para a fidelidade ficou delineado a relação de vínculo permanente com a terra-mãe, é a herança da ancestralidade africana. E no caso da solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todos os "irmãos de cor" do mundo; é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum (DOMINGUES, 2005, p.30).

Na perspectiva de Amanda Braga (2015) que fez uma análise discursiva sobre os conceitos de beleza negra, da beleza castigada pela escravidão em nosso país, e que perpassa pelas dificuldades e alinhamento moral oferecido pelo século XX, até chegar ao atual momento. A autora reflete sobre um conceito estético atribuído ao

corpo negro, e como isso vai assumindo novas verdades na dispersão do tempo histórico. Para ela é o desejo de revelar mais sobre a forma como historicamente se leu os signos da beleza negra, fazendo vir à tona um enredo que envolve memórias, exclusões e retomadas.

Para compreender a identidade negra e as dimensões que esta identidade assume frente a questão racial, Nilma Lino Gomes categoriza três “saberes estético-corpóreos”:

“Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro” (GOMES, 2019, p. 77).

Para Gomes, a reação e a resistência do corpo do negro no contexto do racismo produzem saberes, e isso se deve em grande parte pelo trabalho que são organizados e realizados pelo Movimento Negro. Sem esse trabalho, o corpo negro traria consigo somente a negatividade e a negação, a produção de não existência que permanece vivificada e presente em muitos meios sociais ainda nos dias atuais, “podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo negro que se dá por meio da violência do racismo que afeta a todos nós, inclusive as suas próprias vítimas” (GOMES, 2019, p. 78).

Gomes fala que a beleza negra vai sendo construído nos movimentos políticos em prol da igualdade e se expressa no corpo, Arte, política, música, dança, pintura, poesia, etc.

“Cabe aqui ressaltar que essa não existência, em relação ao saber estético/corpóreo, não significa a invisibilidade total do corpo e da corporeidade negra no discurso e na prática social brasileira. Trata-se de um processo engenhoso. A não existência pode se fazer presente quando o corpo negro é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da

negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. Podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo e da corporeidade negra que se dá por meio da violência do racismo que afeta todos nós, inclusive as próprias vítimas” (GOMES, 2011, p. 57).

É por esta representatividade que se busca positiva nos jovens negros que devemos estar atento ao que preconiza a lei 10.639/03 e defender um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural, que está presente na sociedade brasileira, está presente na comunidade, na sala de aula, e deste modo respeitando as ideias de reconhecimento, de respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam nas relações que envolvem a comunidade escolar e a Educação, e que seja uma ideia que vai desde a elaboração dos currículos escolares e de formação dos docentes até suas atividades pedagógicas e metodológicas, e a acolhida dos estudantes. Assim, precisamos incorporar o conteúdo da Lei 10.639/03 ao cotidiano escolar, pois somente estar promulgada não é garantia de efetivação, é preciso que nós, professores, reflitamos nossas práticas educacionais em apoio às leis e políticas educacionais vigentes em nosso país.

Analisando a lei 10.639/03 Renilson Rosa Ribeiro et. al. (2018) diz que muito se tem afirmado ou se contestado a respeito da obrigatoriedade da lei, o que acaba reverberando na forma de ensinar e pensar historicamente no contexto escolar, pois conceitos importantes como “identidade, diversidade, nacionalidade, diferença, igualdade, inclusão entre outras tem povoado o vocabulário docente com diferentes significados e problematizações” (RIBEIRO, et. Al. 2018, p. 166). E em seu entendimento foi necessário criar a lei, escancara que o Brasil não é um “paraíso” ou uma “democracia racial”. A obrigatoriedade da Lei é vista como um problema, pois desconsidera as lutas políticas de diversos movimentos em defesa da história do negro e em combate do racismo. Também reestrutura o currículo, pois vem contra o currículo eurocentrado da História, e vai além deste componente curricular ao evidenciar a necessidade de descolonizar a educação brasileira. “Ela traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial” (IDEM, p. 167).

Partindo deste pressuposto, espera-se que os estudantes tenham em seu cotidiano experiências metodológicas diferenciadas do ensino, e que a pesquisa capte estas percepções que se formarão a partir da construção de novos paradigmas de ensino-aprendizagem através da construção de um novo paradigma intercultural. A indagação sistemática dos vários sentidos e usos da História tornam-se urgente quando se procura o desenvolvimento de novas competências e habilidades nos jovens. Isso também faz refletir, diagnosticar e propor intervenções na formação de professores, buscando uma intersecção da teoria institucional acadêmica com a prática efetiva em sala de aula.

Considerando que o saber científico é uma das formas de se compreender os sujeitos e suas relações sobre a realidade, e que ajudam a partir de um ponto de vista sobre a realidade para entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Mas a vida em sociedade é às vezes, difícil de explicar cientificamente, e por vezes tem-se que recorrer ao senso comum, a cultura e a tradição, que são elementos fundamentais que compõe formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

## **Referencias**

Silmara Dencati Santa Rosa é mestre em História, professora da disciplina de História na rede Básica de Educação na Secretaria de Educação de Mato Grosso.

ASANTE, Molefe Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. IN: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora/ Elisa Larkin Nascimento (org). São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRAGA, AMANDA. História da beleza Negra do Brasil: discursos, corpos e práticas. Editora: EDUFSCAR- SP, 2015.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Consultada em 20/05/2020.

Celia Maria Marinho de Azevedo. A NOVA HISTÓRIA INTELLECTUAL DE DOMINICK LACAPRA E A NOÇÃO DE RAÇA. IN: Narrar o Passado, repensar a história / Margareth Rago...[et. al.], orgs. Campinas, SP : UNICAMP/IFCH, 2014.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. Trad. de Ana Maria Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

DOMINGUÊS, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Movimento Da Negritude: Uma Breve Reconstrução Histórica. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/>>. Consultado em 26/05/2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 37-60.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Recife, Pernambuco, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: elaboração e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa; CEREZER, Osvaldo Mariotto; SANTOS, Amauri J. S. Quilombo de Palmares, espaço de Resistencia e Pluralidade cultural: uma proposta para o ensino de História a partir da Lei 10.639/03. IN: SQUINELLO, A. P.; ZARBATO, J. Experiências, Trajetórias e Prática de Formação de Professores: PIBID, estágio supervisionado e prática de ensino de história. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

# UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DE RECORDAÇÕES DA CASA DOS MORTOS

Talita Seniuk

No entrelace das passagens contidas num romance em que o personagem principal torna-se um condenado político, ficando sob essa condição por uma década, sobrevivendo dentro de um sistema carcerário e mesmo assim retirando lições positivas dessa situação é que se busca analisar de modo bastante breve, sob o olhar foucaultiano algumas das informações presentes na narrativa no que tange certas particularidades desse sistema punitivo. Faz-se necessário destacar que algumas citações de uma das literaturas utilizadas não possui paginação devido ao seu formato singular para aparelhos de leitura eletrônicos, o que não desmerece as discussões aqui apresentadas.

Fiódor Dostoievski é um dos escritores russos mais conhecidos no mundo ocidental. Viveu no século XIX, numa Rússia em convulsão em diferentes aspectos que ao passo que buscava sua integração com o restante da Europa, tentava descobrir e manter suas raízes culturais. Ele mesmo escreveu certa vez a um amigo: “Nós, russos, temos duas pátrias: a Rússia e a Europa” (FIGES, 2017, p.53) apresentando bem essa dialética que vivenciou. O centro cultural nesse momento não era Moscou e sim São Petersburgo, cenário inclusive para diversas passagens em seus textos. Suas histórias mesclam vivências e ficção, representando angústias humanas repletas de sentimentos e ligações religiosas.

Devido ao seu envolvimento com um movimento radical clandestino, junto de outros colegas foi condenado ao fuzilamento; porém recebeu o indulto do Tzar, tendo sua pena comutada em quatro anos de trabalhos forçados na Sibéria, para posteriormente servir por tempo indeterminado como soldado raso nas linhas de frente de um regimento nessa mesma região (FIGES, 2017). Seu ideal de bondade que creditava ao povo russo foi desconstruído na prisão, onde teve

contato com os piores seres humanos, que agora lhe eram colegas. É esse ambiente desesperançoso e cruel que fornece elementos para Recordações da Casa dos Mortos (1862).

Michel de Foucault foi um filósofo francês que viveu no século XX. Seu trabalho compreendeu temas como a loucura, a sexualidade, o direito, o poder, a vigilância social; mas inovou ao propor estudos da manutenção do poder em hospícios e prisões (até escolas), que são discutidos na obra Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1987). Esta se desenvolve em quatro partes, sendo que a primeira denominada Suplício, utiliza fatos históricos do período de transição entre o Medievo e a Idade Moderna na Europa com os seus castigos e penas corporais, ou suplícios e sua estética perante a sociedade que lhe inflige. A segunda, intitulada Punição, decorre da transição das penas antes focadas no corpo e seu sofrimento para uma mais humana, que tenha medida e não seja física, mas de privações. A terceira nomeada Disciplina trata como o próprio título, a domesticação dos seus apenados, a questão do controle sobre estes e a vigilância que coíbe atos indesejados. A última parte, Prisão, discorre de sua institucionalização, da necessidade do isolamento do criminoso em relação à sociedade e como esse processo deve se desenvolver. Entretanto, esta obra não se esgota apenas nos tópicos utilizados como forma de exemplificar alguns conceitos chave discutidos pelo autor.

Apesar de teóricos em literatura por vezes afirmarem que não se podem considerar fatos presentes numa obra como referência às vivências do seu autor que as explicita através de seus personagens (CANDIDO, et al, 2000), a análise em questão já se encontra consolidada de que Dostoievski utilizou sua experiência carcerária para subsidiar a Recordações da Casa dos Mortos, que contém também elementos ficcionais, mas que devido a sua maestria, não é possível indicar quando acaba um segmento e inicia outro. Nesse sentido, valem-nos sob o viés sócio histórico das palavras de Certeau:

“Pode ser também que, atendo-se ao discurso e à sua fabricação, se apreenda melhor a natureza das relações que ele mantém com o seu outro, o real. A linguagem não tem, ela como regra implicar, embora colocando-a como outra que não ela mesma, a realidade da qual fala?” (CERTEAU, 1982, p. 25).

Foucault (1987) na obra que subsidia essa reflexão apresenta a questão da justiça punitiva em sua transição, das penas de suplício

com sua estética pública de expurgação dos crimes através da crueldade e da violência, para outra, de “uma realidade incorpórea” (p. 20) que passa a pesar a vontade do réu e os motivos que lhe levaram ao ato, além deste. Há uma substituição dos objetos julgados, pois muitos crimes deixaram de existir em contrapartida outros passaram a fazer parte desse rol. Todas essas transformações no direito penal, as infrações, as penas, a hierarquia, são resultados dos últimos duzentos anos para ele. Vale lembrar que como a moral e a ética são reproduzidas pelos indivíduos e por eles modificadas conforme as necessidades adaptativas há uma dialética entre mudanças e permanências nessas construções sociais.

Afirma que analisar os sistemas punitivos concretos não é tarefa fácil, pois este precisa ser visto como um dos muitos “fenômenos sociais que não podem ser explicados unicamente pela armadura jurídica da sociedade” (p. 8), mas como um processo amplo que tece um todo maior. Nesse sentido, é necessário compreender a utilidade da punição como uma função social complexa (Foucault, 1987).

Se antes a maioria das penas infligidas aos criminosos era o suplício, com as transformações das sociedades busca-se humanizar o castigo. Segundo Foucault (1987) nasce uma ideia de que ela precisa punir em vez de se vingar, deve almejar corrigir e transformar o réu; afinal “[...] o castigo deve ter a humanidade como medida” (p. 95). Todo um aparato penitenciário e criminológico que já era um segmento presente passa a ser discutido e melhorado.

“Deslocar o objetivo e mudar sua escala. Definir novas táticas para atingir um alvo que agora é mais tênue mas também mais largamente difuso no corpo social. Encontrar novas técnicas às quais ajustar as punições e cujos efeitos adaptar. Colocar novos princípios para regularizar, afinar, universalizar a arte de castigar. Homogeneizar seu exercício. Diminuir seu custo econômico e político aumentando sua eficácia e multiplicando seus circuitos. Em resumo, constituir uma nova economia e uma nova tecnologia do poder de punir: tais são sem dúvida as razões de ser essenciais da reforma penal no século XVIII” (FOUCAULT, 1987, p. 110).

Cada sociedade dita o que é tolerado e o que não é, seus indivíduos que escolheram viver nesse coletivo sabem que podem ser punidos pelo grupo, dessa forma o delinquente torna-se paradoxal sob o viés jurídico porque possui o poder sobre os demais, entretanto estes também possuem esse mesmo poder sobre ele, que ao romper o pacto social estabelecido (o contrato), torna-se inimigo não apenas

de quem foi sua vítima, mas de toda a sociedade, que também estará representada em sua totalidade na punição, personificando em si um inimigo em comum a todos (Foucault, 1987).

Recordações da Casa dos Mortos certamente recebe esse nome porque para o próprio Dostoievski todos que ali viviam existiam nesse ambiente, mas não para a sociedade geral, como se fossem realmente fantasmas. Já no primeiro parágrafo a realidade é escancarada e coloca o leitor dentro do contexto prisional com características que ainda hoje podem ser percebidas: local cercado, vigiado, singular com suas características.

“Noite e dia as sentinelas percorriam-no de um extremo ao outro, num constante vigiar. [...] Dentro da paliçada vivia-se um mundo maravilhoso, fantástico como um conto de fadas: não há nada que se pareça com ele – porque é único, porque nada se lhe pode comparar. Tem costumes, trajos e leis especiais; é uma casa de mortos-vivos, uma vida sem analogia, vivida por homens postos à margem da sociedade” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.).

Entre o final do século XVIII e início do século XIX em alguns locais da Europa, as formas punitivas e em especial a prisão, marcam essa transição na história da justiça penal e conferem seu alcance de “humanidade” nesse segmento. Os suplícios vão sendo deixados de lado para a aplicação de “penas civilizadas” (FOUCAULT, 1987). Na Rússia, essas concepções vão chegar um pouco mais tarde, mas Dostoievski ainda consegue vivenciar esses extremos dentro da penitenciária: ainda há castigos físicos e privações.

“[...] podia lá imaginar o pungente e terrível que é o não poder estar um momento a sós comigo, mesmo durante dez anos? No trabalho, sempre escoltado. Na caserna, sempre de mistura com os meus duzentos companheiros... Nunca só, nunca!” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.).

“Aprendi então a conhecer um sofrimento, talvez o mais forte, o mais doloroso que se pode sentir numa prisão além da privação da liberdade; refiro-me à coabitação forçada. A coabitação é sempre, em toda a parte, mais ou menos forçada; porém em nenhuma outra parte é tão horrível como numa prisão; há nela indivíduos com os quais ninguém deseja conviver” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.).

Embora o presídio que o autor russo tenha ficado não apresentasse uma divisão unitária dos detentos em sua forma estrutural (celas

individuais como havia nesse período na América do Norte), mas forçasse determinados grupos a conviverem juntos devido a gravidade de seus crimes, a solidão era um luxo proibido. A manutenção da ordem no sistema penal depende dessa divisão, pois a sua tendência é fazê-lo quantas vezes forem necessárias em relação ao número de elementos que se deseja separar, pois se mostra essencial “[...] mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 260) para operacionalizar tudo e todos com eficiência e controle.

Como forma de organizar, disciplinar e facilitar a vigilância, os condenados também vestiam uniformes. Essa característica se torna como uma marca registrada dos que estão nessa condição, para que sejam reconhecidos de imediato em relação a sua situação, transitória para alguns e perpétua para outros. No romance analisado em questão, o autor relata algumas passagens em que os presos saem pela região escoltados pelos guardas para trabalhar na manutenção de uma olaria e na destruição de barcaças de navios pertencentes ao Estado, como forma de utilizar sua mão de obra. Poucos civis ousam se aproximar deles; os trajes identificam de longe quem são; além das grilhetas. Para Foucault (1987), esse trabalho nas obras públicas mostra um momento de relações sociais conturbadas e revela “[...] condenados com coleiras de ferro, em vestes multicores, grilhetas nos pés, trocando com o povo desafios, injúrias, zombarias, pancadas, sinais de rancor ou de cumplicidade” (p. 12).

“Cada seção tinha um traje diferente; uma delas usava uma túnica de pano, metade escura e metade cinzenta; as calças tinham também cada uma das pernas iguais cores. [...] Outros forçados vestiam-se de pano cinzento liso, com mangas escuras. As cabeças eram também rapadas de diferentes maneiras: umas rapadas sobre o comprimento, outras sobre a largura, da nuca à testa ou de uma orelha à outra” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.).

O trabalho penal surge como um dos mecanismos de ocupar o tempo dos apenados, mas não encerra em si sua utilidade, que para a concepção de quem executa não tem validade nenhuma. Para o aparato administrativo ele tem características de ordenamento e de regularidade, sujeitando seus indivíduos a se distraírem e canalizarem sua energia; contribuindo na manutenção de uma hierarquia e da própria vigilância. Ele deve “ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro

violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade” (FOUCAULT, 1987, p. 271).

“[...] Só mais tarde compreendi porque era duro e excessivo esse trabalho; não o era tanto pela sua dificuldade, mas sim porque era forçado, constrangedor, obrigatório e porque apenas o executavam pelo terror à vergasta. O camponês trabalha muito mais do que o forçado, porque aquele labuta dia e noite, mas tem uma razão de ser, pois se afadiga no seu próprio interesse; sofre portanto menos que o condenado, porque este executa um trabalho de que não tira nenhum proveito. Concluí um dia que se quiséssemos atormentar um homem, puni-lo cruelmente esmagá-lo de modo que o mais feroz assassino se horrorizasse ante esse castigo e tremesse mesmo, bastaria dar ao seu trabalho o caráter de completa inutilidade, de verdadeiro absurdo. [...] Compreende-se que tal castigo seria mais uma tortura, uma vingança atroz do que um corretivo; seria um paradoxo, pois não atingiria um fim justificável” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.).

Apesar da pena de suplício ter sido deixada de lado em muitos locais da Europa já no final do século XVIII, devido a sua crueldade e caráter vingativo e não punitivo, na Rússia, esse costume prevalecia já não mais com a mesma força, mas ainda era uma das formas de punição dentro do sistema carcerário. Sua publicidade deixou de ser sentida pela sociedade em geral que antes assistia a sua aplicação em praças públicas para acontecer de modo mais reservado nas penitenciárias. Seu impacto ainda apelava para a estética do sofrimento, da representação; pois “[...] a lembrança de uma dor pode impedir a reincidência, do mesmo modo que o espetáculo, mesmo artificial, de uma pena física pode prevenir o contágio do crime” (FOUCAULT, 1987, p. 114 - 115).

Dostoievski narra que “Quinhentas, mil ou mesmo mil e quinhentas vergastadas são administradas de uma só vez; porém se se trata de duas ou três mil, divide-se o castigo em duas ou três sessões” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.). Quem decidia quantas um detento aguentaria era um médico, pois para cada estrutura corporal havia limites suportáveis, dessa forma, os que não aguentavam a aplicação total da pena imposta eram levados a enfermaria e tão logo restabelecem sua saúde, retornavam para o cumprimento do saldo devedor. Entretanto, os castigos físicos para os detentos só eram aplicados em casos específicos de transgressões. Não eram todos que eram submetidos a ela, e como fruto dessa transição entre como punir, Dostoievski relata que o trabalho forçado era praticamente

uma obrigatoriedade a todos, representando essa nova forma de punir, que segundo Beccaria citado por Foucault, era a dor da escravidão, mais cruel que a morte porque o apenado a vivenciava em tantas parcelas quanto seus instantes de vida o permitissem, castigando além do corpo, seu psicológico.

A substituição dos calabouços insalubres enquanto a data do suplício não chegava foi sendo gradativamente substituída por uma justiça burocrática, administrativa, que visava corrigir seus delinquentes, afinal, “É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir” (FOUCAULT, 1987, p. 14). Os espetáculos dos patíbulo vão sendo trocados por medidas punitivas pudicas; o corpo não é mais o objeto a ser alcançado, ele transcende para “[...] a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação — que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos — são penas “físicas” (FOUCAULT, 1987, p. 15). O corpo passa a ser um intermediário da pena, que sofre com a privação de seus instintos e vontades ao passo que não pode fazer tudo o que deseja; a liberdade além de um direito e um bem é colocada sob um sistema que decide sobre ela, dessa forma se percebe que “O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 1987, p. 15).

Dostoiévski durante algumas semanas após a sua chegada à prisão perde toda sua credulidade na bondade do povo russo ao se deparar com criminosos de todas as espécies. Esse estranhamento só será diluído quando tem uma visão de quando era criança e se depara com um lobo na floresta e então corre até encontrar um camponês, que lhe conforta. Depois dessa lembrança ele passa a olhar para seus colegas prisioneiros sob outro viés, pois qualquer um poderia ser aquele mujique rude que lhe salvou; deixando de lado sua raiva e seu ódio e reconhecendo-lhes como seres humanos dotados de sentimentos e não só de maldade, acreditando que poderia haver uma “faísca minúscula de bondade no coração” (FIGES, 2017, p. 231) desses homens, era a redenção que faltava para ele, dizendo que era necessário “segregar a beleza do camponês russo das camadas de barbarismo que se acumularam sobre ela” (DOSTOIEVSKI citado por FIGES, 2017, p. 232).

Sabe-se que suas vivências estão contidas em suas obras e a experiência carcerária rendeu detalhes inclusive para alguns personagens de Crime e Castigo (1866) segundo Figes (2017). O autor russo, como ele mesmo menciona na obra analisada não

acredita ter vivido nesse ambiente por dez anos. Nunca fora seu objetivo analisar a eficácia do sistema penal em sua literatura, mas uma consideração em especial merece destaque a esse respeito: “Está provado que a prisão, o presídio, todo um sistema de trabalhos forçados não corrigem o criminoso” (DOSTOIEVSKI, 1862, s. p.) que é uma noção muito próxima contida na obra do filósofo francês, cujo objetivo era discorrer sobre suas especificidades: “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E entretanto não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 1987, p. 261).

Para Foucault (1987), a prisão foi criada antes mesmo de esta ser definida como uma pena, visando à docilidade e utilidade dos sujeitos através do seu próprio corpo. A privação da liberdade, considerada um bem, exerce um papel técnico positivo permitindo transformações em seus tutelados. A reforma penal iniciada no século XVIII visava normatizar e universalizar a arte de castigar, diminuindo seus custos e ampliando sua eficácia; seus impactos devem cair não só sobre o réu, mas coibir que outras pessoas pratiquem pelo medo da punição. Busca-se atingir ao agressor, entretanto, sem tocá-lo; tirando-lhe a possibilidade da reincidência, usufruindo de sua mão de obra e acima de tudo, ocupando seu tempo, afinal, ele é o “operador da pena” (Foucault, 1987).

## **Referências**

Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG; Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário de Maringá/UniCesumar; Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo/UMESP; Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Cândido Mendes/UCAM. Atualmente é acadêmica de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos/UNIMES e Professora de História, Sociologia e Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC MT.

CANDIDO, A.; et al. A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CERTEAU, M. de. A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DOSTOIÉVSKI, F. Recordações da Casa dos Mortos. Os Grandes Romances de Dostoievski. Livro virtual da Amazon Serviços de Varejo do Brasil Ltda.

FIGES, O. Uma história cultura da Rússia. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

# POSFÁCIO DA EDITORA

Com essa publicação do ano de 2020 já são três as parcerias entre a Editora Cordovil E-books e o Grupo de Pesquisa dos Ananins. A história da Editora se confunde com o desenvolvimento dos Simpósios organizados de forma digital pelo grupo. Fundada no ano de 2018, no mesmo ano que ocorreu o I Simpósio Online de História dos Ananins, a Editora realizou a publicação do primeiro livro digital do Grupo. No ano de 2019 a parceria continuou com a publicação do ebook com os trabalhos do II Simpósio Online de História dos Ananins. Em 2020, um ano de grandes tristezas e perdas, o Grupo dos Ananins se esforçou para organizar e efetivar seu terceiro evento online. Contribuindo para o contato virtual entre pesquisadores das mais variadas regiões do Brasil, o Simpósio Online possibilitou o diálogo em tempo de distanciamento social e a produção acadêmica em um momento que as salas das Universidades precisam estar vazias. A Editora Cordovil E-books pretende continuar se fazendo parceira do Grupo dos Ananins em suas publicações e desejando que esse tempo conturbado melhore para que os eventos online sejam uma opção e não apenas a única possibilidade.

Desejo saúde aos autores e leitores. Com distanciamento social ou quando esse caos todo passar, o público pode contar com a Editora Cordovil E-books para suas publicações digitais.

*Wendell P. Machado Cordovil*

*Editora Cordovil E-books*

*18 de Setembro de 2020*

## **Entre em contato**

Pelo E-mail: [cordovilebooks@gmail.com](mailto:cordovilebooks@gmail.com)

Pelo Instagram: @cordovilebooks

