



CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

ORGANIZADORES:

ABNER ALEXANDRE NOGUEIRA

ANDREA LÚCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI



#Veredas Digitais
Centro de Tecnologias e Humanidades



unesp



VOL. I

**ABNER ALEXANDRE NOGUEIRA E ANDREA LÚCIA
DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI
(ORGANIZADORES)**

**CULTURA E
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
VOLUME I**



#Veredas_Digitais
Centro de Tecnologias e Humanidades



unesp



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP



**ASSIS
2024**



CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA - VOL. 1

Organizadores da Coletânea:

Abner Alexandre Nogueira
Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi

Layout e Diagramação:

Abner Alexandre Nogueira

Capa:

Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi

Revisão da ABNT:

Abner Alexandre Nogueira
Caroline Ruas Porfírio
Guilherme Abreu Lima
Jéssica da Costa Minati Moraes
José Pedro de Oliveira Bachega
Vitória Beatriz Inácio Matioli

Apoio:

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Assis – FCL
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Residência Pedagógica – RP
#Veredas_Digitais – Laboratório de Humanidades e Tecnologias – UNESP
Núcleo de Estudos Antigos e Medievais - NEAM
Programa de Pós-Graduação em História da UNESP
Departamento de História da UNESP/Assis

Patrocínio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Programa de Pós-Graduação em História da UNESP

Conselho Editorial

Renata Giassi Udulutsch (Presidente)
Álvaro Santos Simões Junior
Ana Paula Alves da Silva
Carlos Camargo Alberts
Gustavo Henrique Dionísio
Jorge Luis Ferreira Abrão
Juliana de Oliveira
Laura Akie Saito Inafuko
Marco Antonio Domigues Sant'Anna
Paulo César Gonçalves
Pitágoras da Conceição Bispo
Rosana Marta Kolb
Rozana Aparecida Lopes Messias
Sandra Aparecida Ferreira
Tania Regina de Luca
Wilton Carlos Lima da Silva

Secretário

Paulo César de Moraes

Conselho Consultivo

Adilson Odair Citelli (USP)
Antonio Castelo Filho (USP)
Carlos Alberto Gasparetto (UNICAMP)
Durval Muniz Albuquerque Jr (UFRN)
João Ernesto de Carvalho (UNICAMP)
José Luiz Fiorin (USP)
Luiz Cláudio Di Stasi (IBB – UNESP)
Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN)
Roberto Acízelo Quelha de Souza (UERJ)
Sandra Margarida Nitrini (USP)
Temístocles César (UFRGS)


**Comissão Permanente
de Publicações**
Faculdade de Ciências e Letras de Assis


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Assis

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

C968 Cultura e consciência histórica / Abner Alexandre Nogueira,
Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi
(organizadores). – Assis : UNESP - Campus de Assis, 2024
2 v. : il.

ISBN 978-65-88740-16-3
<https://doi.org/10.29327/5444133>

1. História. 2. Cultura. I. Nogueira, Abner Alexandre. II. Rossi,
Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho. III. Título.

CDD 901

SUMÁRIO

Prefácio por Maria Antonia Ramos de Azevedo	8
Apresentação por Andrea Dorini Rossi e Abner Nogueira	10
SEÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA	16
Humanismo, Dialogismo e Formação da Consciência Histórica: Diálogos Entre Paulo Freire, Jörn Rüsen e Mikhail Bakhtin – Maria Auxiliadora Schmidt.....	17
Ensino de História e Revisionismo Não-Científico: Por que Recorrer à Paulo Freire? – Márcia Elisa Teté Ramos	40
Os Desafios Tecnológicos no Ensino de História Antiga: É possível “Ensinar” História Antiga no Brasil? – Andrea L. Dorini O. C. Rossi	69
A Didática da História e o Confronto da Cultura Histórica: Consciência Histórica e Conscientização Social – Ronaldo Cardoso Alves	86
O Objeto Gerador: por uma Perspectiva Freiriana no Estudo do Patrimônio Histórico e Artístico – Bruno G. Muneratto	97
Games e o Ensino de História: Cultura e Consciência Histórica em <i>Assassin's Creed</i> – Jéssica K. R. Franco e Max A. P. Gonçalves	123
Apontamentos Acerca da Consciência e Literacia Histórica na Base Nacional Comum Curricular – Ana Julia Silva.....	152
Sentidos de Liberdade: a Voz dos Avós na Aula de História – Maria Helena Pinto	179
Reflexão Sobre a Tolerância em Paulo Freire e Herbert Marcuse – Andreia Ap. Pantano e Alberto L. P. Costa.....	198
Uma Educação Possível: as Interloções entre Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação das Massas – João Carlos Soares	211
Educação e Cidadania: Ações e Novas Configurações de Textos Após o Advento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira Lei 10.639/03 - Atual 11.645/08 – Bolají Alves Matos de Paula Xavier	230

Consciência Histórica: Racismo no Ambiente Escolar e Experiências de Alunos do Ensino Fundamental – Andressa da Silva Oliveira 251

Ensinando a Ditadura Militar de 1964 e os Movimentos Sociais da Década de 60 e 70 com o Auxílio dos Memes – Matheus Lanza, Vitória Matioli e Andrea Rossi 273

“Masquerade! Paper Faces On Parade”: a Utilização das Máscaras Teatrais para a Compreensão do Teatro Grego no Ensino Fundamental II (um Relato de Sala de Aula PIBID História) – Renato Lima Leite e Ricardo A. Ferreira 293

Fontes Audiovisuais e o Ensino de História: Animação “Pocahontas” (EUA, 1995) – Helen Oehler e Kauany Correa 313

A História Precisa Ser Escrita? Podcasts e o historiador como produtor de conteúdos – Evandro Avelino Piccino 328

Projeto Segundo Reinado: Alunos como Ativos no Processo de Construção do Conhecimento – Caroline Lima, Dayse Campagnol, Guilherme Lima, Lucas Lopes e Pedro Ortiz 344

SEÇÃO PERIÓDICOS 361

Os Devaneios e os Obstáculos de uma Argentina Economicamente Livre em Mundo Peronista (1951-1955) – Raquel Lanzoni 362

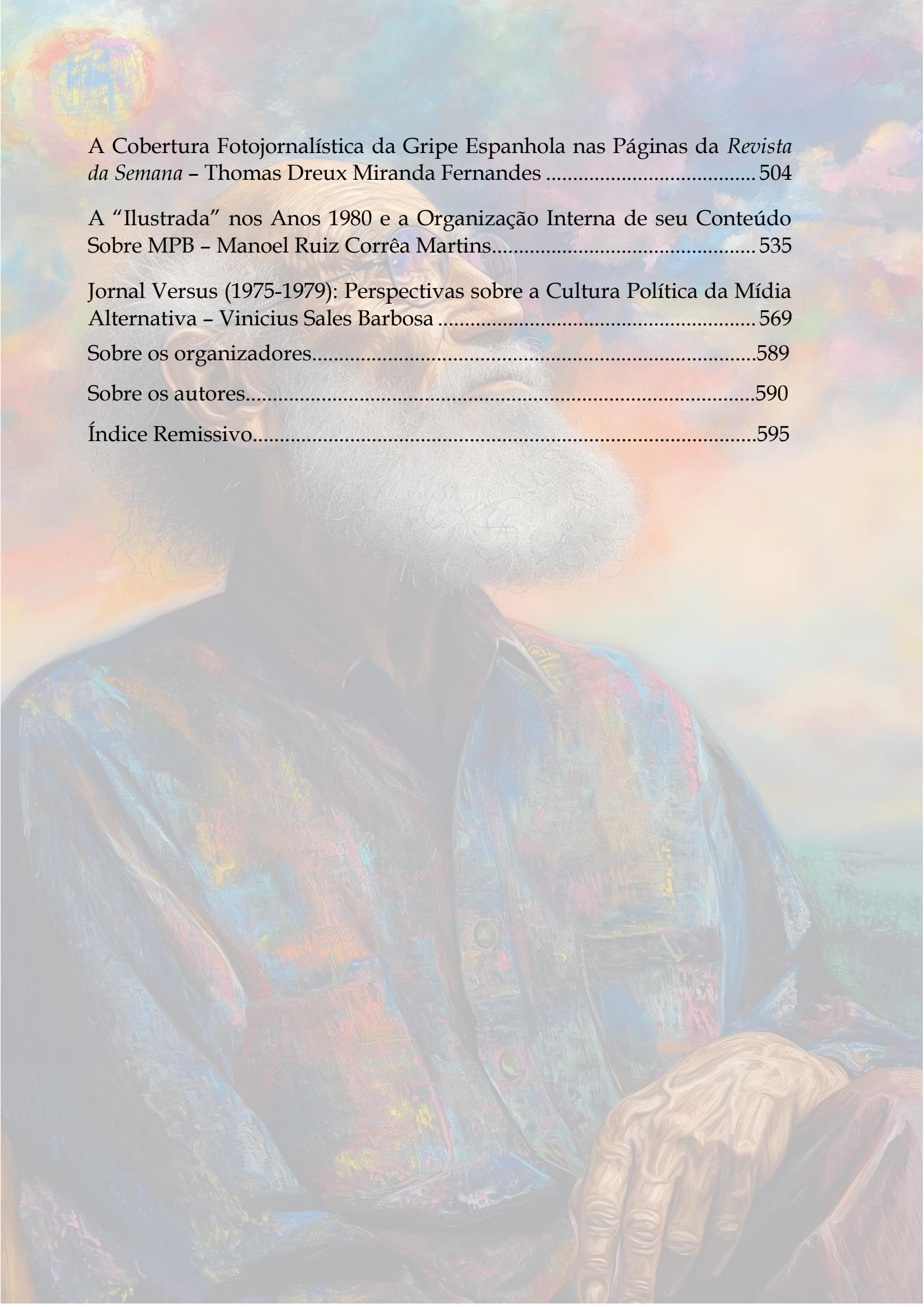
As Reivindicações dos Negros Paulistas Através do Jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932) – Mariana Teles da Silva 388

A Questão Escravista nas Páginas do Auxiliador da Indústria Nacional: o Humanismo e o Apoio Velado aos Interesses Agrários – Arthur Carrega 419

A República e a “Questão Negra” no Pós-Abolição: um Olhar a partir de Pierre Bourdieu – Geovan Silva 435

Porta-Vozes da Liberdade: os Escritores Engajados e a Independência do Brasil (1821-1823) – Leonardo Lima Breda 456

Dilma e o Golpe: Representações do Periódico Le Monde Diplomatique Brasil e a História do Tempo Presente – Geso Batista de Souza Júnior 476



A Cobertura Fotojornalística da Gripe Espanhola nas Páginas da <i>Revista da Semana</i> – Thomas Dreux Miranda Fernandes	504
A “Ilustrada” nos Anos 1980 e a Organização Interna de seu Conteúdo Sobre MPB – Manoel Ruiz Corrêa Martins.....	535
Jornal Versus (1975-1979): Perspectivas sobre a Cultura Política da Mídia Alternativa – Vinicius Sales Barbosa	569
Sobre os organizadores.....	589
Sobre os autores.....	590
Índice Remissivo.....	595

Prefácio

Este livro teve a intencionalidade de apresentar a extensa e qualitativa discussão promovida pela série de eventos junto ao centenário de Paulo Freire junto ao grupo de pesquisa Centro de Tecnologias e Humanidades Veredas_Digitais.

Participar da promoção dessas discussões na época em que ocorreu foi de uma imensa coragem e perseverança fortalecendo a importância histórica, filosófica, antropológica, sociológica, educativa e política de um dos maiores educadores brasileiros que revolucionou e ainda continua a revolucionar o papel da escola, da educação e assina de tudo na luta pela cidadania, a humanização e a civilidade num contexto tão adverso e negacionista como vivíamos na época.

Assim, este livro, com o princípio dialógico de guia, teve a proposição de imprimir vez e voz aos seus autores por meio de 65 autores em diversos níveis e áreas.

Apesar de na época estarmos imersos no contexto complexo da pandemia, a ampla participação de todos foi a marca desses dias que por meio de suas vozes marcaram discussões que travavam dilemas e desafios de, ao mesmo tempo, resgatar a cultura e sua história trazendo como base a consciência que cada um de nós temos que ter e desenvolver para, assim, estarmos no mundo como Homens, historicamente situados, imersos na sociedade e na complexidade do mundo tendo a educação libertadora como bússola.

As obras aqui publicadas trazem em si uma das inúmeras bonitezas de Paulo Freire que foca o ato da escrita a partir de práticas experienciadas e teorizadas. E, a partir disso, todos estão assim dispostos a recriarem o que fazem reinventando o caminhar. É como se as obras aqui apresentadas gritassem mais esse ensinamento de Paulo Freire quando ele afirmava que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

É neste contexto que apresento a vocês, meus queridos leitores, este livro! Que ele possa, nesta direção, provocar, desacomodar, reinventar e nunca deixar de mobilizar o caminhar de cada um de nós a lutar por uma educação que liberta e jamais aprisiona o Homem nos seus pensamentos e nos seus fazeres de forma crítica, contextual e humanizadora.

Profa. Maria Antonia Ramos de Azevedo
Livre-docente em Pedagogia Universitária (Unesp)
Coordenadora do GEPPU – Grupo de Estudos e
Pesquisas em Pedagogia Universitária
Unesp Rio Claro
Junho de 2023

Apresentação

Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi¹

Abner Alexandre Nogueira²

"Eu continuo com o sonho... Primeiro, pelo seguinte: porque, para mim, é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço a caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho"

(Freire, Paulo *apud* Kotscho, Ricardo, 1984, p. 86)

A presente coletânea, dividida em dois volumes, é composta por 55 capítulos resultantes de debates promovidos pelo Centro de Tecnologias e Humanidades #Veredas_Digitais em ocasião à comemoração do Centenário de Paulo Freire, no ano de 2021.

Este debate se tornou fundamental naquele ano devido ao momento em que a pandemia de COVID-19 afetava a toda população mundial. Não apenas isso, o Brasil enfrentava um processo de negacionismo da Ciência e um grande ataque à Educação e às Universidades promovido pelo governo federal do período.

¹ Docente do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Livre-Docente em História Antiga, coordenadora do Centro de Tecnologias e Humanidades #Veredas_Digitais, do Núcleo de Estudos Antigos e Medievais (NEAM), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (GEPPU) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Unesp.

² Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP, interunidades entre a Faculdade de Ciências e Letras de Assis e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca. Bolsista CAPES. Membro dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Antigos e Medievais (NEAM), Centro de Tecnologias e Humanidades #Veredas_Digitais e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (GEPPU).

Diante deste contexto, sentiu-se a necessidade de realizar uma chamada a várias pessoas que se dedicam ao processo de produção do conhecimento histórico, científico e educacional. Além disso, era necessário trazer à tona a exclusão dos pensamentos freireanos sobre os processos de consciência político-social já que a partir de 2017 passou a ser renegado e amplamente criticado por instâncias coniventes com as ideias políticas que foram implantadas com a eleição de Jair Bolsonaro como presidente da república brasileira.

Em 2012, a Presidente da República, Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.612/2012 que declarou o educador Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Tendo, inclusive, o Ministério da Educação nomeado plataformas com o nome do patrono.

Em 2017, a Senadora Stefanny Papaiano, apoiadora do Escola Sem Partido, apresentou projeto no legislativo que revogava a nomeação de Paulo Freire como patrono, em consonância com os ideais políticos do governo federal à época. Este projeto não foi aprovado. Mas a construção discursiva contra o educador e patrono da Educação Brasileira passou a ser uma constante midiática da extrema direita brasileira.

O meio acadêmico e, principalmente, os cientistas vinculados à Educação e áreas de ensino começaram a reagir contra este movimento que culminou em 2021 no Centenário de Paulo Freire. Neste ano, o Brasil vivia o rescaldo negacionista e revisionista que permaneceu durante todo o período em que o Brasil conviveu com um genocídio, resultado destes ideais.

No ano de 2020, o grupo de pesquisa #Veredas_Digitais foi criado com o intuito de promover um amplo debate sobre as ideias de Freire, principalmente no âmbito das escolas públicas onde desenvolvia seus projetos de formação com os alunos integrantes do PIBID e do Residência Pedagógica. Foi então que o grupo acordou que, além das práticas, congregaria pesquisadores de vários níveis acadêmicos para que fosse concretizado este movimento de divulgar e defender os princípios e a filosofia do Patrono da Educação Brasileira.

Com a promoção de chamada de textos acadêmicos e científicos, chegou-se ao número de capítulos que estão agora sendo publicados. O grupo, atento às novas necessidades de divulgação aberta da Ciência assim como da importância da publicação no processo formativo dos discentes, promoveu a presente coletânea que nasceu com o desejo dos organizadores de divulgar textos que foram elaborados diante do anseio conjunto de vários pesquisadores contribuírem com o debate contra o negacionismo científico e a promoção da Cultura e da Consciência Histórica.

Devido ao grande número de capítulos recebidos, optou-se pela publicação em livro virtual (Ebook) contando com ampla divulgação através das plataformas e tecnologias contando com o apoio financeiro da CAPES através do Programa de Pós-Graduação em História da Unesp.

A composição dos autores não privilegia titulação, mas reflete parte da dialogia com os diversos níveis de formação e formatos. Os autores são desde bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica e da Residência Pedagógica que relatam

suas experiências em projetos levados para o ensino fundamental e médio, pesquisadores em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado e diversos professores-pesquisadores tanto da rede pública de ensino estadual, federal e quanto das instituições superiores de ensino.

Os capítulos submetidos para a coletânea foram avaliados por uma comissão editorial e científica e subdivididos em seções menores que facilitam o acesso e a leitura:

- Ensino de História - Volume 1, com 17 capítulos;
- Periódicos - Volume 1, com 9 capítulos;
- História Antiga e Medieval - Volume 2, com 4 capítulos;
- Cinema, Fotografia e Televisão - Volume 2, com 6 capítulos;
- História do Brasil - Volume 2, com 14 capítulos;
- Outros temas e períodos - Volume 2, com 5 capítulos.

A grandiosidade da primeira seção, Ensino de História, motivada pelo debate sobre Paulo Freire conta com 17 produções de pessoas de grande nome para a área como a professora Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR), nossa querida Dolinha, que abre a coletânea, até os relatos de experiência no âmbito do PIBID e da RP que realizaram o evento da sua concepção, organização, realização e participação com comunicações e vídeos de relatos no início das palestras. A fim de não tornar o texto exaustivo, não pretendemos resumir os 55 trabalhos compostos por mais de 60 autores, mas convidamos a navegar pelas páginas e índice dos dois volumes e utilizando das tecnologias à nosso favor, como nosso “ctrl+f” e localizar

palavras-chaves ou da leitura dinâmica proporcionada pela internet, além da possibilidade de migrar da materialidade escrita para o audiovisual e assistir as palestras e minicursos cujos autores aceitaram participar da coletânea apresentando capítulos no formato acadêmico.

Vale ressaltar que os textos apresentados nesta coletânea não correspondem exatamente o que foi debatido no meio virtual. Os textos apresentados aprofundam os debates e têm o caráter de trazê-lo na forma acadêmico-científica em capítulos de livros.

No entanto, algumas das atividades que geraram a construção destes capítulos podem ser encontradas nos links abaixo.

- [Conferência de Abertura com Maria Auxiliadora M. S. Schmidt](#)
 - Paulo Freire e os desafios de uma consciência histórica dialógica
- [Mesa-Redonda: O ensino de História como prática transformadora](#)
 - Marlene R. Cainelli (UEL) - A Educação Histórica como possibilidade de transformação: o sentido de ensinar e aprender em Tempos complexos
 - Márcia Elisa Teté Ramos (UEM) - Ensino de História e o revisionismo não-científico
 - Ronaldo Cardoso Alves (UNESP-Assis) - A Didática da História e o confronto da Cultura Histórica: consciência histórica e conscientização social
- [Mesa-Redonda: Tempo de museu: educação e emancipação](#)
 - Padre Mauro Luiz da Silva (Curador do Muquifu e Coordenador do NegriCidade) - Museus, comunidades e práticas museais antirracistas”
 - Francisco Régis Lopes Ramos (UFC) - O Tempo segundo Paulo Freire
- [Encerramento: Historiando com Paulo Freire](#)
 - Bruno Gustavo Muneratto (UECE) - Objetos Geradores: bens patrimoniais como pontos de encontro para aulas

populares de História do Brasil em comunidades rurais da cidade de Aracati, Ceará

- Carolina Duarte de Oliveira Lopes (Colégio Paulo Freire-Jundiaí) - Paulo Freire na prática: uma educação libertadora
- Cláudio Messias (UFCG) - A comunicação e a educação (re)libertadoras de Paulo Freire: a necessária ratificação do legado freireano em tempos de neofascismo no Brasil

Diante destes esclarecimentos e contextualização para a produção desta obra, esperamos que o movimento científico e acadêmico para que Paulo Freire continue sendo a referência para os nossos momentos de ensinagem e aprendizagem com o intuito de esperar um mundo repleto de cidadãos com consciência do meio em que estão inseridos.

KOTSCHO, Ricardo. Paulo Freire e Frei Betto: Essa Escola Chamada Vida. São Paulo, Editora Ática, 1984.



ENSINO DE HISTÓRIA

HUMANISMO, DIALOGISMO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: Diálogos Entre Paulo Freire, Jörn Rüsen e Mikhail Bakhtin¹

Maria Auxiliadora Schmidt²

Este não é um tempo de choro ou fatalismo, embora tenhamos motivo ou vontade de fazê-lo, este é um tempo dramático, desafiador, tempo de briga e de esperança.
(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Estamos tendo provas, cada vez mais contundentes, que ensino de História na escola tem sido prestigiado pelos poderosos com a finalidade de manipular e esvaziar o passado do seu significado humanista. Por isto, como força de resistência, o lugar da História como ciência, na escola, tem um valor inestimável. Mesmo que, cada época possa aparecer, aos contemporâneos, como catastrófica e terrível, a relevância da História é poder mostrar que, pelo reconhecimento sistemático e metódico do passado à luz do presente, a esperança não pode ser desmerecida, pois, precisamos reconstruir

¹ O texto revela resultados parciais de pesquisa sobre Didática da História apresentada como tese para professora titular da Universidade Federal do Paraná. Pesquisa financiada pelo CNPq, bolsa produtividade PQ1

² Professora titular da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (PPGE/UFPR-<https://lapeduh.wordpress.com/>). Pesquisadora Cnpq.

o passado e redimi-lo, como prisioneiros da esperança que somos. Falar em conhecimento sistemático e metódico é falar da importância da escolarização e da presença do conhecimento científico na escola. Não qualquer conhecimento, mas aquele que é portador de sentidos, capaz de rever o passado, de modo a preparar o futuro e formar jovens e crianças que possam afrontar as situações originais, imprevistas e imprevisíveis de suas vidas.

Reconstruir o passado na aula de História significa, entre outros, assumir o princípio da existência objetiva dos acontecimentos do passado e a possibilidade de serem reconstruídos metodicamente por meio da intervenção subjetiva dos sujeitos. Significa também aderir ao pressuposto da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica, tendo como objetivo a formação do sujeito com respeito à atribuição de significados e sentido pelo conhecimento histórico.

É por isto que a formação da consciência histórica é considerada o ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de história. Aprender atribuir sentido está relacionado com as experiências de orientação temporal da vida humana prática, pois, o ser humano – para estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. Este processo, resultado da consciência histórica, pode ser descrito como uma operação unitária da consciência e como um processo coerente de pensamento em que a síntese se realiza nos atos da fala, por meio da narrativa histórica. A narrativa é a forma e

aprender a narrar a si mesmo e temporalizar a si mesmo; e humanizar a humanidade é a função da aprendizagem histórica.

Entende-se que a reconstrução do passado que se realiza por meio da relação ensino e aprendizagem da história, ocorre a partir da interação entre os sujeitos. O passado é, como afirma Rüsen, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar, esperançosamente, um futuro com sentido (Rüsen, 2001, p. 63).

A consciência histórica precisa penetrar no passado, reconstituí-lo e dele retornar por meio de um impulso que é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar, mas, este só vem a falar quando questionado. E, a questão que o faz falar, origina-se da carência de orientação na práxis, diante das suas experiências no tempo e sobre o tempo. O embate que travamos pela reconstrução do passado, particularmente na relação entre ciência e vida prática no espaço escolar, é revelador de tensões entre sujeitos que experienciam esta reconstrução, tendo como referência a práxis que os envolve e na qual estão envolvidos.

Para uma reconstrução do passado, face as tensões e demandas do presente, é fundamental entender a formação da consciência histórica como um processo de aprendizagem. E isto significa a internalização de determinada consciência pelos sujeitos, seja na perspectiva de internalizar para manter, seja na perspectiva da

subjetivação, isto é, com vistas às intervenções e transformações na práxis. Os embates e dilaceramentos do presente se tornam cada vez mais complexos, e o passado, tal como se apresenta, por exemplo, em propostas curriculares e em manuais didáticos, de modo geral, não tem abrigado possibilidades de atribuir sentido. E este tem sido um debate no âmbito da própria filosofia da história: tem a História um sentido? Há o sentido da História ou um sentido na História?

No texto - Sentido da História: significado e implicações culturais -, o historiador Estevão Martins (2017) explicita o caminho que percorreu em sua reflexão acerca do tema

Uma pergunta refere-se à questão do sentido em si da história. Essa pergunta não nos interessa aqui, mesmo se ocupa espaço significativo nas assim chamadas filosofias especulativas da história. Outra pergunta diz respeito ao processo de compreensão (apreensão) e de interpretação do(s) fenômeno(s) histórico (s). O sentido da história como aquele imprimido pelo agente a sua ação e reconstruído pelo historiador no processo de construção científica da historiografia, de acordo com o cânone metódico contemporâneo (Martins, 2017, p.108).

Na esteira do pensamento de Martins, podemos afirmar que o objeto de reflexão para a aprendizagem histórica, não é uma análise teórica e filosófica, com a finalidade de responder à questão do sentido em si da História. Tampouco visa apenas elucidar o processo de compreensão e interpretação do fenômeno histórico. Nossa preocupação principal é entender como a problemática de atribuição de sentido pode ser pertinente à aprendizagem histórica que toma a relação com a práxis como orientadora da reconstrução do passado.

Assim, o ponto de partida do processo de constituição da racionalidade histórica que demandam a aprendizagem e a formação

do pensamento histórico, são as carências, sofrimentos e interesses que tornam possível o nosso viver - o interesse de nos orientarmos no fluxo do tempo, de reapropriação do passado pelo conhecimento. Aprendemos história porque nossa vida prática impõe determinados interesses, relacionados às necessidades de orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro), uma demanda que exige a reapropriação e reconstrução do passado, a partir do presente, pelo conhecimento histórico. Isto ocorre porque a aprendizagem histórica é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas e são os critérios de atribuição de sentido que regulam a nossa relação reflexiva com o mundo e com nós mesmos, bem como contribuem para orientar a forma pela qual nós interpretamos a mudança dos homens e do seu mundo.

Em seu livro – *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã* – Jörn Rüsen explicita o significado da formação histórica de sentido da mudança temporal como “a quinta-essência dos procedimentos e das atividades mentais mediante as quais a experiência do passado é interpretada e atualizada como história, a partir da relação entre ciência e vida prática”. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois aprender história é aprender a temporalizar a humanidade.

A perspectiva da aprendizagem voltada à formação da consciência histórica, permite pensar o ensino de História a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real, numa perspectiva

contemporânea. Com isso, alunos e professores têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um “desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos (Freire, 1982, p. 98). Isso significa, como diz Paulo Freire, que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens.

Ainda, para Paulo Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica e dialógica desta relação, indicando que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, pois “não há sombras que não possam ser consideradas História. Mas a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepor à desumanidade” (Rüsen, 2016, p. 40). Esse processo sugere a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental, de uma nova relação com a tecnologia e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essas relações são fundamentais para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de

urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica. São desafios a serem enfrentados à luz dos princípios de um novo humanismo, que temporalize “a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeticamente reconhecida” (Rüsen, 2015b, p. 25).

Em nosso país, as jovens alunas e os jovens alunos já vivem no contexto de uma sociedade civil. Esse contexto organiza as suas vidas e dos demais integrantes da sociedade, de acordo com regras e valores básicos e universais que admitem e garantem o ser individual como uma questão da alteridade. O ensino de História na escola deve apresentar essa forma de vida como o resultado de um longo processo histórico. Processo que pode ser caracterizado como uma reconstrução do passado com a finalidade de humanização do ser humano.

Neste sentido é que se apresenta o diálogo entre Jörn Rüsen, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, enfatizando-se como o pensamento dos autores sugere a construção de uma aprendizagem histórica humanista, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo, na direção da emancipação humana.

A partir de 1990, com a experiência do exílio, Paulo Freire incorporou novas questões em suas reflexões. A perspectiva da relação entre educação e humanismo expandiu-se em suas obras, matizada pelas teorizações acerca, principalmente, das temáticas sobre a necessidade de se tomar a diversidade dos sujeitos e de culturas como ponto de partida das práticas educativas; a relação dialética entre os saberes, os saberes da vida prática (práxis) e dos diferentes campos do conhecimento e a relação dialógica e solidária entre os sujeitos. Em sua obra *Pedagogia da tolerância* (2004), Freire, ao debater sobre a interculturalidade, destaca que as relações entre as culturas não devem se restringir à questão apenas de compreender a cultura do outro, mas compreender a relação entre as culturas. Assim, sua perspectiva de interculturalidade não se esgota no entendimento da compreensão de que há diferenças e tensões entre as culturas, mas, enfatiza a importância da valorização das relações entre as culturas, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Pode-se, assim, sintetizar uma perspectiva humanista intercultural em Freire, que problematiza a estrutura social vigente, e seu ponto de referência são as pessoas que sofrem processos de submissão e subalternização. Ele se preocupa com as práticas de desumanização e exclusão que naturalizam as diferenças e ocultam as desigualdades.

Das reflexões de Freire despontam, principalmente, duas categorias fundamentais que explicitariam sua perspectiva humanista: oprimidos e cultura. Assim, somente a partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica dos sujeitos e também como realidade histórica é que se

pode visualizar a possibilidade de humanização. Trata-se, também, da superação da cultura do silêncio pela cultura da resistência, por meio do processo dialético do movimento contraditório entre negatividades e positivities da cultura.

O humanismo intercultural de Freire foi se construindo em suas obras, a partir de sua compreensão de que as diferenças observadas nas relações interculturais existem e apresentam cortes, não somente de classes, mas também de raça, gênero, nações. Estas diferenças apresentam positivities e negatividades, tanto de discriminação, como de resistência e, para compreendê-las, torna-se importante analisá-las a partir de relações históricas e de poder. A relação com a opressão política é analisada por Freire em sua obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001a), já no livro *Pedagogia da Esperança* (1992) debate as questões de gênero, retomando ideias defendidas na obra *Pedagogia do Oprimido* (1975). Ressalta que as diferenças não podem ser explicadas se forem reduzidas a somente uma determinação, como classe, sexo, religião e raça, mas envolvem as diversas dimensões que constituem e formam o ser humano em seu processo de humanização.

Em várias obras discute e se posiciona sobre questões relacionadas ao processo histórico da construção da diferença, tendo como norte o conceito de colonialismo. Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) trata da questão do colonialismo ao analisar o descobrimento da América, enfatizando uma posição explícita contra a negatividade do etnocentrismo, quando faz a crítica e a recusa do processo de colonização. Em

Educação e Atualidade Brasileira (2001b) retoma o mesmo tema, ao problematizar a mentalidade colonizadora imposta à sociedade brasileira. Na Pedagogia da Tolerância (2004) discute a relação colonialismo e a estratégia política da imposição da língua e em Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978) relaciona esta questão com o processo de desafricanização/africanização e a educação. Compreende-se que o humanismo intercultural de Paulo Freire, bem como a perspectiva humanista de Jörn Rüsen, tomam o pressuposto da diferença organicamente vinculado à práxis da comunicabilidade humana, pois o ser humano é compreendido na e a partir de suas relações culturais. No pensamento ruseniano, identidade e diferença são dois lados da mesma moeda e recuperam seu vigor na vida prática humana por meio da experiência do passado, sempre numa perspectiva ambivalente, em que o passado também pode sugerir as promessas não cumpridas no curso do tempo, particularmente aquelas relacionadas à superação do sofrimento, contra o heroísmo e a vitimização.

O “humanismo tradicional”, nas palavras de Jörn Rüsen (2015a) é objeto de crítica contundente, principalmente pela sua “incapacidade para enfrentar a desumanidade; a ideia ilusória sobre o conceito paradigmático da humanidade na antiguidade clássica; os elementos eurocêntricos na ideia de história universal e pelos limites em integrar a natureza no interior da ideia de humanidade” (Rüsen, 2015a). Esta problemática foi objeto de discussões da conferência “Humanismo na Era da Globalização, um diálogo intercultural sobre

Cultura, Humanidade e Valores”, que ocorreu em 2006, na cidade de Essen. Ademais, a conferência foi o ponto de partida do projeto “Reflections on (in) Humanity”, do qual resultou uma série de livros organizados e produzidos por pensadores ocidentais e orientais. Entre estes livros, merecem ser citados “Exploring Humanity – Intercultural Perspectives on Humanism” (Spariosu; Rüsen, 2012) e “Approaching Humankind – Towards an Intercultural Humanism” (Rüsen, 2013). Jörn Rüsen defende e sugere que, em meio às tensões da globalização contemporânea, uma das tarefas mais importantes da aprendizagem da história é consolidar uma nova forma de humanismo que inclua um conjunto dialógico e intercultural de valores e que leve em conta a diversidade e a particularidade.

No pensamento ruseniano, cultura tem funcionado como uma arma. De um lado, tem sido um meio de dominação e opressão e, de outro, constrói e dissemina elementos que permitem a luta contra a dominação e pela liberação dos povos. Ao admitir a existência das tensões e embates pertinentes à lida com a diferença cultural, Jörn Rüsen sugere a História como uma possibilidade. Trata-se, para ele, de um conhecimento que trabalha no nível aprofundado de geração de sentidos, um meio de lidar com a identidade, com a unidade e a diferença, considerando a identidade como uma inter-relação específica entre si e os outros, nos vários envolvimento da vida prática e teórica. A diferença cultural é uma questão essencial desta lógica da geração de sentido histórico. A história vive com essa diferença. Ela a expressa, dá-lhe forma, e a molda de tal maneira que as pessoas podem inscrevê-la em sua própria autoconscientização (ou

‘identidade’) e na característica de alteridade daqueles dos quais elas se diferenciam. Esta é uma prática mental fundamental e universal dos seres humanos em todas as épocas e lugares. Não podemos pensar na vida humana sem este trabalho mental de construção de sentidos e de diferenças significantes. É neste contexto que uma aprendizagem histórica de crianças e jovens, fundamentada no dialogismo e em um novo humanismo, torna-se imprescindível.

A partir destas considerações, Rüsen perspectiva o significado e a função da aprendizagem histórica, principalmente no que se refere ao lugar do conhecimento histórico na formação das gerações mais jovens para que elas possam aprender e penetrar na cultura histórica do seu tempo e espaço. Este processo ocorre na e por meio da consciência histórica, pois é por meio desta que se aprende a articular passado, presente e futuro numa perspectiva crítica e ontogenética da mudança temporal, para além das perspectivas tradicionais de orientação temporal.

A APRENDIZAGEM E O MÉTODO DE ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DE JÖRN RÜSEN, PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN

Tanto na obra de Jörn Rüsen, como em Paulo Freire, podem ser encontradas referências para os fundamentos de uma didática da história humanista e dialógica. Eles apontam alguns elementos a serem considerados para a concretização de uma prática da educação histórica, particularmente questões relacionadas ao método de ensino e às orientações para a aprendizagem histórica.

Do ponto de vista do método, destaca-se a relação entre educador e educando que leva em conta a consciência histórica de alunos e professores como ponto de partida e de chegada do método de ensino. O trabalho com as ideias prévias dos alunos é um elemento intrínseco do ensinar na perspectiva da educação histórica, mas tendo como norteador o princípio do dialogismo, em que, neste processo, há sempre a voz do professor e a voz do aluno, não partindo do entendimento de que o professor deve levar pronto o conteúdo, na perspectiva do seu mundo e da sua cultura. Na esteira do pensamento de Paulo Freire, o método de ensino deve ser um ato de compartilhamento, solidário e coletivo, não podendo ser a imposição de um sobre o outro, ou o despejo de quem supõe que tem o poder de dominar o saber, de um conhecimento que, por suposto, o outro não possui.

Particularmente em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (2011), Freire enfatiza a ideia de dialogismo, a partir da necessidade de ver o homem e, portanto, os alunos, como seres de relações – no mundo e com o mundo. Neste particular, o ensino e, especialmente, a aprendizagem histórica, devem ter como finalidade a formação da consciência histórica de todos os envolvidos na relação ensino e aprendizagem, para sua realização como sujeitos da mudança e da transformação, para além das relações de dominação, construindo formas de libertação. O princípio dialógico é, assim, tornado claro no e pelo pensamento freiriano.

Ao abrir caminhos para as relações entre a possibilidade de formas de aprendizagem e a correspondente formação da consciência

histórica, pode-se acrescentar uma outra forma de aprendizagem, de tipo dialógica, tendo como suporte o conceito de dialogismo, a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin.

Ressalta-se que não se tem a pretensão de aprofundar ou discutir o dialogismo de Bakhtin em sua totalidade e complexidade. O objetivo é, neste momento, sugerir algumas possibilidades de interações com o autor, para indicar elementos de articulação com a formação da consciência histórica e sua natureza narrativística. Uma questão fundamental na filosofia da linguagem de Bakhtin é o valor que atribui aos diferentes gêneros textuais e sua associação com os mecanismos dos processos e relações sociais. Trata-se de um dos aspectos interessantes a serem anotados em relação ao lugar da linguagem na relação entre vida prática e ciência, pois “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico e, portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (Bakhtin, 1986, p.44). Expressa sob a forma discursiva narrativística, a consciência histórica dialógica pode ser produzida a partir desta relação, mas não somente. Pressupõe também diálogos com discursos prévios do presente e do passado e também com o “outro”, o destinatário da narrativa, ou seja, “O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo” (Stam, 1992, p.17).

Alguns aspectos fundamentais do dialogismo podem ser destacados, tais como o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O primeiro é um dos alicerces fundamentais do dialogismo de Bakhtin, considerando-se que a interação dos interlocutores é o

fundamento da linguagem. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade (Barros, 1997, p.33). Por homologia, entende-se que esta dinâmica está presente na aprendizagem histórica, por exemplo, na medida em que a consciência histórica é construída por meio de interações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e se manifesta de forma discursiva na e pela linguagem. O segundo aspecto – o diálogo entre discursos, também fundamental do dialogismo de Bakhtin, parte do pressuposto que nenhum discurso é individual porque “se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (Barros, 1997, p.33). Observa-se que o diálogo com e entre discursos é um procedimento imprescindível no procedimento histórico, tendo em vista, por exemplo, a interlocução entre presente e passado por meio das diferentes fontes históricas e também da memória.

A tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen (2015c) foi sistematizada por Lévèsque; Clark (2018) na tentativa de estabelecer conexões com a aprendizagem histórica. Tendo como referência o trabalho deste autor, propõe-se a inclusão do tipo de consciência histórica dialógica, em que se inclui o polo da práxis e do dialogismo, a partir da incorporação das interfaces entre Jörn Rüsen, Paulo Freire

e Mikhail Bakhtin. Nesta perspectiva, a consciência histórica dos sujeitos pode ser analisada em sua relação com a vida prática e na articulação entre as diferentes vozes do presente e do passado, possibilitando múltiplas perspetivações para o futuro.

Quadro 1: Tipologia da consciência histórica

Tipos de Consciência Histórica	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética	Dialógica
Questões	São propostas para subsidiarem explicações claras e respostas definitivas para a vida prática, por meio do senso comum.	Servem para relacionar comparativamente casos do passado com o presente e obter lições.	Indivíduos têm diferentes questões e posições concernentes às evidências relativas à cultura.	Questões surgem a partir de carências e necessidades contextualizadas, gerando formas de questionamentos e representações que estão abertas à crítica e revisões.	As questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos.
Pensamento Histórico	As habilidades para pensar historicamente são reduzidas às demandas das instâncias morais pré-estabelecidas.	As habilidades para pensar fornecem regras e princípios para a ação.	As habilidades para pensar historicamente constituem o contexto para a construção da natureza da própria identidade.	As habilidades para pensar historicamente são baseadas em conceitos, regras e critérios.	As habilidades não são apenas categorias que constituem formas de pensar historicamente. São estratégias do pensamento histórico que articulam conceitos, conteúdos, categorias e princípios éticos e políticos, com vistas a construir atribuição de sentidos.
Orientação	Passado, presente e futuro são organizados numa perspectiva de eternidade.	As dimensões do tempo são reconhecidas e reconectadas através de regras gerais para guiar nossas ações no presente.	Passado, presente e futuro são distintos e somente conectados através de um sentido negativo de ruptura.	Continuidade e mudança são relacionadas e essenciais para a orientação para a vida.	Além de continuidades e mudanças, a orientação temporal deve reconstruir as relações presente, passado e futuro, com o objetivo de apreender as rupturas e redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e esperanças do futuro.
Narrativa	As narrativas confirmam as relações da vida cotidiana pessoal com o passado, para estabilizar as identidades.	As narrativas constroem representações que oferecem lições para serem utilizadas no presente.	Narrativas oferecem contra-argumentos para as grandes narrativas.	Narrativas oferecem representações plausíveis do passado para orientar nossa vida e são abertas à revisões e escrutínios.	É construída a partir do diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade.

Fonte: Schmidt, 2021, baseado em Lévèsque & Clark, 2018.

Apesar das condições ainda não terem sido analisadas em toda a sua complexidade, é possível estabelecer um diálogo entre a teoria da consciência histórica e a teoria do dialogismo, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da história, que propicie condições para a formação de um tipo de consciência histórica dialógica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, a partir das proposições dos autores, a relação entre o método de ensino e a aprendizagem precisa levar em conta que aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). Isso não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja

simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou ela, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica, realizando a essência da concepção gramsciana da relação com a cultura como organização do próprio eu interior, como exercício e origem do sujeito em suas ideias gerais, como um processo que põe em relevo a própria historicidade do sujeito.

Na esteira dos argumentos apresentados, à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

Se pensarmos a relação com o conhecimento e, portanto, a aprendizagem da História, como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como

fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do conservadorismo, pois, na esteira do pensamento de Rüsen (2007), a formação da consciência histórica

não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente” (uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais (Rüsen, 2007, p. 101).

Assim, se para os autores, pode-se pensar a História com uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – construindo identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida prática), pode-se, na esteira de Meszaros (2007), falar da importância da História para uma “contra-internalização”, ou uma “contra-consciência histórica”, que não se esgote na pura “negação” ou “consciência crítica” mas uma “contra-consciência” que abrange a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas.

Nesse sentido, os princípios orientadores de uma contra-consciência histórica devem ser absolutamente desatados da lógica mercantil e da imposição da conformidade, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da auto-gestão,

em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação. Para isto é preciso também que as crianças e os jovens sejam pensados como categorias historicamente construídas, determinadas socialmente e culturalmente, o que aponta a importante relação entre escolarização, condição infantil e condição juvenil. Isto é, crianças e jovens são sujeitos “no universo escolar” e as relações que eles estabelecem com o conhecimento devem ser pensadas a partir desses pressupostos.

Ademais, as lacunas relação orgânica entre a concepção de aprendizagem situada na História e o método de ensino têm provocado um “sequestro da cognição histórica”. Ademais, as lacunas que predominam relação orgânica entre a concepção de aprendizagem situada na História e o método de ensino têm provocado um “sequestro da cognição histórica”. O uso desse conceito encontra referência nos trabalhos de Faria e Meneghetti (2001), que analisam a ação do atual modelo de produção e sua capacidade de “sequestrar a subjetividade do trabalhador e estabelecer mecanismos de controle psicológico, subsumindo-o à lógica do capital”. A perspectiva desses autores não valida a possibilidade de se compreender os sujeitos como agentes. Assim, a subjetividade – ou usando a expressão empregada por Dubet (1996), A consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios, pode ser capturada ou sequestrada, restringindo, mas não impedindo, processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.

Entende-se que é possível, por homologia, pensar que as formas de trabalho escolar com a História, particularmente em suas propostas e usos públicos, têm agido no sentido de sequestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensinar e aprender que restringem, mas não invalidam, as possibilidades de formação de uma contraconsciência histórica para além do modo capitalista de pensar e viver.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Ed. Hucitec, 1986.

BARROS, Diana L. P de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1997.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FARIA, J. H. E; MENEGUETTI, F. K. O seqüestro da subjetividade e as novas formas de controle psicológico no trabalho: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. In: **Encontro Nacional ANPAD**, 25., 2001, Campinas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEVESQUE, Stéphane; CLARK, Penney. Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: METZER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur (Eds.). **The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning**. WileyBlackwell: 2018, p. 119 - 148.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da História**. Contribuições para o ensino de. História. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II; os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. (Ed.) **Approaching Humankind**: Towards an Intercultural Humanism. 1.ed. Göttingen: V&R unipress, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. A função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In.: SCHMITD, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 13-42.

RÜSEN, Jörn. Em direção a uma nova ideia de humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. In: **RÜSEN, Jörn. Humanismo e Didática da História**. Tradução e org. de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) et al. Curitiba: W. A. Editores, 2015a, p. 46-56.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) et al. Curitiba: W. A. Editores, 2015b, p. 19-42.

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

RÜSEN, Jörn; SPARIOSU, Michai (Eds.) **Exploring Humanity: Intercultural Perspectives on Humanism**. Göttingen: V&R unipress, 2012.

STAM, Robert. **Bakhtin da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

ENSINO DE HISTÓRIA E REVISIONISMO NÃO-CIENTÍFICO: Por que Recorrer à Paulo Freire?

Márcia Elisa Teté Ramos¹

INTRODUÇÃO

Quanto ao tema que optei em explorar, *Ensino de história e revisionismo não-científico*, fiz um recorte temático mais voltado para o modo como Paulo Freire vem sendo apropriado por certos intelectuais midiáticos, isso devido ao tema do evento: XXXVII Semana de História - Cultura e Consciência Histórica: Paulo Freire e os desafios para o século XXI. A motivação foi também o fato de termos, de certa forma, silenciado esse autor no Brasil, pelo menos até quando seu nome entrou na pauta conservadora como “doutrinador esquerdista”. No campo do ensino de história, embora pautado em diversas correntes, alguns postulados teórico-metodológicos se aproximam de Freire: os conhecimentos prévios como chave para a elaboração de temas ou palavras geradoras que servirão ao propósito de ancoragem para a construção de novos conhecimentos; a tomada de consciência modificadora do senso comum em senso crítico e

¹ Docente do curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá, doutorado na UFPR em História da Educação e pós-doutorado na USP em Educação.

implica na junção da razão com os afetos, da reflexão com a prática para edificar um mundo melhor porque democrático.

Se fossemos fazer uma tese de doutoramento teríamos muito material recente, pertencente ao revisionismo – denominado aqui, principalmente, de não-científico – quanto à Paulo Freire. Poderíamos agrupar algumas narrativas, tabular, categorizar e chegar a algumas regularidades enunciativas que passariam por um processo analítico. Este tipo de revisionismo vem de “intelectuais” (bem entre aspas) midiáticos (*youtubers*, jornalistas, políticos, líderes religiosos, blogueiros etc. ou mesmo professores) como por exemplo, Olavo de Carvalho e Reinaldo de Azevedo (esse último em sua fase mais reacionária), apenas para citar alguns além de Leandro Narloch (do qual me dedico criticamente desde 2012) e Rodrigo Constantino, por mim escolhido porque talvez hoje ele seja o mais vivaz desqualificador do patrono da educação brasileira desde 2012, Paulo Freire.

O objetivo neste texto é mais modesto: refletir sobre as estratégias de desqualificação empregadas pelo revisionismo midiático não-científico para responsabilizar Paulo Freire pelos desacertos da educação brasileira².

² Esta discussão integra de forma transversal as discussões do projeto de pesquisa *Pensar o revisionismo não científico na história pública para compor uma educação antirracista*, abrangendo até o momento três pesquisas de Iniciação Científica: 1) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): *A abordagem do ensino de História do Brasil nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2015-2020*, por Izabela Castanheira de Santana; 2) Iniciação Científica: *A História do Brasil no ENEM e no livro didático de Ciências Humanas no Ensino Médio em tempos de transição (2015-2020) segundo professores e professoras de História*, por Renata Larissa da Silva Buoso e 3) Iniciação Científica: *Vidas (Negras) Importam?! - Brasil Paralelo, a Netflix do revisionismo histórico*, por Joana Máximo da Silva. Também temos a participação da professora Adaiane Giovani (UEM) como colaboradora do projeto.

Já empreguei o conceito de “revisionismo conservador” em oposição ao “revisionismo progressista”, bem como “revisionismo não-científico” em oposição ao “revisionismo científico” e me sugeriram em um comentário de *live*, utilizar uma terminologia alternativa, qual seja, revisionismo como uma “reelaboração não-metódica do conhecimento histórico”, não importa se conservador ou progressista, de direita ou de esquerda. Achei pertinente até certo ponto, pois assim diferenciamos revisão de revisionismo: *revisão* (como uma necessidade constante devido à atualização de nossas “carências de orientação” – como consideraria Jörn Rüsen (2007; 2015) – e *revisionismo* como abordagem distante da metodologia do conhecimento histórico e da intersubjetividade configurada a partir de consensos provindos do acúmulo da pesquisa histórica. Por que “até certo ponto” considerei pertinente? O revisionismo costuma, mas nem sempre, colocar fontes históricas sob escrutínio, dessa forma, mimetizando a metodologia da história.

“Revisão” é um procedimento necessário para construirmos a ciência. Novas abordagens, novos problemas, novas fontes históricas, autores retomam uma mesma temática, criticam ou corroboram outros autores. Segundo Bodo von Borries, o conhecimento histórico não é unanime, mas baseado em “diferentes fontes (“multiperspectividade”), diferentes representações (“controversidade”) e diferentes mensagens (“pluralidade”)”, por vezes não apenas divergentes, mas contrárias. Contudo, alguns critérios são necessários para atingir a plausibilidade, a validade científica, ou seja, a ciência histórica é produto direto de uma

discussão racional/fundamentada sempre inacabada, pois travada em uma sociedade complexa, democrática e plural (BORRIES, 2018). Mas em última instância, a escrita da história científica requer partir das problemáticas do presente; recorrer à pesquisa acumulada (intersubjetividade); problematizar fontes históricas de modo a obter explicações históricas plausíveis; divulgar os resultados conforme uma retórica e uma estética condizentes ao público destinatário e assim incidir na reflexão sobre o passado para produzir engajamentos em prol de um projeto social democrático (Rüsen, 2007; 2015).

Peter Seixas e Tom Morton (2013) encaixaram seis princípios metodológicos da ciência da História para transpor ao ensino de história: significância histórica (quando o historiador/professor, junto com seus alunos, opta por fenômenos históricos importantes para suas vidas); evidência (o entendimento de que o processo de compreensão e escrita da História se baseia em interpretação de fontes/evidências); continuidades e mudanças (desconstruindo a ideia de progresso); causas e consequências (ou melhor, a multicausalidade histórica); perspectivas históricas (explicação histórica) e dimensão ética (principalmente em relação ao julgamento justo sobre os sujeitos históricos que ocorre quando contextualizados). Seria então, uma aprendizagem dependente da rigorosidade metódica para se aproximar dos objetos cognoscíveis (Freire, 2014): “A conscientização implica, pois que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica”, assumindo uma posição epistemológica diante da realidade (Freire, 1980, p. 26).

A princípio alerta sobre outra questão a ser pensada: a definição de revisionismo hoje se configura diferente do que era revisionismo no século passado³. Temos aquele realizado pela Nova Esquerda “ansiosa para expor os preconceitos do pensamento ocidental, burguês e primordialmente masculino” (Kacutani, p. 17, 2018). Neste tipo de revisionismo, mais afeito à revisão, entendido por alguns como marxista ou pejorativamente de “esquerdista”, os historiadores procuravam reinterpretar “processos históricos [que] até então eram consensuais, seja como narrativas emanadas do Estado, ou mesmo narrativas acadêmicas bem estabelecidas” (Melo, 2014, p.19). Mas o conceito vai assumindo uma conotação de “traição” no interior da esquerda, especialmente com a posição de Eduard Bernstein na socialdemocracia alemã e na Internacional Socialista já em fins do XIX e início do XX quando denunciava os intelectuais não suficientemente marxistas ou socialistas.

Gradualmente, vai se interpondo uma noção de revisionismo não somente atrelado a deslealdade para com o marxismo, mas também o posicionamento liberal-burguês. Por exemplo, François Furet, retomava a Revolução Francesa como uma “derrapagem histórica”, ou seja, para este, “o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente, para a democracia e o capitalismo”, se o período jacobino não tivesse “atrapalhado este curso” (Melo, 2014, p. 21). Para Demian Melo, embora Furet quisesse parecer desinteressado

³ Os primeiros “revisionistas” modernos foram, na França, os partidários da “revisão” do processo de Alfred Dreyfus (1894), um capitão da artilharia do exército francês de fé e origem judaica. Injustamente acusado e condenado por traição - depois seu processo foi revisado e ele foi finalmente anistiado. Mas o termo “revisionismo” começa a ser utilizado pelos historiadores após a Segunda Guerra Mundial

(não ideológico) em sua abordagem, chamou de “vulgata lenino-populista” ou “jacobino marxista” outras abordagens que o contrariavam (Melo, 2014, p. 23), ao enfatizarem o conceito de “revolução” e não de democracia/progresso desejável (Melo, 2014, p. 25). Ainda: para Furet, segundo Melo, qualquer “movimento popular com propostas de transformação radical e igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária” (Melo, 2014, p. 28). A meu ver, o problema do revisionismo de Furet foi considerar a história de forma anacrônica e teleológica, se situando no debate por meio de estratégias parecidas com as usadas na contemporaneidade pelos intelectuais midiáticos revisionistas, ou seja, a desqualificação do oponente.

Nota-se no revisionismo a persistência da ideia da existência de uma História canônica, tradicional, mentirosa, ideológica a ser desconstruída. Mas é esse revisionismo liberal-burguês de Furet que se estende e se acentua no século XXI, passando a trabalhar com uma retórica moralista, ou mesmo apologética em alguns casos, que relega dados empíricos, evidências, acúmulo de pesquisas sobre o assunto e discussões conceituais, haja vista a reabilitação de Mussolini e a ideia de o fascismo ter raízes na esquerda por De Felice ou as justificativas para os crimes nazistas contra a humanidade defendidas por Nolte (Melo, 2014).

É desse último revisionismo que cogito aqui ao falar de um modelo de apropriação sobre Paulo Freire. Assim, separo minha abordagem em duas partes: uma, sobre um pouco do “ser mais” para Paulo Freire, que nos fornece condições para compreender e

desconstruir e revisionismos não-críticos através da revisão crítica. Na outra parte, considero estratégias e argumentos que o revisionismo habitualmente lança mão para destruir o “inimigo” Paulo Freire.

1. “SER MAIS” IMPLICA EM UMA CRÍTICA AO REVISIONISMO NÃO-CIENTÍFICO

Considero Paulo Freire como um dos autores auxiliares na desconstrução de revisionismos superficiais, problemáticos sob o ângulo da História científica, quando entendo que estes vêm nos reportando às “situações limites” que nos condicionam e nos oprimem e das quais devemos superar. Segundo Freire, estas situações limites estão necessariamente imbricadas com a relação conflituosa entre oprimidos e opressores e são aquelas que desumanizam a todos eles (1994). O revisionismo não-científico implica em intencionalidades relacionadas às necessidades da permanência do status quo de determinada classe e que nesse processo, essa mesma classe acaba se desumanizando. Uma classe com nostalgia de um passado nunca acontecido: um passado do qual a mulher, o preto e o indígena “sabiam de seu lugar”; a Ditadura Militar significou ordem, segurança e progresso; se aprendia o fato de a princesa Isabel ter abolido a escravidão; Borba Gato é um herói; o movimento negro deveria se inspirar nas poucas mulheres negras

que tinham escravos durante o período da escravidão no Brasil⁴. Revisionismo não-científico e não-metódico, reabilita o passado (como o bandeirantismo e até mesmo a Inquisição) e seus personagens (como Mussolini, Franco, Pinochet). Definitivamente, nesse revisionismo temos embutido sim a questão da classe social e de tendências políticas denominadas de direita, por vezes, extremistas.

Para Bauman, o conservadorismo quer manter um passado que nunca houve. A retrotopia (conservadorismo) sempre é “restauradora” dos supostos “bons tempos”, geralmente, pautados em revivificações nacionalistas e busca retomar símbolos e mitos por meio da fabricação da história (Bauman, 2017, p. 9). Não se perspectiva o futuro na crise, por isso se volta ao passado supostamente melhor (Bauman, 2017, p. 12). Sobretudo, “quando sonhamos nossos sonhos nostálgicos, nós não “retornamos” ao passado “como tal” (Bauman, 2017, p. 15), mas a um passado reelaborado.

Continuando com Freire como antídoto ao revisionismo não-científico deve-se atentar para a formação dos sujeitos, para que eles possam ir além do ponto em que estão. Sujeitos que oprimem e sujeitos oprimidos precisam “ser mais”. A vocação histórica do ser humano seria “ser mais” e a desumanização significa “ser menos”. “Ser mais” é ter senso crítico, capacidade de: discussão, diálogo, coparticipação, problematização e decisão (Cardoso, 2013). Este “ser

⁴ Esta última afirmativa, bem recente de Leandro Narloch em Luxo e riqueza das ‘sinhas pretas’ precisam inspirar o movimento negro, Folha de S. Paulo (29 de setembro de 2021).

mais”, Paulo Freire chamou de “conscientização”, quando se problematiza o já conhecido e se produz um novo conhecimento. Para não ser um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias”, diz Freire em Educação como prática da liberdade, o sujeito precisará “captar criticamente seus temas” para conhecer a realidade para nela interferir sendo protagonista das mudanças sociais (Freire, 1983, p. 44-45).

O objetivo de Freire nunca foi o de depreciar o corpo de saberes que compõem o senso comum. Este significa o conhecimento adquirido pelo sujeito a partir de suas vivências, interações e observações do mundo, pois “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios”, o sujeito produz sua História e Cultura (Freire, 1983, p. 21). Embora não se baseie necessariamente em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer um saber inferior e/ou equivocado, antes: é rico, dinâmico, vivaz. Porém, dependendo do contexto histórico/cultural em que está inserido, o sujeito pode minimizar sua capacidade criadora e crítica, submetendo-se, ajustando-se ao assimilar legados e códigos culturais de outros, então enraizados/disseminados no social, geridos nas relações desproporcionais de poder (Freire, 1983).

Desta forma, “conscientização” para Paulo Freire seria ultrapassar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). A educação seria a ponte para um “acento cada

vez maior de racionalidade” e mesmo aos métodos e processos científicos, permitindo então criar condições para o sujeito e o coletivo não só refletir quanto às suas problemáticas, mas procurar resolvê-las (Freire, 1983). A compreensão de algo sempre acarreta uma ação. Se for uma compreensão crítica, a ação também será crítica (Freire, 1983). “Práxis” é o conceito utilizado por Freire ao relacioná-la à conscientização, à ação-reflexão moldadora da utopia, do futuro e ao desapego do passado quando ele não é válido (Freire, 1980).

Enfim, Paulo Freire defendeu a ideia de conscientização como compreensão crítica do mundo e de si como ser partícipe deste mundo junto aos outros, promotora da humanização (Freire, 1983), imprescindível para refletirmos sobre a função social do ensino de história.

2. ESTRATÉGIAS DE DESQUALIFICAÇÃO DO “INIMIGO” DOS REVISIONISTAS NÃO-CIENTÍFICOS

Vamos às estratégias de desqualificação de Paulo Freire empregadas por Leandro Narloch e Rodrigo Constantino, que aqui retomo como representantes do atual revisionismo não-científico ou não-metódico. Estes intelectuais midiáticos vêm criticando, acusando, desqualificando e mesmo insultando Paulo Freire em vários vídeos, escritos, postagens em *Facebook* e *Twitter*. Esses intelectuais midiáticos reforçam ideias provavelmente já circulantes na sociedade, haja vista a faixa em manifestação do dia 15 de março de 2015.

Imagem 1: Faixa em Manifestação do dia 15 de março e 2015



É um marco o dia 15 de março de 2015, pois várias ideias e reivindicações se apresentam e são enraizadas na História Pública sendo difícil constatar com exatidão de onde surgiram algumas concepções. No caso, a faixa trazia os escritos “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire” produzida pelo professor de História Eduardo Sallenave, de 27 anos. A faixa teve ampla divulgação e contribuiu para motivar outros *slogans* e noções que circulam em múltiplas esferas sociais, sempre defenestrando Paulo Freire como responsável por todos os males da educação, inclusive pela suposta doutrinação realizada por aqueles que o seguem. Isso, do *Facebook* à *Gazeta do Povo*, do *WhatsApp* à *Folha de S. Paulo*. Afirma sobre Paulo Freire para a revista *Forum*, o referido professor de História elaborador da faixa: “É um rostinho simpático para um projeto cruel e desumano. Um teórico totalmente alinhado ao marxismo e regimes tirânicos, como o de Fidel Castro. As pessoas pedem mais educação, mas o MEC segue a ideologia do PT”⁵.

⁵ Disponível em <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-cria-polemica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>. Acesso 14 de jun. 2022.

Os pseudointelectuais, Leandro Narloch e Rodrigo Constantino vão estender esta ideia e desdobrá-la em outras variantes. A seguir alguns materiais midiáticos capazes de nos fornecer a mensagem nuclear deste revisionismo não-científico:

Rodrigo Constantino⁶: 1) Paulo Freire não era energúmeno, mas comunista embusteiro (16/12/2019) Jovem Pan – 3 em 1; 2) Massacrando Paulo Freire com Paulo Freire (04/10/2020). Alta vista.news; 3) Paulo Freire era um bosta, e a esquerda adora premiar o fracasso (19/09/2021) Twitter; 4) Constantino sobre Paulo Freire: “É uma espécie de pai intelectual da Dilma”. Entrevista com o Secretário Nacional de Fomento e Incentivo da Secretaria Especial da Cultura, ex-policial militar André Porciuncula (20/09/2021) Rede TV! Programa “Opinião no ar”; 5) Paulo Freire, reverenciado pela esquerda por levar sua ideologia à sala de aula (21/09/2021). Programa 4 por 4 e 6) Paulo Freire destruiu a possibilidade dos mais pobres de aprenderem de verdade (22/09/2021) Programa 4 por 4.

⁶ Rodrigo Constantino Alexandre dos Santos é um economista e escritor brasileiro. Conservador, ideólogo de extrema-direita, desde 2015 reside nos Estados Unidos, na cidade de Weston, na Florida. Foi um articulista da revista "Voto" e escreveu regularmente para os jornais "Valor Econômico" e "O Globo" e para a revista "IstoÉ". Em agosto de 2013, passou a escrever para a revista "Veja" e em 2015 foi demitido pela Editora Abril. Esquerda caviar: a hipocrisia dos artistas e intelectuais progressistas no Brasil e no mundo; Contra a maré vermelha: Um liberal sem medo de patrulha e O brasileiro é otário? O alto custo da nossa malandragem. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodrigo_Constantino. Acesso em 1 de jun. 2022.

Leandro Narloch⁷: 1) Paulo Freire fazia "educação bancária"⁸ ideologizada (26/01/2013) Gazeta do Povo; 2) Os trechos mais constrangedores de Paulo Freire (03/05/2017) Folha de S. Paulo; 3) É ridículo defender Paulo Freire (19/12/2019) Twitter; 4) Leandro Narloch: menos Paulo Freire, mais escola chinesa (21/02/2020) O Antagonista e 5) Tribalismo explica porque alguns não tomam a vacina e outros admiram Paulo Freire (22/09/2021) Folha de S. Paulo.

Já se sabe que esses autores não usam a metodologia da História como ciência, mas quais são as estratégias midiáticas (portanto, aquelas que procuram produzir efeito de convencimento) de desqualificação de Paulo Freire? Se a proposta seria explorar fontes históricas em sala de aula, essas estratégias podem ser pensadas para qualquer artefato cultural, especialmente aquele relacionado ao revisionismo não-científico.

2.1. ERÍSTICA E DERRISÃO:

Na antiguidade grega, erística seria uma arte ou técnica de disputa argumentativa no debate filosófico, desenvolvida sobretudo

⁷ Leandro Narloch é um jornalista e escritor brasileiro. Foi repórter da revista Veja e editor das revistas Aventuras na História e Superinteressante, do Grupo Abril. Durante dois anos, Narloch manteve a coluna "O Caçador de Mitos" no site da revista "Veja". Ganhou notoriedade em 2009, ao publicar o livro "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil", criticando personalidades e eventos marcantes da História do Brasil. O livro foi sucedido em 2011 pelo "Guia Politicamente Incorreto da América Latina" (junto com Duda Teixeira), no qual Leandro faz a mesma abordagem, mas com personagens e passagens da História da América Latina em geral. Em agosto de 2013, Leandro lançou o terceiro livro da série, com o título "Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo", que aborda a história universal. O último livro da série, publicado em 2015 é o "Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira". disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Narloch. Acesso em 14 de jun. 2022.

⁸ Educação Bancária, para Freire, significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno seria um depósito de fórmulas, letras e conhecimento científico transmitidos pelo professor.

pelos sofistas, baseada em habilidade verbal e acuidade de raciocínio. Contudo, o termo designa hoje, uma argumentação que busca a vitória em um debate independente da preocupação com a verdade. Em um vídeo datado de 20 de setembro de 2021, intitulado “É uma espécie de pai intelectual da Dilma”, Rodrigo Constantino junto com o Secretário Nacional de Fomento e Incentivo da Secretaria Especial da Cultura, ex-policia militar André Porciuncula, considera devermos ler nossos inimigos para saber combatê-los. Assim, Constantino mostra três livros que segundo ele pregam uma ideologia irracional de esquerda: Manifesto Comunista de Marx e Engels, Mein Kampf do nacional-socialista Hitler e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Obviamente, para alguns, o argumento é falacioso, mas quem não tem um nível de crítica satisfatório, acaba combatendo Paulo Freire, afinal sua obra está no vídeo, par a par com uma obra sobre o “famigerado” marxismo e outra associada à justificativa do Holocausto.

A derrisão integra a erística e significa uma estratégia de defesa de um argumento independente da verdade, da ética, da prova, buscando ridicularizar/depreciar o adversário. No dicionário: “Comportamento, dito ou gesto que denotam desprezo por outrem, de forma irônica e sarcástica”⁹. Por isso o título do vídeo de Rodrigo Constantino: “Paulo Freire não era energúmeno, mas comunista embusteiro” ou ainda, “Paulo Freire era um bosta, e a esquerda adora

⁹ Disponível em https://www.google.com/search?q=derris%C3%A3o&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiK7IDQh8bzAhWIqJUCHVr2BFkQ_AUoAHoECAEQAg&biw=1522&bih=648&dpr=1.25. Acesso em 14 de jun., 2022.

premiar o fracasso” (Twitter, 19 de setembro de 2021), referindo-se à homenagem realizada pelo Google ao centenário de Paulo Freire.

Imagem 2: meme postado por Rodrigo Constantino¹⁰



Sobretudo, a erística e a derrisão são performances, encenações repletas de símbolos e linguagens capazes de cooptar o público ao mesmo tempo que o conforma, muito mais pela via da reação imediata do que pela razão (Villa Bôas, 2022).

A hostilidade, as palavras de baixo calão, os ataques ao inimigo, não correspondem à democracia. Para Luciana Villa Bôas, a democracia também é uma forma de sociabilidade “moldada a um só tempo pelo reconhecimento da igualdade e liberdade dos cidadãos e pela tolerância às diferenças”. “Essa capacidade de conviver no âmbito do discurso e do espaço públicos com as diferenças recebe o nome de civilidade” – diz a autora. Por sua vez, civilidade implicaria na intersubjetividade, como forma a se chegar aos consensos e não em inflamar a disputa (2022, p. 34). Não há completo consenso, ou completas solidariedade e cooperação em uma sociedade de conflitos estruturais como a nossa, porém, para a vida democrática ser

¹⁰ Disponível em <https://twitter.com/rconstantino/status/1439702144979021827>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

minimamente possível, devemos ter como objetivo a construção de uma “unidade” (Miguel, 2017).

Para Freire, não é com beligerância que vamos construir a democracia. A pedagogia freiriana se contrapõe à erística e à derrisão ao propor o contrário: ensinar é valorizar os saberes dos alunos produzidos em suas experiências, colocando-os em diálogo, debate e compartilhamento, para possibilitar o conhecimento baseado no senso crítico capaz de criar intervenções positivas na realidade, o que é o sentido da democracia. Nesse processo de gestão compartilhada de conhecimento, tanto se constrói a autonomia individual, quanto a práxis coletiva (Freire, 1980).

2.2. PONTA DO ICEBERG:

Implica em usar uma verdade parcial, sem considerar as complexidades, as variáveis, o contexto. Exemplificando: Paulo FREIRE (1994) propunha produzir um Tema Gerador conforme as ideias prévias dos alunos como manifestação de suas necessidades, de suas experiências concretas compartilhadas com seus grupos ou suas comunidades. Estas ideias e estas experiências conferem com o universo sociocultural do sujeito, do grupo, sendo que os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para a elaboração do novo conhecimento. O Tema Gerador constitui-se um movimento tensional entre o saber já construído por cada sujeito e o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo, desencadeando assim a problematização. Ainda que haja

diferenças de visão de mundo intrínsecas às contradições presentes na realidade social, o intuito é gerar novos níveis de consciência/conhecimento da realidade, oportunizando a ressignificação da visão de mundo do sujeito e do coletivo, através do diálogo, do compartilhamento, da colaboração, da autonomia (Freire, 1983). Esta é a síntese sobre a questão do processo de se recolher o pensamento e a experiência prévia do aluno no sentido de desenvolver o “ser mais”. Porém, na visão de Leandro Narloch (2013),

Traduzindo, a coisa funciona assim: o professor faz perguntas para os alunos sobre o dia a dia deles, apresenta uma explicação ideológica de esquerda para os problemas e insatisfações que os alunos tiverem relatado e, depois, discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação que lhes foi transmitida, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que todos os alunos que ele tiver conseguido convencer estão agora "conscientes" da sua "verdadeira" condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes¹¹.

Esse seria supostamente a base da ideologização do ensino freireano: partir do pensamento do próprio sujeito para enredá-lo e torná-lo subversivo. Sendo assim, não é difícil perceber um empobrecimento realizado por Constantino em relação à complexidade das concepções de Freire sobre humanização.

¹¹ Paulo Freire fazia "educação bancária" ideologizada. Disponível em: <https://geografia.hi7.co/paulo-freire-fazia--educacao-bancaria--ideologizada-56c3de2c253bf.html>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

2.3. WHATABOUTISM OU WHATABOUTERY:

Traduz-se aproximadamente como *E-aquilismo*. É a ideia de que “não podemos negar, mas....”. Funciona mais ou menos assim: não podemos negar a escravização, mas os negros também escravizavam seu próprio povo. Para Rodrigo Constantino, não há motivos para reverenciar Paulo Freire, pois “E os resultados do PISA?”, referindo-se ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, uma avaliação internacional que mensura o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Para ele e vários outros revisionistas, a educação brasileira vai mal nos *rankings*, nas avaliações, pois funda-se nas concepções de Paulo Freire. O PISA é realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos, ou em outras palavras, nesta perspectiva, o Brasil fica mal colocado nesta avaliação devido às práticas freirianas enraizadas. E neste ponto é justo indagar se Paulo Freire teve tanta inserção assim na educação brasileira desde as décadas de 60 a 90 do século passado para fazer permanecer uma educação tão desacreditada segundo a perspectiva empresarial da estatística da qualidade.

Os resultados ruins das avaliações imputados a Freire, desmerecem outras questões relacionadas ao sistema educacional como um todo, que para seu bom funcionamento, depende, por exemplo, de políticas públicas, investimentos, salários dignos e formação continuada. Retomando a retrotopia considerada por Bauman, é como se antes de Paulo Freire a educação fosse excelente,

com a cartilha *Caminho Suave*¹², da qual o Presidente disse em 2020 sentir saudades. Para vários pesquisadores, o uso dessa cartilha perdeu o sentido, pois se entende o processo de alfabetização além das habilidades motoras ou da percepção visual, ou seja, buscando-se superar a aquisição de habilidades mecânicas de codificação, sendo que deveria se embasar nas hipóteses que as crianças formulam ao tentar associar as palavras ao significado, inserindo-se assim, efetivamente, no mundo da leitura¹³.

2.4. FALÁCIAS:

Correspondem a qualquer enunciado ou raciocínio falso que simula a veracidade. Os intelectuais midiáticos revisionistas anunciam uma verdade sob o efeito de sensacionalismo e de denúncia.

- *Paulo Freire é marxista e/ou esquerdista:*

Como muito bem falado por Delmar Cardoso em 2013, as ideias de Paulo Freire têm uma historicidade, mas ele não encampou o marxismo, inclusive foi criticado por isso pelos intelectuais de esquerda, principalmente na década de 60 em plena Ditadura Militar.

¹² A cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima (1911-2001), teve a sua primeira edição em 1948 e até hoje ainda é um dos livros didáticos mais vendidos do país e conta com 133 edições, informa a Edipro. Entre os anos 1950 e anos 1990, estima-se que mais de 48 milhões de crianças foram alfabetizadas por essa cartilha. Utiliza o processo de “alfabetização por imagem” e repetição de sílabas. A cartilha foi excluída do Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação (MEC), em 1996.

¹³ Disponível em <https://radiopeaobrasil.com.br/porque-o-caminho-obsoleto-e-nada-suave-de-alfabetizacao-nao-serve-ao-pais/>. Acesso em 14 de jun., de 2022.

Sobre isso, ele se refere em diversas ocasiões, como em *Pedagogia da Esperança*:

uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista, do que dialética, estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a 'luta de classes é o motor da história'. Estranhava-se que, em lugar de classes sociais eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido (Freire, 1994, p. 89)

Já em *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980) Freire criticava tanto a direita quanto a esquerda, nem por isso se autoconsiderava “de centro”. Simplesmente discordava da ortodoxia marxista, que tinha a luta de classes como pressuposto do movimento histórico e o proletariado como o sujeito universal da emancipação. Freire muito questionou a teleologia que subentende leis históricas lineares que levam a sociedade a determinado patamar.

Argumenta Jaime José Zitkoski (2010) que Freire trabalhava com dialética entre objetividade e subjetividade. Em *Pedagogia do Oprimido* (1994), Freire esclareceu que não aceitava reduzir o indivíduo como “puro reflexo das estruturas sócio-econômicas” (p. 90). Enfim, Freire não procurava pensar a transformação social, a utopia, o vir-a-ser como algo determinado, inevitável, previsível.

Se tivermos que associá-lo a uma corrente filosófica, vamos nos reportar a pelo menos três fases interdependentes de Freire e aqui adapto o quadro de Delmar Cardoso (2013). Em *Educação como prática da liberdade* (1965), prevaleceu a ideia de que a educação massifica e que deveria ser voltada à produção da liberdade, mas o autoritarismo e a inexperiência democrática são obstáculos para que ocorra esse tipo de educação; em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire evidenciou a

necessidade de lutar contra a opressão, de desenvolver a conscientização como libertação e opõe a educação bancária da educação problematizadora, considerando que o sectarismo (esquerda *versus* direita), embora devamos reconhecer a luta de classes, não vem ajudando em um projeto educacional que promova o “ser mais” e, finalmente, em *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (1997), Freire criticou a educação tecnicista que se sustenta pela ética do mercado e propõe a ética da humanização que conseguirá, pela construção da autonomia e da indignação, romper com o fatalismo e o indiferentismo em relação à utopia de um mundo melhor, mais igualitário e justo (Cardoso, 2013).

Em resumo, Freire defende a democracia, o humanismo e a humanização que são entrecruzáveis. Mas o que mais destoa com a ideia de marxismo freiriano, é que a *práxis*, ou seja, lidar com situações limites pela reflexão-ação significa a humanização não apenas do oprimido que se dá conta da manipulação e da dominação, mas também do opressor, já que este também pode “ser mais”, pode se conscientizar.

O opressor tem sua humanidade distorcida, porque liberdade para oprimir não é liberdade (...), significa transformar o outro em objeto de posse. O oprimido tem sua humanidade roubada porque impossibilitado do exercício da liberdade, de construir de maneira autônoma sua própria existência (Cardoso, 2013, p. 57)

- *Paulo Freire é doutrinador:*

Paulo Freire em 1963 se dedicou a um projeto denominado “40 horas de Angicos”. O título do projeto significava que Freire teria 40 horas para alfabetizar 300 jovens e adultos de Angicos, uma pequena

cidade do Rio Grande do Norte que hoje tem aproximadamente 10 mil habitantes. Ao invés da metodologia de *Caminho Suave*, cujo processo de alfabetização recorre a frases de estrutura semântica, sintática e fonética bem simples, o método de Freire, como já mencionei, incluía as palavras geradoras, das quais os alunos poderiam construir novas palavras ampliando seu repertório (Meteoro Brasil, 2019, p. 262)¹⁴.

Foi no governo de João Goulart que Freire obteve apoio para multiplicar entre alfabetizadores o seu método com o Plano Nacional de Alfabetização. Em 1964 os núcleos de formação desses alfabetizadores já estavam em todo Brasil, mas no mesmo ano, com o golpe Civil-Militar, a iniciativa foi finalizada. Um inquérito foi aberto contra Freire, acusado de ser subversivo e comunista. Freire só passa a escrever sobre educação defendendo o que defendeu, nos quinze anos que passou fora do Brasil após o inquérito. Daí uma contradição: pouco de fato atuou no Brasil como alfabetizador, mas é acusado até hoje pelo fracasso de seu método de alfabetização. Entretanto, se seu método de alfabetização falhou, como conseguiu doutrinar gerações?

Essa ideia de doutrinação é recorrente nos revisionismos conservadores e advém da ideia de “marxismo cultural”, uma teoria da conspiração que acredita que o marxismo na figura de determinados intelectuais e professores (principalmente, universitários) querem subverter a cultura ocidental e Freire seria um desses subversivos. Nessa perspectiva, uma elite de teóricos e

¹⁴ A publicação Meteoro Brasil não traz os nomes dos autores, devido às perseguições e às ameaças na época da publicação.

intelectuais da Escola de Frankfurt ou judeus na figura de Marx e Freud, buscariam minar os valores cristãos do conservadorismo tradicionalista, promovendo os valores do multiculturalismo e da contracultura da década de 1960, mediante uma política que se diz progressista e “politicamente correta” (Silva, 2020).

No Brasil o principal proponente dessa teoria foi Olavo de Carvalho, que influenciou intelectuais do Instituto Liberal, do Instituto Millenium, o programa da Escola Sem Partido, sendo que, Jair Bolsonaro e vários membros do seu governo, também acreditam na existência de tal conspiração. De acordo com aqueles que defendem que existe um marxismo cultural, o termo designa, basicamente, uma estratégia para que uma sociedade saia do capitalismo e instaure o comunismo, ou seja, um plano para a dominação da ideologia marxista que vai se entranhando na sociedade pelas escolas, universidades, artes, imprensa, igrejas, etc. Isso não aconteceria pelo uso da força e da revolução armada, mas pela revolução cultural, conforme mudanças gradativas de implementação dos dogmas da esquerda representados pelo “feminismo, ação afirmativa, liberação sexual, direitos LGBTQ, decadência da educação tradicional e ambientalismo”. Os adeptos do marxismo cultural são acusados de “ensinar sexo e homossexualidade às crianças, promover a destruição da família, controlar os meios de comunicação e promover o engodo de massas, esvaziar as igrejas e promover o consumo de bebidas” (Costa, 2020, p. 40). Qualquer defesa dos direitos das minorias (LGBTQIA+, mulheres, negros, índios, deficientes, etc.) seria próprio do marxismo

cultural e se disseminaria, segundo o governo atual, por intermédio de pensadores como Paulo Freire (Silva, 2020).

- *A escrita de Paulo Freire é semianalfabeta:*

Várias vezes, tanto Narloch quanto Constantino referem-se à escrita de Paulo Freire como “constrangedora”, confusa, simplória e perpassada pela obviedade. Comenta Narloch que

Paulo Freire morreu há 20 anos, mas ainda é um dos autores mais lidos e citados nas aulas de pedagogia do Brasil. Eis um bom momento para lembrar alguns trechos não exatamente louváveis de seus livros. Alguns trechos de “Pedagogia do Oprimido” dão a impressão de que Paulo Freire foi professor de Dilma Rousseff. São tão incompreensíveis quanto os discursos da ex-presidente¹⁵.

Narloch tem razão, não são todos que conseguem compreender um autor com a profundidade filosófica de Paulo Freire. Na verdade, suas concepções só se tornam menos complicadas quando discutidas com outros, quando lemos outros autores que falam sobre ele, quando se ouve palestras sobre suas pressuposições e, principalmente, quando o estudamos. Falar de algo ou alguém, exige que no mínimo, tenhamos a responsabilidade de conhecer esse algo ou alguém. Mas não seria prudente aqui usar a mesma arma contra Narloch, procurando afetar sua reputação pela erística e derrisão. Segundo a equipe de Meteoro Brasil, “Se você nega o valor de uma obra que não conhece só porque foi ensinado a ver no autor dessa obra um doutrinador sem escrúpulos”, isso é um “sinal de que você já foi doutrinado” (2019, p. 261).

¹⁵ Disponível em <https://www.facebook.com/leandronarloch/posts/1339382066138561/>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

- *A educação bancária é melhor:*

Esta é a principal chave para desmontar as ideias freirianas. Ou seja, Narloch e Constantino dizem com todas as letras que o preferível é a educação bancária. Constantino repete constantemente que se deve aprender na escola Português, Matemática, Ciências etc. e não o marxismo, a luta de classes, a revolução. Narloch em “Menos Paulo Freire, mais escola chinesa” (21 de fevereiro de 2020)¹⁶ considera que:

Basicamente, a pré-escola da China – país que já ficou em primeiro lugar no Pisa – baseava-se em muita autoridade e nenhuma criatividade. Nada de aprender pelo contexto ou com suas próprias ferramentas, como pregava Paulo Freire. ‘Ficamos sentados parados’, respondeu o filho de Lenora sobre o que faziam o dia todo na escola.

Creio que a citação acima resume a razão de se odiar tanto Paulo Freire. Nesta perspectiva, a escola, o professor, devem fazer com que o aluno não pense criticamente, que se acomode, que fique sentado. Para este tipo de revisionismo, a escola deve ser tradicional mesmo, por isso prescrevem um ensino que anunciam como neutro, não doutrinário. O professor ensina os conteúdos, o aluno assimila. Como argumenta Paulo Freire, do ponto de vista da dominação, não se pode deixar que as pessoas pensem, que dialoguem e debatam sobre o mundo em que vivem tentando transformá-lo, desta forma, “atrofiando um grande potencial de resistência e libertação” (Zitkoski, 2010, p. 26). E mais: os conteúdos desse ensino são estáticos, tradicionais e prontos. Na história, além de ser baseado na memorização, faz-se a heroicização de determinados personagens

¹⁶ Disponível em <https://www.oantagonista.com/brasil/leandro-narloch-menos-paulo-freire-mais-escola-chinesa/>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

(brancos, hetero, cristãos), se retoma fatos, nomes e dados canônicos, sem problematização ou sem interesse em compor junto aos alunos a crítica segundo a metodologia da história.

CONCLUSÃO

Para concluir, retomo uma fala de Moacir Gadotti, presidente do Instituto Paulo Freire ao imaginar a reação do patrono da educação ao que se denuncia hoje dele, em especial ao escrito na faixa da manifestação: “Pelo tempo que convivi com ele, creio que não ficaria impaciente ou magoado. Mas, pensaria que, por trás da faixa, estaria escondida uma postura de classe. De quem, talvez, nunca tenha lido um livro dele”¹⁷.

Retomo também a correspondência entre o Paulo Freire e as ideias por ele defendidas. A epistemologia, a filosofia e a metodologia por ele propagada são compatíveis com o ser humano que era. Paulo Freire tinha a humildade da autocrítica. Quando a pensadora feminista negra Bell Hooks (aliás, com três livros escritos sobre educação baseada em Paulo Freire) o interpelou dizendo que seus escritos desconsideravam a mulher, ele repensou e acabou concordando. A partir desta conversa, Paulo Freire mudou a linguagem em suas últimas palavras escritas e faladas para evidenciar a mulher. Quando falava do oprimido, dizia que este poderia ser o oprimido pelo patrão, mas opressor da mulher.

¹⁷ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/907/o-que-paulo-freire-diria-desta-faixa>. Acesso em 14 de jun. 2022.

Também passou a inserir sua preocupação com o meio ambiente, também pressuposto para a humanização.

Mais do que defender Paulo Freire deste revisionismo, na escola, seria importante mostrar como as estratégias revisionistas se desenham, para que outros temas sejam questionados no sentido da edificação de um “ser mais”.

No atual contexto brasileiro, o revisionismo em relação a Paulo Freire nesses termos de alguns “intelectuais” midiáticos, representa parte de uma estratégia discursiva da política dominante propagadora do ódio contra o Outro (segundo esse prisma, aquele que é e precisa ser subalternizado nas relações capitalistas). Atacar Paulo Freire é um meio de fazer proliferar o medo e a desinformação, buscando desconstruir ou impedir o pensamento crítico, transformador da realidade vigente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Retrotopia**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BORRIES, Bodo. Relação entre Sociedade, História e ensino de História. Abordagem pela Competência, o “Pensamento Histórico” como uma nova tentativa de aproximação cm o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

CARDOSO, Delmar (org.). **Pensadores do século**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola/Paulus, 2013.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática da liberdade**. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1969). **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 48 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo (1979). **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo (1992). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KAKUTANI, Michico. **A morte da verdade**. Notas sobre a mentira na Era Trump. Trad. André Czaenobai e Marcela Duarte, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, Demian Bezerra de (Org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, Demian Bezerra de (Org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

METEORO BRASIL. **Tudo o que você precisou desaprender para virar um idiota**. 2 ed., São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six**: Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson Education, 2013.

SILVA, Michel Goulart da. Reflexões sobre o “marxismo cultural”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. 3, p. 77–82, 2020. Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/165>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VILLA BÔAS, Luciana. **A República de chinelos**. Bolsonaro e o desmonte da representação. São Paulo: Editora 34, 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: É possível “Ensinar” História Antiga no Brasil?

Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi¹

O tema aqui abordado, Desafios Tecnológicos no Ensino de História Antiga, tem sido uma das grandes problematizações que temos abordado em nossos grupos de pesquisas nos últimos anos. Tanto no NEAM - Núcleo de Estudos Antigos e Medievais como no recém-criado #Veredas_Digitais - Centro de Tecnologias e Humanidades, que é um projeto aglutinador onde as reflexões sobre as Humanidades Digitais são as principais fundamentações teóricas para as pesquisas, os projetos de ensino e os projetos de extensão.

Neste texto, faremos algumas divisões de abordagem: primeiro, vamos estabelecer a problematização sobre o “Ensino de História Antiga” no Brasil, e, segundo os desafios tecnológicos aplicados ao ensino de História propriamente dito.

Sobre o Ensino de História Antiga, desde o ano de 2016 com a nova proposta da Base Nacional Curricular Comum, alguns debates trouxeram à tona, novamente, a pertinência da História Antiga como componente dos conteúdos presentes, ou não, nos ambientes

¹ Docente do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, câmpus da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Texto elaborado para a prova escrita do Concurso de Livre-Docência em História Antiga em 7 de abril de 2022.

escolares. Vários artigos e debates fomentaram esta reflexão junto aos docentes e pesquisadores que atuam tanto na pesquisa como no processo de formação de educadores. Um dos principais ambientes que protagonizaram este debate foi a ANPUH – Associação Nacional de Historiadores e um dos seus grupos de trabalho, o GTHA – Grupo de Trabalho de História Antiga.

Um dos principais protagonistas deste debate foi o pesquisador Guilherme Moerbeck, docente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em vários artigos, Moerbeck (2021) trouxe debates sobre elementos levantados sobre o Ensino de História Antiga no Brasil, cujos textos foram objeto de outros artigos e análises pertinentes ao assunto. O pesquisador brasileiro traz alguns pontos importantes para que possamos refletir sobre o Ensino de História Antiga no Brasil. Passo aqui a elencar alguns deles:

- Independente das temporalidades abordadas, o diálogo permanente entre os centros acadêmicos, como as universidades, e os ambientes educacionais escolares é fundamental para que se possa refletir sobre os objetivos do Ensino de História;
- É fundamental entender que o ambiente escolar é um local de produção do conhecimento e o professor de História deve ser um “didático em História assim como um historiador licenciado”. Este paradigma traz, em si, um processo formativo que promove a não dissociação entre o pesquisador e o professor.
- A história escolar deve ter como principal objetivo o processo de formação integral dos indivíduos de forma consciente para que este possa conviver, interagir e “dialogar sobre os processos de identificação e no que se refere aos fenômenos da alteridade, ainda que o reconhecimento da diversidade não possa nos distanciar de objetivos comuns enquanto humanidade tendo como parâmetro os Direitos Humanos”.
- Tornar o processo de aprendizagem de História o mais significativo. Neste sentido, ao se propor o ensino de História Antiga no âmbito escolar, deve-se pensar em um processo de significação e sentido para o estudante, relacionando com o seu meio, suas inquietações, suas leituras de mundo diante da diversidade sociocultural experienciada.

Uma abordagem decolonial que promova reflexões sobre os processos colonialistas e hegemônicos ocidentais e, com isso, se

apresente a própria História Antiga como objeto de desconstruções nas formas em que esta se apresenta e/ou está presente nos nossos cotidianos.

Além de Moerbeck, Dominique Santos também contribuiu para o debate, além de vários pesquisadores como Semíramis Corsi Silva, Glaydson Silva, Fábio Joly e Pedro Paulo de Abreu Funari. No entanto, não vamos analisá-los nem citá-los de forma específica pois estes textos acabam dialogando e confirmando muito do que Guilherme Moerbeck nos traz como pontos de reflexão.

Diante destes tópicos apontados, temos que promover um diálogo com alguns teóricos que nos trazem fundamentos epistemológicos e que estão presentes no que é identificado como um campo relativamente recente: a Educação Histórica. Trazemos a palavra **relativamente** pois esta discussão enquanto campo é derivada, principalmente, a partir da década de 70 do Século XX, tendo tido seus reflexos no Brasil ao final da década de 90 e se intensificado nas duas primeiras décadas de nosso século. Dentre os pesquisadores que promovem este debate e são nossas referências podemos indicar Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. Partindo destes teóricos, alguns conceitos são fundamentais para que passemos a refletir sobre o tema propriamente dito deste texto, o ensino de História Antiga e os desafios tecnológicos.

Pautados nos vários fundamentos de Jörn Rüsen, diluídos em seus textos sobre teoria da História, os principais conceitos que devemos apresentar é o de **consciência histórica** e de **cultura**

histórica. A partir deste teórico, partimos do princípio de que a consciência histórica é inerente aos indivíduos e a relação que estes estabelecem com a sua própria realidade em que é possível identificar uma percepção do mundo e de si mesmo, por meio de sua própria *praxis*. É importante salientar que esta consciência histórica, pautada pela prática, não é, necessariamente, vinculada aos ditos conhecimentos históricos produzidos academicamente. Ela é estabelecida pelas relações presentes nas vivências da humanidade. Estes conhecimentos produzidos academicamente podem estar presente nesta consciência histórica mas não somente eles. As práticas e vivências cotidianas são percepções fundamentais no entendimento deste fundamento pautado em Rüsen.

Maria Auxiliadora Schmidt, uma das referências para o estudo da Educação Histórica no Brasil, salienta que a relação da consciência histórica está vinculada com as formas e manifestações da cultura histórica. A autora sintetiza que:

a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de **processos relacionais**. A perspectiva conceitual que referência a obra desse autor incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como **um conjunto ou produto da experiência humana**, como **um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática**. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade (2010, p. 46).

Além destas referências, não podemos deixar de salientar um outro fundamento que nos orienta nesta proposta de se pensar o ensino de História Antiga diante dos desafios tecnológicos. Não

podemos deixar de trazer um dos teóricos da Educação que mais influenciam nossas propostas e nossos projetos: o educador Paulo Freire. Não vamos aqui abordar grandes princípios epistemológicos ou de influências que este educador tenha sofrido ou tenha influenciado. Nosso propósito aqui é, justamente, partir de um dos maiores fundamentos que ele mesmo estabeleceu e que sintetiza as suas formas de pensar a Educação. Assim como Rüsen estabelece um conceito de consciência, Freire também nos traz várias discussões a respeito deste processo. Um dos principais deles, e que propomos dialogar nesta abordagem, é a relação dos indivíduos com o mundo em que está inserido, em relação direta com suas culturas, e o processo de tornar este indivíduo um crítico do mundo que o cerca. Trazemos aqui duas reflexões importantes:

Do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. (p.17)

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (p. 18)

Em ambas referências, que estão presentes no texto homônimo da obra “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, é importante salientar que a proposta de Paulo Freire estabelece uma relação de consciência com a *práxis* e que, com ela e de forma dialógica, se percebe e se estabelece as transformações sociais. Não vamos aqui aprofundar o conceito de “transformação

social” relacionado aos elementos que fundamentam o pensamento freireano, no entanto, quando identificamos em Moerbeck os princípios que são importantes para que se pense sobre o Ensino de História Antiga e sua relação com a sociedade brasileira. É premente salientar que esta proposta deve ser pensada em fundamentos onde o estudante e o ambiente escolar devem ser os principais espaços de reflexão e de crítica para que haja a significação das vivências e o processo de tomada de consciência que, para Freire, seria uma consciência crítica (e política, já que a vivência em sociedade e em coletividade assim o estabelecem) e para Rüsen e Schmidt seria uma consciência histórica, pautada na *práxis* da vivência cotidiana com os elementos culturais e históricos que estão presentes nos cotidianos diversos.

Diante desta breve introdução e reflexão, passamos a apresentar como o processo formativo no âmbito da universidade e suas relações com algumas ações educativas no âmbito escolar estão proporcionando a produção de novas experiências que nos levam a contribuir com as duas questões iniciais aqui propostas: Porque e para quê ensinar História Antiga e como os desafios tecnológicos dialogam com este processo.

Em primeiro lugar, é importante salientar que este diálogo está muito presente na trajetória desta pesquisadora desde o ano de 2015 mas, mais especificamente, a partir do ano de 2020. Em que pese sempre ter promovido pesquisas e orientações em projetos de ensino em que, por vezes, traziam as problematizações sobre o ensino de História Antiga nos ambientes escolares, foi apenas nos dois últimos

dois anos que passamos a vivenciar estes novos desafios voltados para as tecnologias. Tivemos a oportunidade de publicar alguns textos sobre o tema mas quero aqui trazer um que considero significativo pois é decorrente de pesquisas conjuntas com um orientando de doutorado e atual supervisionado de pós-doutorado, Nelson de Paiva Bondioli. No nosso artigo publicado em 2021 sobre o uso de games no ensino de História Antiga, trazemos algumas das problematizações teóricas aqui já argumentadas. O objeto do texto é justamente o questionamento sobre a pertinência do ensino de História Antiga e parte da discussão de um conceito que é abordado por Maria Auxiliadora Schmidt, definimos que

ao se propor uma reflexão sobre a Literacia Histórica e um recorte específico sobre a História Antiga, não se pretende analisar questões de conteúdo mas, sim, promover uma reflexão sobre o uso de elementos do cotidiano dos alunos e professores e torná-los objetos de análise e meio de promoção do pensamento crítico-histórico a respeito do seu presente. Além disso, outra questão que aqui se coloca é o uso de objetos que, tradicionalmente, não são identificados como documentos históricos ou fontes que possam proporcionar uma educação histórica e uma reflexão sobre o conhecimento histórico e suas narrativas: os ‘games’ com suas narrativas textuais e visuais (Bondioli; Rossi, 2021).

Vamos adotar aqui o conceito de Literacia Histórica apresentado por Peter Lee em que a Educação Histórica

deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível (Lee, 2016, p. 140).

Retomo este objetivo para avançar nas discussões referentes aos desafios tecnológicos. O texto referenciado faz uma abordagem sobre os videogames e o processo de desenvolvimento e consumo dos jogos de narrativas históricas como elementos de desenvolvimento de uma consciência histórica. Penso que abordamos as questões da presença da cultura histórica nos entretenimentos e na cultura pop. Este ponto deve ser um dos elementos que vamos avançar aqui. Além dos usos de games, em suas mais variadas concepções, outros elementos passaram a fazer parte de nossas ações e reflexões perante os desafios que nos permeiam em relação ao Ensino de História Antiga. Para isso, é importante salientar que ao se abordar estes desafios ao ensino, não vamos aqui delimitar as ações ao ambiente escolar, externo à universidade. Entendemos que os ambientes, tanto escolar como o universitário, nos trazem os mesmos desafios.

O ensino de História Antiga no ambiente universitário também é um dos grandes desafios. Pensar o processo formativo dos graduandos em História para a pesquisa em antiguidade também nos traz elementos de dificuldades que estão muito próximos aos vivenciados nos ambientes escolares. Na maioria das instituições universitárias, a disciplina está inserida nas matrizes curriculares dos primeiros semestres. Portanto, as relações com a construção do conhecimento histórico e o amadurecimento historiográfico trazem alguns pontos que precisam ser levados em consideração. Partindo-se das problematizações das fontes e das temporalidades, a formação do historiador ou licenciado deve iniciar com discussões de acesso e de tipologias. Atualmente, é fundamental o uso de grandes bancos de

dados e de portais que disponibilizam acervos e documentos que podem ser objeto de construção do conhecimento histórico para História Antiga. Podemos citar, como exemplo, o portal Perseus Digital Library (<http://www.perseus.tufts.edu/>) que oferece acesso às fontes textuais mas também, em alguns casos, vinculações com a cultura material por meio de artigos e indicação de banco de dados diversos. No entanto, temos presente aqui elementos de dificuldades como os de acesso linguístico. Se compararmos estas possibilidades com o processo de pesquisa e de estudos sobre Antiguidade na segunda metade do Século XX, podemos entender que, de fato, não há comparação em relação às questões tecnológicas. Hoje, estes aspectos são inerentes à pesquisa e não se pensa em qualquer tipo de caminho que seja percorrido sem o uso das tecnologias. Desde o uso dos computadores, como já o fazíamos ao final da do Século XX, seja pelo acesso à rede mundial de computadores, a internet. Diante das mudanças e dos avanços tecnológicos, o uso destas tecnologias passou a ser inerente ao ser humano. Os dispositivos tecnológicos passaram a definir o comportamento humano e, principalmente, a relação que este tem com o mundo que o cerca. As realidades virtuais passaram, em muitos aspectos, a substituir as vivências sociais presenciais.

Mas o que esta discussão tem a ver com o Ensino de História Antiga, alguns podem se questionar. Partindo dos fundamentos apresentados logo no início deste texto, eu digo que estes elementos têm tudo a ver com o ensino, de uma forma geral, e o Ensino de História Antiga de uma forma específica. Quando um professor

universitário pensa o seu programa de ensino da disciplina História Antiga, ele não pode deixar de lado ao acesso aos grandes bancos de dados das fontes. Mas é importante ele estar preparado para um diálogo com o seu estudante de graduação que, em sua maioria, vai trazer aspectos de uma consciência histórica pautada em uma cultura histórica pública e vinculada ao entretenimento. Serão trazidos, para o debate em sala de aula, pontos de referências que são derivados deste avanço ou desenvolvimento tecnológico. Tanto no aspecto da literatura juvenil e adulta da cultura pop como nos elementos de construção de narrativas históricas para videogames e séries promovidas pelos streamings, as referências sobre o mundo antigo estarão nas concepções de mundo de nossos estudantes. Não é à toa que nos deparamos, em nossos diálogos com os estudantes, sobre alguns jogos das séries *Assassin's Creed* e *God of War*, por exemplo. Quem já não ouviu, de seus estudantes, referências sobre Percy Jackson e sua aventuras com os deuses do Olimpo? E as referências das animações cinematográficas e produção da Disney? Podemos até mesmo lembrar as HQs e seus processos de transformação em grandes produções cinematográficas e a presença de uma cultura histórica pautado nas narrativas mitológicas como *Aquaman* e *Mulher Maravilha*.

Estou exagerando? Acredito que não. Porque dentre as questões estabelecidas por nós neste processo de abordagem dos “desafios tecnológicos” estão justamente a relação de cada uma das gerações perante um processo de letramento tecnológico. A nós, professores e pesquisadores que dialogam com o mundo em que estamos inseridos,

trazer estes tipos de reflexões nos permite pensar a relação que queremos estabelecer na construção do conhecimento histórico e inserir este debate em diálogo historiográfico. François Hartog, quando traz em suas obras a discussão dos regimes de historicidade e o debate com o tempo presente, Michel de Certeau, quando nos traz elementos para que possamos refletir sobre os lugares sociais de construção dos conhecimentos históricos, nos permitem pensar essa relação de diálogo no processo formativo do historiador, seja ele um futuro pesquisador acadêmico, seja ele um professor de história no ambiente escolar. Mas também não precisamos nos ater a estes dois campos. Apenas de várias críticas, também podemos pensar em campos de diálogo e de ação junto a esta própria indústria do entretenimento que nos traz elementos de construção de narrativas históricas além destes meios e um diálogo direto com a História Pública digital. Concordamos com Peter Lee quando nos traz uma crítica a respeito da delimitação da atuação do historiador:

Claro que os historiadores podem, a qualquer momento, adotar a postura do guarda de caça ou a postura dos amantes de pássaros, e organizar o passado para eleger ações desejáveis ou indesejáveis, eventos ou processos. Mas a história, como uma tradição cognitiva pública e reflexiva, reconhece que o passado toma a forma que desejamos lhe dar, e que, se de fato quisermos recomendá-la para o uso prático diário, é melhor certificar-se de que primeiro entendemos seu funcionamento como uma ecologia temporal (Lee, 2016, p. 132).

Mas também não deixamos de lado que o processo de construção do conhecimento histórico deve seguir princípios e fundamentos teóricos para que se constitua como tal. O que defendemos aqui é refletir sobre a diversidade de formas e de

perspectivas nesta construção. Não é possível, após tantas influências linguísticas, psicoantropológicas, semiológicas e epistemológicas que o historiador não se permita dialogar com as várias formas da escrita da História. Estes argumentos devem ser levados para se pensar o que queremos com o “ensino da História”. Assumimos que a história ensinada que queremos é a História que seja escrita em suas várias formas de reflexão mas que, antes de mais nada, seja objeto de um processo cognitivo construído em um diálogo teórico com o mundo.

Para exemplificar este processo, passo agora a referenciar dois dos projetos que partem destes princípios e que estão em desenvolvimento junto aos grupos de pesquisas em que estou envolvida.

O primeiro deles é o Instagram do NEAM, projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino da Unesp. Este projeto é derivado de questionamentos e propostas dos próprios estudantes. Durante a pandemia, dois deles, Felipe Arquilini e Igor Pedroso, fizeram, de forma paralela, uma proposta de inserir o NEAM nas redes sociais com conteúdos que trouxessem a História Antiga e Medievais para o público de uma forma geral. Criadas as redes, iniciamos um processo de construção da metodologia de atuação. Felipe Arquilini organizou um grupo de estudantes que se interessavam na produção deste conteúdo e, com a minha coordenação e de meus orientandos Abner Nogueira e Nelson Bondioli, passamos a planejar o processo de inserção de temas e conteúdos nas redes sociais. Um dos primeiros problemas a ser cuidado foi a questão da linguagem. Qual linguagem usar? A

linguagem coloquial e informal das redes passou a ser uma preocupação mas não um obstáculo. Os estudantes, ao começarem a fazer suas pesquisas para elaborar os conteúdos para as redes sociais, passaram a atuar como pesquisadores de História Antiga. Acessaram bancos de dados com textos e imagens, estudaram sobre as dinâmicas de linguagem presentes nas redes sociais e passaram a fazer adequações para que o conhecimento histórico ali apresentado dialogasse diretamente com a cultura histórica do público das redes sociais. Mas podem se perguntar: não seria este um desvio em relação ao que estabelecemos como “conhecimento histórico” produzido na academia? Minha resposta é simples: diante dos fundamentos teóricos aqui apresentados, não há desvio. Há um diálogo entre as formas de escrita da História e a cultura histórica, tendo a consciência histórica como objeto das postagens e dos diálogos entre a universidade e a comunidade externa. Com isso, estudantes de graduação desenvolveram as competências e as habilidades necessárias para a pesquisa, para o tratamento das fontes, a escrita crítica, a percepção de que seus interlocutores devem ser respeitados e vinculados a partir de sua própria cultura histórica. Em um “simples” projeto de inserção de “conteúdos históricos” nas redes sociais, tivemos como resultado a interação com as tecnologias na elaboração de conteúdos, na difusão de ideias e de interação com o público externo à universidade. Hoje este projeto conta com dois bolsistas, Jéssica Minatti e Pedro Mataragi, a co-coordenação de Abner Nogueira e de muitos outros estudantes que se dedicam nas

produções de conteúdos escritos, Cintia Ireno e José Bachega, e por vídeos, como a Caroline Ruas e o Guilherme Lima.

Um outro projeto que traz o mesmo mote, desafios tecnológicos e ensino de História Antiga, é a ação educativa desenvolvida junto ao Centro de Pesquisas e Estudos Plinianos. Em si mesmo, o centro já é derivado do diálogo entre a aplicação das tecnologias na organização dos bancos de dados para pesquisadores e o conceito de fonte histórica interativa. Apesar de importante, não avançaremos nestas discussões pois fugiríamos do objeto em si deste tema. No entanto, no que diz respeito ao ensino de História Antiga, um dos objetivos do portal é atingir um público que não seja apenas o acadêmico. Diante desta preocupação, apresentamos uma proposta de ação educativa para aplicação das Cartas de Plínio, o Jovem nos ambientes escolares. Mas a pergunta que fica é: estariam estes estudantes da educação básica preparados para o estudo de cartas escritas por um senador romano do fim do I Século de nossa era? Haveria algum sentido para estes estudantes? Partindo-se destas preocupações, elaboramos uma proposta em que o primeiro passo seria uma verificação de temas de interesse dos estudantes e que estariam presentes em seus cotidianos sobre o mundo antigo. Vale ressaltar que este projeto foi desenvolvido durante o período pandêmico, ou seja, todo ele sob a mediação das tecnologias. Portanto, o principal meio de comunicação entre os estudantes de graduação e os estudantes da Educação Básica foi o meio virtual. Tanto para a ação diagnóstica como para a interação efetiva com a documentação. Após esta interação, o portal foi aplicado no ambiente escolar com algumas cartas já traduzidas

para o português. Este processo gerou debates temáticos sobre cristianismo, sobre o papel das mulheres e sobre a erupção do Vesúvio, elemento completado com imagens ao vivo da erupção de um vulcão ao sul da Espanha e imagens fragmentadas da produção cinematográfica denominada Pompeia. O que se estabeleceu nestas ações foram exatamente o que preconizamos como elementos epistemológico inicial: o ensino de História Antiga que leve a uma percepção das presenças do mundo antigo em uma relação de identidade e de diversidade, como no caso do papel das mulheres e sobre o Cristianismo, e uma relação de permanência dos fenômenos naturais e sobre os comportamentos sociais em relação a um fenômeno da natureza. Ou seja, por meio de elementos da cultura histórica, as ações conjuntas entre os estudantes da educação básica e da universidade, gerou um processo de construção de uma consciência histórica tendo a tecnologia e os fundamentos epistemológicos aqui estabelecidos para que a História Antiga fosse objeto de reflexão e construção de um conhecimento.

Para concluir nossa abordagem, vou retomar aqui um ponto que já apresentei no meu texto sistematizado. Para que haja um diálogo com a tecnologia, assumimos também os fundamentos das Humanidades Digitais e a definição de Burdick:

As Humanidades Digitais se referem a novos modos de produção acadêmica e de unidades institucionais para a pesquisa, ensino e publicações colaborativas, transdisciplinares e permeadas pelas tecnologias computacionais. Elas são menos um campo unificado do que um feixe de práticas convergentes que exploram um universo no qual a mídia impressa não é mais o meio primário no qual o conhecimento é produzido e disseminado (Burdick, 2020, p. 71).

Quando trazemos as Humanidades Digitais para a pesquisa histórica e o ensino de História, trazemos elementos como códigos abertos, mapeamentos, designs de jogos, realidade aumentada, análise algorítmicas, mineração de dados, computação em nuvem, prosa multimídia, cenários transmídias, robótica e inteligência artificial e promovem um processo de “desterritorialização” da prática humanista tradicional à medida que proporcionam a possibilidade de criação participativa de conteúdos abertos, como o sistema wiki, por meio de redes colaborativas.

Por isso, retomo e reforço aqui a necessidade de promover, para a nossa realidade de pesquisa, um debate sobre o conceito de produção de conhecimento, de autoria que estabelece para o pesquisador da universidade uma forma exclusiva e única como possível para ser entendida como excelência, partindo-se de um método científico tradicional. E mais, trago aqui também a questão do ensino de História, seja em qualquer temporalidade, como um processo inerente aos processos tecnológicos. Se partimos do princípio de que a cultura história está presente em nossa práxis, não há como não se pensar em um diálogo direto entre tecnologia e educação. Eu vejo que um dos maiores problemas que enfrentamos são os conflitos geracionais entre aqueles que precisam “aprender” a viver com a tecnologia e aqueles que convivem cotidianamente com ela. Essas leituras de mundo podem ser o diferencial entre o que se estabelece como “desafio” ou o que se estabelece como “elemento inerente”. Só assim, podemos entender que o ensino de História, de

uma forma geral, pode promover cada vez mais consciência histórica e possibilitar a construção de conhecimentos históricos.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Nelson; ROSSI, Andrea. História Antiga para quê? Possibilidades entre Ensino e Entretenimento por meio de jogos digitais. **Acta Sci. Educ.**, v. 43, e53951, 2021

BURDICK, Anne; DRUCKER, Johanna; LUNENFELD, Peter; PRESNER. Um breve guia para as humanidades digitais. **Revista Teccogs**, 21, jan-jun 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

LEE, Peter. Porque Aprender História. **Educar em Revista**. Dossiê História, Epistemologia e Ensino. Desafios de um diálogo em tempos de incertezas. N.42; Out.-Dez. 2011, p.19-42.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do Ensino de História Antiga nas Escolas Contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 23, p.6-14, out./dez. 2021.

RÜSEN. Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA I.; MARTINS, E.R. (orgs) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR/Braga: UMINHO, Instituto de Educação, 2010.

SANTAELLA, Lucia. O metabolismo digital das humanidades. In: ROCHA, C.; NASCIMENTO, H. A.; SOARES, F. A. **Humanidades digitais**: performatividade na cultura digital. Goiânia: Cegraf UFG, 2021, p. 2-11.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O CONFRONTO DA CULTURA HISTÓRICA: Consciência Histórica e Conscientização Social

Ronaldo Cardoso Alves¹

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. [...]

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

(Walter Benjamin, em Teses sobre o conceito de História)

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de `autoridade` já não valem. [...] em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido).

As epígrafes do texto, de autorias de Walter Benjamin e Paulo Freire, respectivamente, guardam semelhanças entre si, pois ambas apresentam a necessidade de construção autônoma do pensamento como meio para criar possibilidades dos seres humanos se haverem com os desafios de seu tempo. Para Benjamin (1940), mesmo no contexto da crise de seu tempo, em meio à Alemanha dominada pelo nazismo em plena Segunda Guerra Mundial, que acabou por abreviar

¹ Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação – Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Assis.

sua vida, encontra no exercício historiográfico o meio fundamental para a assunção de uma consciência histórico-crítica a respeito dos desafios do tempo. Ação que possibilitará o encontro reflexivo entre diferentes gerações, da qual emergirão narrativas historiográficas, cientificamente concebidas, que atuarão como meio importante de resistência à opressão, de geração de horizontes de expectativa (Koselleck, 2006) para as futuras gerações. Freire (1987), por sua vez, demonstra que a construção do conhecimento está firmado na troca de experiências entre educador e educando, que passam a refletir a respeito da forma pela qual as ações humanas se desenvolvem no tempo. Processo que promove a emancipação de si mesmos, bem como de seus respectivos grupos de convivência, contrariando aqueles que historicamente rejeitam uma educação voltada para a criação de consciência histórico-social.

Partindo do encontro desses saberes que apontam para a educação de consciências que visam a liberdade das vozes oprimidas asfixiadas no tempo, voltamos o olhar para o contexto brasileiro contemporâneo, neste parco período de quase meio século, posterior ao término da ditadura civil-militar (1964-1985), que tem tentado enfrentar os desafios de construir experiências que apontem para um horizonte de expectativas (Koselleck, 2006) efetivamente democrático, com diferentes iniciativas. Neste rol de ações observamos a elaboração da Constituição Cidadã (1988), a qual ensejou a criação e implantação de diferentes políticas públicas visando o acesso cidadão à toda população como as que possibilitaram a estabilização monetária, a transferência de renda a

grupos vulneráveis socioeconomicamente, o acesso de minorias às universidades, dentre outras, beneficiando grupos historicamente oprimidos da sociedade brasileira como pobres, pretos, nativos indígenas, mulheres, população LGBTQIAP+, dentre outros.

Compreende-se que a cultura histórica é

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

Nesse sentido, o contexto histórico brasileiro das últimas décadas trouxe em seu bojo a preocupação de se constituir uma nova cultura histórica demandada, ao menos, por parte significativa da sociedade brasileira, com o objetivo de colocar o Brasil e sua sociedade na geopolítica global com novo papel, fortalecendo sua democracia e, por consequência, a cidadania.

O Ensino de História, por seu turno, envidou esforços para o estabelecimento de um novo código disciplinar (Schmidt, 2012) com o fito de prover caminhos de questionamento à uma História ensinada eurocêntrica, heroicizada, patriarcal e embranquecida, constituidora de uma identidade brasileira perenizada que rejeita narrativas das outras culturas que historicamente formam o país. A narrativa canônica da ditadura civil-militar passou a ser questionada em favor de uma construção curricular baseada em legislações que consideram o anseio de grupos historicamente alijados do currículo, tal qual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – História, que inseriram temas transversais de trabalho, como as questões referentes

à ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, por exemplo, ou as Leis 10639/2003 e 11645/2008, que balizaram a inserção do estudo da História e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A temática das ações históricas das mulheres e de outros grupos contemplados com as discussões de gênero também foi introduzida, porém sem legislação e dependendo de sua incidência nos manuais didáticos, e, principalmente nas práticas dos professores-historiadores em suas salas de aula na educação básica. Tais iniciativas trouxeram importante avanço, pois geraram novas práticas e pesquisas, mas não ficaram como suficientes para promover o rompimento estrutural com a periodização de cronologia linear e matiz eurocêntrica, resultado da reprodução de uma cultura histórica tradicional na História ensinada.

Entretanto, este esforço de construção de uma nova cultura histórica no pós-ditadura sofreu importante revés com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) – História, pois esta, ainda que em seus estudos iniciais tenha se proposto a estruturar o currículo da História ensinada, a partir da História do Brasil, incluindo e potencializando a História afro-brasileira, africana e indígena, sofreu inúmeras pressões de grupos econômicos, instituições e, até mesmo, interiores à academia, as quais lograram êxito, ao reforçar a História ensinada tradicional, conformando a História dos grupos oprimidos à margem da primeira. Além disso, ao nortear toda política pública da Educação Básica, a BNCC, desconsiderou a ciência da História como epistemologia para pensar a formação histórica dos estudantes da

educação básica. Seu objetivo primou por reforçar, em professores e seus alunos, que a aprendizagem histórica reside apenas no adquirir competências e habilidades para compreensão de dado conteúdo histórico, muitas vezes de maneira irrefletida, em detrimento de priorizar a construção de um processo de formação de pensamento histórico para discutir as grandes questões do tempo, com sentido para a vida, de si mesmos e dos grupos da sociedade nos quais convive.

A crise que assolou o país nos últimos anos, a qual culminou no golpe de estado ocorrido com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2016) e na eleição do (des)governo de extrema-direita no país (2018), trouxe consigo o embate da cultura histórica. A cultura histórica conservadora e reacionária, sempre presente na sociedade brasileira, relacionou a crise política, econômica e ética às conquistas democráticas que possibilitaram, nas últimas décadas, maior inclusão socioeconômica aos grupos oprimidos historicamente alijados de cidadania plena. Narrativa que encontrou ressonância nas redes sociais, a qual responsabilizou, pelos vários problemas do país, este período de espasmo de construção de uma nova cultura histórica democrática.

Tal embate das culturas históricas tornou-se um desafio para o Ensino de História contemporâneo, pois se apresenta no espaço escolar nas narrativas de estudantes, professores, funcionários, gestores, e pais, de diferentes maneiras. Narrativas científica e historicamente concebidas têm sido acusadas de doutrinação, questionadas por outras que negam a História científica,

amplificando o negacionismo histórico pelas redes sociais, além de gerar a constante vigilância sobre os professores, classe historicamente fragilizada do ponto de vista socioeconômico e político, que agora se defronta com sua fragilização cultural, algo ainda mais aprofundado no período da pandemia.

Este quadro originou-se, também, não somente de negacionismos, do ponto de vista conceitual, mas do que poderia chamar de negligências. Pode-se pensar na negligência relacionada às questões estruturais referentes aos equívocos das políticas públicas brasileiras voltadas à Educação, passando pela negligência existente no distanciamento da universidade em relação à escola pública de ensino básico até, especificamente, a negligência presente na mentalidade bacharelesca perene nos cursos de licenciatura que visa desconstruir a expectativa de muitos estudantes em tornarem-se professores. Contexto que foi amplificado em velocidade exponencial devido à aceleração promovida pela tecnologia da informação, passando pela onipresença do Mercado que, antropomorfizado pelos meios de comunicação, apresenta suas sensações de euforia, tristeza, dúvida, certeza, que se modificam de acordo com a aprovação ou reprovação de seus interesses reformistas, como o de retirada de direitos trabalhistas e previdenciário da população, por exemplo, tal como ocorreu com a Reforma Trabalhista no Brasil (2017).

Além disso, a combinação da aceleração da irracionalidade promovida pelas redes (anti) sociais e (anti)informacionais com a multiplicação da incidência de narrativas de cunho político-econômico, sociocultural, de pseudo-especialistas (“influencers”),

articulados ao desprezo pelo futuro promovido pela teologia da prosperidade, a qual atrela uma espécie de fé medieval ao capital, propagada em espaços religiosos reacionários e fundamentalistas que temos presenciado todos os dias, fortalecem a concepção de um regime de historicidade presentista (Hartog, 2013), um presente contínuo (Hobsbawm, 1998) no qual além de não haver preocupação com o futuro, o passado é recuperado e tratado como memória seletiva sem o trabalho científico da historiografia, com a única finalidade de prescrever narrativas ideologicamente concebidas à sociedade.

A sensação neste tempo é de um enorme mal-estar, angustiante, pois temos a impressão de que nosso espaço de experiência (Koselleck, 2006) está anestesiado, parado, sem a abertura a um horizonte de expectativas. Nos sentimos constantemente vigiados, vivendo na era do pós-panóptico (Bauman, 2015). Neste mundo dividido entre uma minúscula elite extraterritorial, detentora do monopólio tecnológico, e uma gigante maioria territorializada, consumidora deste conteúdo prescrito pela tecnologia que a confina em seu território (Bauman, 2015), uma Educação voltada apenas para a transmissão de uma mentalidade empreendedora, como a preconizada pela atual Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017, que objetiva docilizar a juventude que, territorializada, sem uma educação reflexiva, fica interdita de questionar o poder da elite desterritorializada.

Ora, essa sensação de imobilidade dos territorializados, de submissão ao presente (im)posto e inquestionável, pode ser

relacionada a uma espécie de “efeito estroboscópico” da existência, pois a roda da vida parece estar parada, imóvel, dado que, na realidade, os territorializados não têm domínio de sua aceleração, tampouco da frequência das informações cotidianas (im)postas pelos desterritorializados. Detentores do controle da aceleração e da frequência de suas prescrições, os desterritorializados geram nos territorializados a sensação de imobilidade. Ao tentarem tocar em suas próprias vidas, ao tentarem ser senhores de seu tempo, ao tentarem agir, operar a máquina da vida, os territorializados são surpreendidos com sua constante aceleração que machuca, pois está impedido de dominar sua frequência.

É nesse complexo contexto histórico que a sociedade brasileira, atravessada por questões locais e globais, que se insere a Didática da História como dotadora de uma epistemologia que pode contribuir para a construção de uma cultura histórica conscientizadora das desigualdades e marginalizações existentes no país e no mundo. Aprender História na perspectiva da conscientização histórica, passa pelo uso dos conceitos meta-históricos, por parte dos estudantes, para gerar conhecimento histórico, ou seja, possibilitar que seja trazida à memória a experiência humana no tempo, interpretando-a a partir das questões de orientação do presente, dotando de sentido a experiência futura que forma o horizonte de expectativas. Na perspectiva da Didática da História, o ensino de História na educação básica deve se relacionar diretamente com a ciência histórica acadêmica, pois a formação universitária do historiador não pode prescindir de contribuir para satisfazer as carências de orientação da

sociedade, as grandes questões de seu tempo. Destarte, o conhecimento histórico gerado em âmbito acadêmico deve chegar à escola não somente por conteúdos e temáticas, mas, principalmente, na utilização, por professores historiadores e seus alunos, de alguns instrumentos próprios da ciência histórica, na investigação da produção humana no tempo, valendo-se dos diferentes tipos de fontes históricas e sua respectiva historicidade.

Assim, pensar a Didática da História na perspectiva de construção de uma cultura histórica atinente às carências dos grupos historicamente oprimidos da sociedade brasileira pressupõe aprender História, conscientemente, com sentido para os desafios da vida contemporânea. É nessa dinâmica entre experiências e expectativas que deve ocorrer a formação dos professores de História, seja pelas experiências docentes que se valem do uso de aspectos metodológicos da ciência histórica para o aprimoramento do pensamento histórico dos estudantes da escola de educação básica, seja pelas expectativas sobre os estudantes da educação básica, que perceberão o quão importante é a aprendizagem histórica para conscientização de si mesmos, como sujeitos históricos numa sociedade que demanda a melhoria da saúde nas relações humanas para que minorias e excluídos possam ter lugar para suas vozes, historicamente asfixiadas, com vistas ao fortalecimento da democracia e a construção de cidadania plena a todas as pessoas.

Neste momento de ampliação de ideias e práticas conservadoras, reacionárias e fundamentalistas no Brasil e no mundo, onde os mínimos direitos humanos de grupos historicamente

excluídos têm sido violentados, é mister que ocorra um processo de conscientização acerca da necessidade de promover a “licenciaturização” dos cursos de licenciatura em História no Brasil, dada a insistente mentalidade bacharelesca neles presente, a qual ainda compreende o conhecimento histórico, gerado por professores de História, como vulgarizado. Mentalidade que despreza a condição de professor-autor, e marginaliza os alunos das escolas de educação básica, freando quaisquer tentativas de conscientização desses entes acerca de sua importância para a formação de uma nova cultura histórica no Brasil.

Portanto, a História como disciplina escolar na perspectiva epistemológica da Didática da História, é fundamental para a formação do pensamento histórico dos estudantes em sua relação com a vida prática, pois contribui para a construção de uma cultura histórica que privilegie a geração de novas experiências por meio da aprendizagem do (con)viver na diversidade humana, com vistas à preservação e fortalecimento da democracia brasileira, tão ardilamente atacada no cotidiano. Destarte, se na contemporaneidade a sociedade brasileira depreende-se com o confronto narrativo das diferentes culturas históricas que lhe atravessam, o desafio do Ensino de História, a professores e pesquisadores, é trabalhar os meios científicos, junto aos estudantes, com vistas à formação consciente da cognição histórica, bem como de sua função pública de fortalecimento da democracia e de plena cidadania. Tal qual demonstrado por Paulo Freire, os educandos “em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em

diálogo com o educador”, e os educadores, em sua relação dialógica com os educandos, serão “investigador(es) crítico(s) também”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?**

Tradução: Renato Aguiar. – 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

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

O OBJETO GERADOR: por uma Perspectiva Freiriana no Estudo do Patrimônio Histórico e Artístico

Bruno G. Muneratto¹

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO ENQUANTO “OBJETO GERADOR”

“Agora os objetos me percebem”, afirmou o pintor suíço Paul Klee sobre a experiência material da modernidade (Virilio, 2004, p. 117). Temos nessa assertiva do mestre da Bauhaus nosso ponto de partida para um exercício que soará um tanto estranho a princípio, mas que com certa dose de sensibilidade e inventividade ficará a leitora ou leitor instigado a realizar: indagarmo-nos acerca do potencial perceptivo dos objetos, no caso aqui, de obras do patrimônio histórico e artístico da capital cearense, Fortaleza.

Não estamos querendo de modo algum aqui dotar de sentidos perceptivos prédios e obras de arte públicas como se passassem a poder ouvir (embora se diga constantemente que as paredes têm ouvidos), ver e sentir os estímulos ao seu redor, isso seria um exercício mais próprio dos surrealistas e Paul Klee era um pintor abstracionista, portanto o que se pretende aqui é uma abstração: perceber como os tais objetos percebem diferentes instantes históricos

¹ Professor de História do Brasil da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

com seus respectivos *zeitgeists* em três eventos específicos que os fazem suportes não só de memória, mas de tempos e climas históricos diversos, dotando-os assim de certas capacidades “perceptivas”.

Na verdade, “percebem” na medida em que nós podemos perceber em suas interações com distintos momentos e agentes históricos características relevantes de distintas “atmosferas de época” (Certeau, 1982), podendo contemplá-los enquanto itens partícipes da vida cotidiana, inseridos num caleidoscópio de possibilidades muito além de serem objetos mnêmicos ou de fruição estética. Como propôs Frinçoise Choay, uma vibração da memória, mas com outras implicações e atravessamentos contextuais.

A especificidade do monumento, prende-se então, precisamente, com seu modo de acção sobre a memória. Não só ele a trabalha, como também a mobiliza pela mediação da afectividade, da forma de recordar o passado, fazendo-o vibrar à maneira do presente (Choay, 1999, p.17).

Lança-se aqui então uma proposta fenomenológica de entender os objetos patrimoniais na categoria de “Objetos Geradores”, partindo de uma leitura do objeto enquanto capaz de levantar questões, suscitar olhares e reflexões, entendimentos, percepções de como “percebem” a vida ao redor. A noção de “Objeto Gerador” nos é aqui emprestada a partir das ideias do professor Francisco R. L. Ramos, da Universidade Federal do Ceará, que quando à frente do Museu do Ceará organizou os cadernos Paulo Freire lançando então o referido conceito. Para ele:

Em certo sentido, a pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora” pode servir de base para o trabalho com *objetos geradores* (...) o potencial educativo dos objetos geradores reside

no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações (Ramos, 2016, p. 72).

Essa conexão entre objetos patrimoniais e “nosso ser no mundo”, as maneiras como nossas ações reverberam nos objetos e como eles respondem a elas é que nos interessa aqui ao mesmo tempo em que é o que faz deles “Objetos Geradores”, tendo gerado inclusive a presente discussão.

Desse modo, temos três eventos distintos de contextos completamente diversos entre si, separados por mais de um século. A *Construção* do Theatro José de Alencar, inaugurado em 1910, a *Intervenção* de graffiti executada em 2013 no Farol do Mucuripe, e a *Destruição* da Estátua da Mulher Rendeira, em 2020. As palavras estão em destaque por serem chaves no entendimento das “atmosferas de época” em que ocorrem os respectivos eventos, dotando os objetos em suas interações com nosso “ser no mundo” de certas capacidades perceptivas/receptivas:

A *construção* e inauguração do Theatro José de Alencar, evento que não só funda um dos mais celebrados prédios do patrimônio histórico artístico-cultural de Fortaleza, como incorpora e celebra a ideia de “construção/civilização” expressa na modernização urbana e social que entusiasmava os discursos e imaginários coletivos burgueses em fins do século XIX, enquanto também sinaliza as categorias sociais que teriam acessos a esses processos históricos de modernização e consumo cultural pelos quais passavam a maioria das capitais da nascente república.

A *intervenção* artística dos grafites no Farol do Mucuripe em fins de 2013, como parte do primeiro grande festival de arte urbana do Ceará (Festival Concreto), num instante em que “*intervenção*” era uma das palavras-chave nos fundamentos das políticas públicas do lulopetismo, que em 2013 completava dez anos, num contexto de grande afirmação das culturas periféricas tão bem representadas pelo grafite. Evento que gerou discussões acerca da manutenção do patrimônio histórico², bem como sobre o alcance dos acessos culturais nas *intervensões* das expressões estéticas periféricas.

A *destruição* da Estátua da Mulher rendeira em fins de Maio de 2020, no processo de reforma da agência do Banco do Brasil que a exibia num pequeno jardim anexo na calçada da Rua Barão do Rio Branco. Evento ocorrido num contexto em que a noção de “*destruição*” aponta uma marca histórica, seja daquele projeto político progressista e popular supracitado em praticamente todos os setores, seja em relação a tantas outras categorias sociais, ambientais, e também patrimoniais ao que pode-se identificar o maior expoente na perda do Museu Nacional no incêndio de 2018. A noção de destruição seja de projetos e direitos sociais, de florestas, de povos tradicionais, de centros de pesquisas, de obras de arte, parece estar demarcando fortemente o espírito do nosso tempo. Obra do escultor pernambucano José Corbiniano Lins, a estátua foi sumariamente

² Entre os principais veículos de mídia da cidade e Estado, nove reportagens foram geradas em torno do acontecimento, seis publicações escritas e três boletins televisivos, numa oportunidade de ampliação e participação popular nas discussões acerca do tema do patrimônio histórico. Hoje, todavia, o Farol do Mucuripe encontra-se em inédito estado de deterioração e abandono. Ver em <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/2021/07/20/decadencia-e-abandono--cupula-do-farol-velho-do-mucuripe-desaba.html>. Acesso em 29/10/2021.

destruída, passando por um “esquartejamento” e, em seguida teve suas partes atiradas numa caçamba de entulho, como mostrarão as imagens abaixo. Em se tratando de uma Mulher-rendeira, pode-se entender também um ato simbólico feminicida, com esquartejamento e ocultação de cadáver. “Destruição”, “desmonte”, “feminicídio”, “desprezo pelas artes e cultura”, surgem infelizmente como palavras-chave nas análises mais honestas e comprometidas sobre nossos tempos desde, seguramente, fins de 2016.

Passemos então a considerar os eventos com mais atenção tendo sempre nos horizontes a noção de “objeto gerador”, bem como a atenção de como tais eventos, ao passo em que fazem desses itens patrimoniais “objetos geradores”, geram por meio deles um debate sobre as essências de suas “atmosferas de época”, ou *zeitgeists*.

O Teatro de ferro e a elite do algodão

Desde seguramente os estudos e publicações de Caio Prado Júnior que nos é bem entendida a relação entre elites locais e o manejo de gêneros de exportação da monocultura agrícola, seja nos séculos de condição colonial ou após a instalação dos impérios. Embora a história do Ceará colonial, enquanto capitania ligada a Pernambuco ou mesmo após sua emancipação em 1799, esteja ligada majoritariamente à pecuária, à carne de charque (que por isso mesmo recebe seu nome, continuando a ser chamada de carne do Ceará mesmo depois da transladação da cultura para o sul do país) (Prado Jr., 2000), é ao ciclo exportador do algodão, o “ouro branco”, que se

deve a formação de uma elite econômica, política e intelectual responsável por colocar a capital Fortaleza no mapa das capitais que em fins do século XIX passavam por reformas em suas estruturas físicas e mentais, embaladas pelo cientificismo positivista, marca indelével da Primeira República. Essa era a grande “atmosfera de época”: a *construção* da sociedade civilizada, numa espécie de pacote de ideias, formas, formalidades, formalismos importados sobretudo da França e Inglaterra que passaram a fazer parte do cotidiano das pequenas e grandes elites que todavia mantivessem seus capitais no meio rural agroexportador, se desejavam e se projetavam enquanto elites urbanas do Brasil na transição do Império para República e, sobretudo, no estabelecimento do regime republicano. Ideias que envolviam a arquitetura das cidades por meio das reformas e novas construções e a arquitetura social higienista por meio da eugenia e embranquecimento do povo majoritariamente negro e mestiço, fruto direto dos três séculos de escravidão (Schwarcz, 1993).

A capital nacional, o Rio de Janeiro de Pereira Passos e a São Paulo de Antônio Prado e dos barões do café davam o toque de marcha dos novos tempos, a *Belle Époque* brasileira.

Nessa perspectiva comparativa, Fortaleza por certo, não experimentara reformulações urbanas e sociais tão profundas como as que marcaram cidades daquele porte. (...) A capital do Ceará consolida-se como polo econômico-social hegemônico da região na segunda metade do século XIX, a partir da grande exportação de algodão para o mercado externo (décadas de 1860 e 1870). (...) Daí em diante, a paisagem urbana foi se modificando ganhando, enfim, seus primeiros sobrados, mansões e palacetes, alguns imponentes prédios públicos (...) extensa rede de iluminação a gás carbônico. Lojas e cafés com nomes franceses, armazéns, novos estabelecimentos comerciais (...) (Ponte, 2010, p. 18-19).

Impulsionada pelo vertiginoso crescimento das exportações do “ouro branco” para a Inglaterra na substituição do algodão estadunidense cuja produção fora interrompida na Guerra de Secessão (1861-1865), a nova elite cearense colocava então sua capital no roteiro da *Belle Époque* brasileira. E dentro desse “pacote” civilizatório que necessariamente incluía ferrovias e locomotivas, calçamento de ruas, iluminação pública, telégrafo, palacetes públicos e privados, liceus, praças e jardins, cafés, havia sempre a necessidade da presença do prédio da fruição cultural da elite, o teatro.

Sobre tal necessidade há um pronunciamento do oligarca Nogueira Acioly que nos surge com particular interesse:

Tornou-se uma verdadeira aspiração popular a construção de uma casa de espectáculos nesta capital. Convencido de sua necessidade e dos resultados indirectos que as diversões artísticas podem trazer ao nosso desenvolvimento social, resolvi, fundado na lei nº 768 de 20 de agosto de 1904, encommendar aos Srs. Boris Frères, de Paris, um theatro de ferro [...]³.

Como se percebe nas palavras de N. Acioly, antes então da *construção* predial do teatro estava em curso uma construção simbólica do mesmo, construção essa que se amalgamava como parte inseparável da construção da cidade, da cidade moderna, mais uma capital da república. A imprensa fora também importante agitadora dessa “aspiração popular” que, todavia, permeava uma minúscula parcela da população, dentre as elites intelectuais supracitadas. Em fevereiro de 1908 o *Jornal do Ceará* publicava uma reportagem citando

³ Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Ceará em 1 de Julho de 1908. Ver em: VIEIRA, Carla M. O Theatro José de Alencar: Teóricos. Fortaleza: Secult-Ce, 2011, p. 69.

a instalação de Operas e teatros em cidades brasileiras e estrangeiras como sendo a maior demarcação da “civilidade” dos novos tempos.

Cidades importantes do mundo devem contar com casas de espetáculos. Nova York possuirá em breve um teatro, que em dimensões não terá igual no mundo inteiro, Semelhante estabelecimento corresponderá, aliás, a necessidade de um cidade como Nova York, onde parece eleva-se no infinito. (Jornal do Ceará, 1908, N. 755).

O teatro, enquanto um aparelho destinado à sociabilidade e ao fluxo de atividades culturais passa a ser o maior símbolo da vida urbana civilizada, dentro das adaptações, releituras e transformações que o modo de vida burguês ia tomando aqui em fins de século XIX e inícios do XX, “modernidade adaptada”, como nos explica Ruben Oliven (Oliven, 2001). Um espaço enquanto “lugar praticado”, como define Michel de Certeau em seu famoso texto *A Invenção do Cotidiano*: “Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (Certeau, 1994, p.202). Surge então antes a aspiração da *construção* de um lugar onde fosse possível a mimetização da sociabilidade burguesa europeia a ser então transformado em espaço “lugar praticado” por tais práticas culturais e sociabilidades que pudessem transmitir e perpassar pelos corpos que ali frequentassem a noção também ela burguesa de “desenvolvimento”, de *construção* da sociedade civilizada. Toma a construção do teatro para si o símbolo de construção da modernidade em si, pois muito mais que as próprias fábricas e ruidosas locomotivas, o “espaço” do teatro é, necessariamente um “lugar praticado” de práticas simbólicas e representativas.

Desse modo, desde 1864, como o nome inicial de Theatro Santa Tereza, passando por novas tentativas em 1872, 1875 e 1896 tentava a elite fortalezense instalar seu tão almejado teatro no centro da cidade remodelado segundo aos preceitos da cidade moderna (Costa, 1994). Ideia gerada e gestada no império, só teve execução nove anos depois da instalação da república, a partir de meados de 1904, quando se iniciam as negociações para a aquisição do prédio junto aos importadores Boris Frères & Cia. A escolha foi a de um *theatro-jardim* de ferro fabricado na Escócia pela Walter MacFarlane & Co.

Nesse momento já havia um forte segmento de mercado em torno dos teatros, mercados, cafés, estações ferroviárias e outras instalações pré-fabricadas em ferro e aço, seja nas estéticas inglesa do *Arts and Crafts* ou francesa do *Art Nouveau*, um mercado que evoluía imensas forjas e metalúrgicas, amplo sistema de logística marítima e instalação. A historiadora da arte e curadora Cacilda Teixeira Costa em seu livro *O sonho e a técnica: a arquitetura de ferro no Brasil* nos dá um amplo panorama desse contexto e desse mercado, e como ele por meio da técnica europeia realizava o sonho modernizador do Novo Mundo.

Nos prefácios de seus catálogos, MacFarlane sempre afirmava as qualidades dos produtos e o fato de as peças de ferro serem adaptáveis aos mais diferentes climas, inclusive aos tórridos, num claro aceno aos clientes das regiões tropicais, ávidos por grandes signos da modernidade. (Costa, 2001, p.18).

As negociações, compra e construção do Theatro José de Alencar se deram cercadas de sigilo, segredos e sem nenhum tipo de participação ou conhecimento populares, nem mesmo dentro dos

membros da elite “ávidos por grandes signos da modernidade” e que passariam a usufruir do “magnífico theatro de quatro secções”. Na calada da noite a estrutura desembarcou no porto de Fortaleza e seguiu para o canteiro de obras, pouco menos de quatro anos depois da realização da encomenda, em meados de 1904. Assim, os primeiros meses do ano de 1908 apontam para a realização desta tão esperada *construção*, que seguiu às escuras, longe de qualquer participação popular ou transparência, tendo inclusive força policial para controle de qualquer obtenção de informações. Como registrou o jornal *Unitário*.

O Theatro que se está fazendo na Praça Capitão Clementino, como se sabe, é um trabalho muito confidencial, noutro termos – um segredo para os contribuintes de decimas e indústria e profissões, ao quaes sempre pagão as favas que o burro comeo; Além disso, o edifício é paredes mesmas com o quartel do corpo policial, que tem á porta uma guarda prompta a todo momento para comer a facão os curiosos, indiscretos e opposição, de modo a não ter um fraque para concorrer ás óperas (Unitário, 1909, n. 866).

Como símbolo da construção da modernidade numa capital da Primeria República, a construção do teatro também surge como inequívoca analogia do processo de modernização do país: vertical, excludente, elitista e, sobretudo, autoritária. Contemporânea dessa construção e dessa nota de jornal são os inícios dos movimentos grevistas e da organização dos movimentos trabalhistas ainda ligados em sua maioria aos imigrantes italianos anarquistas. A forma com que a polícia iria reagir às greves de 1912 e, sobretudo, à Greve Geral de 1917 dá o tom dessa “atmosfera de época” acerca da modernização do Brasil da Primeira República (Batalha, 2000). A modernidade

adaptada, como um conjunto de comportamentos e gostos que serviriam como suporte simbólico para afirmação de uma elite que não tinha origem no mundo moderno, urbano, mas nos campos, na tradição do latifúndio agroexportador tocado pela mão de obra escravizada. A modernidade não enquanto condição histórica, mas enquanto comportamento ensaiado. Um teatro.

A festa de inauguração do Theatro José de Alencar foi realizada em 17 de junho de 1910 (imagem 1), a primeira peça encenada se deu em 23 de setembro, com a companhia Dramática Lucilla Perez, com a peça “O Dote”, de Artur Azevedo. Em 10 de agosto de 1964, o Theatro foi tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional como Monumento Artístico Nacional. Hoje (imagem 2) é um aparelho muito mais democrático do que foi em suas primeiras décadas. Abriga uma série de cursos e formações gratuitas em teatro, dança, dança contemporânea, bem como abre sua caixa cênica e plateia para cultura popular, experimental e periférica, o que faz do aparelho um “Objeto Gerador” numa perspectiva muito mais ampla que a aqui proposta. Por hora, basta-nos o registro de como sua *construção*, enquanto um evento histórico, captura a “atmosfera da época” em vários sentidos e como isso faz dele um “objeto gerador” de discussões, reflexões e aprendizados sobre aquele contexto.

Imagem 1: Inauguração do Theatro José de Alencar.



Fonte: Fortaleza Antiga.

Imagem 2: Theatro José de Alencar, 2015.



Fonte: Prefeitura de Fortaleza.

O Farol desativado e o ativismo artístico

Dentro das dinâmicas que marcaram a história do Ceará, uma das mais interessantes sem dúvidas é dos portos. O Estado, ainda enquanto capitania subsidiária de Pernambuco, fazia parte das regiões da América portuguesa que se estruturava a partir do mercado interno, ou seja, das necessidades de víveres, matérias primas, e outros gêneros demandadas pelas zonas exportadoras. No nosso caso aqui, a demanda era a de carne, couro e, em menor escala, laticínios. A carne de charque, ou carne de sol, promoveu a estruturação inicial e estabelecimento das zonas mais colonizadas da província.

Desse modo, as cidades do vale do Jaguaribe, principal rio da rota do charque, foram as que mais rapidamente cresceram e tiveram destaque e isso exclui a capital Fortaleza dessa rota, mantendo-se capital apenas pelo fato de abrigar o forte holandês Schoonenborch, mais tarde Forte Nossa Senhora da Assunção, quando da retomada portuguesa de Pernambuco. Uma das melhorias previstas na orla portuária de Fortaleza que no primeiro império saía da condição de vila para uma incipiente cidade fora justamente a da instalação de um farol (Souza, 2017).

Encomendado por Pedro I em 1826 teve a planta aprovada em 1829 e deveria se instalar ao lado do pequeno avanço de terra que serviria mais tarde para instalação do atual porto da cidade. Teve as obras iniciadas em 1840 e terminadas em 1846, todavia começou

operar com faroleiros fixos somente em 1871⁴, quando Fortaleza entrava com sua elite do algodão no mapa das grandes cidades do Brasil, no processo histórico referido acima.

A estrutura octogonal de dois pavimentos do farol construída em alvearia no topo de uma duna eleva-se a trinta e três metros fazendo seu lume á óleo de baleia ser visto numa distância de até 23km da costa em condições atmosféricas normais⁵. Durante mais de três décadas foi a única construção na praia do Mucuripe (imagem 3), e seguiu sendo o “solitário olho do mar”⁶ até o processo de ocupação e povoamento da região da Praia do Futuro somente a partir da década de 1940 com a instalação do referido porto, ocupação que mantém-se todavia modesta até as décadas de 1970 e 80.

Com surgimento de novas tecnologias como o gás e a energia elétrica, o sistema e o farol em si tornam-se obsoletos e ele é substituído por outro em 1957 e de lá para cá sofreu uma série de infortúnios e reparos, sendo tombado como parte do Patrimônio Histórico do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN em 1982, ano que foi fundando em suas instalações o Museu do Jangadeiro, ativo até 2007.

Após o fechamento do Museu do Jangadeiro, o Farol entrou em vertiginosa situação de abandono, estando hoje às ruínas⁷ e o evento que o coloca aqui em nosso rol de interesses para observação de itens

⁴ <http://www.ipatrimonio.org/fortaleza-farol-do-mucuripe/#!/map=38329&loc=-3.7056536513691363,-38.47163736820221,17>. Acesso em 22/02/2022.

⁵ <http://ceara.pro.br/fortaleza/Predios/dsc-farol1.htm>. Acesso em 22/02/2022.

⁶ Idem.

⁷ Ver a reportagem do jornal *O Povo* de 02/07/2021, “Decadência e Abandono: Cúpula do Farol do Mucuripe Desaba”. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/2021/07/20/decadencia-e-abandono--cupula-do-farol-velho-do-mucuripe-desaba.html> Acesso em 22/02/2022.

do patrimônio histórico enquanto “objetos geradores” e catalizadores de diferentes “atmosferas de época” se deu em fins de 2013.

Durante os eventos do primeiro Festival Internacional de Arte Urbana – CONCRETO, em novembro de 2013, um grupo de artistas urbanos organizou uma *intervenção* artística nas paredes do Farol do Mucuripe que resultaram em quatro painéis que seguem lá até hoje disputando com outras intervenções posteriores de graffiti e pichação.

O fato, como esperado, dividiu opiniões e gerou uma série de discussões indo parar também em cobertura jornalística que gerou quatro reportagens escritas e cinco boletins televisivos entre a data da intervenção e semana seguinte⁸. Embora o teor desse debate, acerca da categoria de patrimônio, manutenção de itens patrimoniais, respeito à identidade histórica desses, sejam assuntos instigantes, nosso foco aqui é outro: compreender como esse evento junto a um item patrimonial o coloca enquanto “objeto gerador” e catalizador de uma “atmosfera de época”.

A arte urbana, em sua expressão mais difundida, o grafite, ou *graffiti*, tem suas origens nas periferias das grandes cidades, particularmente Nova York de inícios do movimento HipHop a partir de meados da década de 1970. A partir daí, conforme avançava a quase que instantânea expansão mundial do HipHop, avançavam também o grafite e a pichação (Longman, 2017). No Brasil, São Paulo rapidamente se tornou o grande centro irradiador da arte urbana se

⁸ Foram duas reportagens no jornal *Diário do Nordeste* e outras duas no *O Povo*. E nos noticiários locais dos canais *Tv Diário*, *Tv Jangadeiro* e *Tv Assembleia*, em diferentes horários.

estabelecendo nos últimos anos do século passado como uma referência mundial na modalidade, mesmo que tendo seus principais nomes com origens nas classes médias, com realidades distintas das periferias onde se originou e propagou.

Por ser então uma arte periférica, negra e de ocupação de espaços urbanos, o grafite e sobretudo a pichação sempre foram marginalizados e criminalizados. A discussão sobre a propriedade privada sempre tomando o lugar de maiores justificativas para a repressão de artistas e das estéticas em si (Souza, 2011). E foi a partir das políticas públicas afirmativas e de *intervenção* em áreas sociais periféricas na instalação das lógicas de governo do lulopetismo que novas condições começaram a serem criadas para artistas da arte urbana no Brasil. Como afirma Hérrisson Dutra, em recente livro sobre os percursos da arte urbana no país:

Ocorre a partir de meados da primeira década dos anos 2000 um estímulo muito perceptível na produção e aceitação social da arte urbana a partir do instante em que novos espaços de produção, divulgação e formação são criados em aparelhos de cultura e orientações de gestão, bem como políticas de incentivo (Dutra, 2020, p.27).

Resultado desse contexto é o vertiginoso surgimento de murais artísticos nas grandes cidades do Brasil, colocando o país no mapa de interesses de apreciadores e artistas do mundo e a maior expressão desse interesse são os festivais de arte urbana que começam a serem articulados em diferentes cidades e capitais. Fortaleza ganha seu primeiro festival em 2013, o Concreto, que agora vai para sua sétima edição tendo interrompido suas atividades somente em 2019 por conta da pandemia do COVID-19.

Idealizado e organizado inicialmente pelo artista urbano Grud, o festival em sua primeira edição foi o palco do evento que colocou o Farol do Mucuripe novamente na lembrança do público, nas lentes da mídia que ignoravam seu esquecimento e abandono desde o fechamento do Museu do Jangadeiro em 2007.

A *Intervenção* de grafite no farol (imagem 4) lhe rendeu reportagens, debates, colunas, divergências de opiniões e em poucas horas, esse famoso e outrora celebrado item patrimonial de Fortaleza saiu do esquecimento e teve dias de fama novamente, como se voltasse a iluminar os caminhos dos navegantes por alguns instantes, agora os navegantes em terra, navegantes da urbe Fortaleza e não mais com seu lume à óleo de baleia, mas com seus muros do primeiro pavimento.

A palavra *intervenção* aparece nas manchetes de reportagens dos maiores jornais que dedicaram espaço para matérias sobre o evento⁹ e nos surge aqui então como a segunda palavra chave de nosso breve e quase que diletante estudo acerca do patrimônio histórico. Se junta à palavra *construção* para trazer sua contribuição para se pensar a “atmosfera de época” dos tempos em que esteve presente em praticamente todos os textos que respaldavam e justificavam as políticas públicas de combate à pobreza, de moradia, estudantis, culturais, de acessos a créditos. A era das intervenções sociais, em que expressões artísticas periféricas puderam ter

⁹ No jornal Diário do Nordeste “Intervenção no Farol gera polêmica” <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/intervencao-no-farol-gera-polemica-1.797002> Acesso em 23/02/2022. No portal G1 Notícias: Artistas fazem intervenção em bem tombado e provocam polêmica no CE. <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/11/artistas-fazem-intervencao-em-bem-tombado-e-provocam-polemica-no-ce.html> Acesso em 23/02/2022.

representatividade e incentivos institucionais e saírem das periferias e galgarem editais, patrocínios, intercâmbios.

A *intervenção* da arte ativista no farol desativado, resguardado apenas por um afeto adormecido acerca de uma memória fugidia do mar, dos antigos pescadores, navegantes, o fez novamente centro das atenções e com seu lume apagado se viu atingindo distâncias que nunca antes teria conseguido, suscitando debates, controvérsias, aplausos, vaias: a intervenção o fez um Objeto Gerador, inclusive (e sobretudo) sobre sua própria história e importância enquanto item patrimonial.

Imagem 3: Farol do Mucuripe, 1945.



Fonte: Arquivo Nirez.

Imagem 4: Farol do Mucuripe após intervenção de arte urbana (graffiti).



Fonte: Diário do Nordeste.

O assassinato da Mulher-Rendeira

Chegamos assim ao derradeiro evento dessa pequena odisseia dos “objetos que percebem”. Dos bens patrimoniais que, como denotava Frnaçoise Choay acima “vibram à maneira do presente”, capturando à partir de eventos históricos específicos “atmosferas de épocas”, ou *zeitgeists* torando-se através deles “objetos geradores” de novas discussões e entendimentos acerca da própria categoria de patrimônio.

Nosso último evento é o mais violento dentre todos eles: trata-se do assassinato, esquartejamento e ocultação de cadáver de uma Mulher Rendeira. Ainda que uma estátua (imagem 5), o crime hediondo atenta contra a memória da tradição cultural da renda de bilro, atenta contra várias mulheres e seus saberes, contra a arte, contra cultura e contra o patrimônio histórico e artístico nacional.

(...) a obra fora encomendada pelo governo estadual do Ceará para homenagear as mulheres rendadeiras. Confeccionada pelo escultor pernambucano José Corbiniano Lins (1924-2018) no ano de 1965 em alumínio numa técnica e suportes assaz inovadores para a época. Instalada no centro da capital Fortaleza em 1966, foi removida em 1987 para o jardim anexo à agência do Banco do Brasil na esquina da avenida Duque de Caxias com a rua Barão do Rio Branco (Costa, 2014, p.126).

No dia 29 de maio de 2020, durante uma reforma na respectiva agência bancária executada por uma empresa ironicamente chamada Artflex Engenharia, sob ordens superiores, operários perpetraram a destruição e descarte da obra. Seus pedaços (imagem 6) foram encontrados no dia seguinte pelo arte educador José Viana que os coletou, levou-os para sua casa e contatou a imprensa. A ele devemos

a salvação dessa importante obra de arte pública nordestina. Os jornais *O Povo*, *Diário do Nordeste*, *Portal G1 Ceará* geraram notícias sobre a questão entre os dias 30, 31 de maio e 01 de junho, sendo a cobertura do *O Povo* a mais extensa. No dia 4 de junho a revista *Aventuras na História* e o portal virtual *Folha Ilustrada* publicaram reportagens¹⁰.

A palavra *destruição* aparece em duas manchetes e em todos os textos, termos como “desmembramento”, “destroços”, “despedaçada”, “desaparecida” também ocorrem nas manchetes e reportagens. Torna-se a escultura da Mulher Rendeira um “objeto que percebe” seu tempo, como os outros dois itens patrimoniais acima. Esse evento histórico junto ao terceiro “Objeto Gerador” de nossa análise captura nossa “atmosfera de época” que nos surge também qualificada a partir de expressões como “destruição das conquistas históricas”, “desmonte do Estado Democrático de Direito”, dentro das críticas mais arejadas aos novos planos e orientações de governo desde o Golpe de 2016 que destituiu Dilma Rousseff da presidência da república.

¹⁰ “Escultura “Mulher Rendeira” reaparece destruída”.
<https://www.opovo.com.br/vidaarte/2020/06/01/escultura-da--mulher-rendeira.hhtml>
“Destroços da escultura 'Mulher Rendeira' são encontrados em Fortaleza”
<https://diarionordeste.verdesmares.com.br/verso/destrocos-da-escultura-1.2950348>
“Escultura 'Mulher Rendeira' desaparece após reforma em agência de banco em Fortaleza; artista denuncia que obra foi destruída”.
<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/05/31/escultura-mulher-rendeira-desaparece-apos-reforma-em-agencia-de-banco-em-fortaleza-artista-denuncia-que-obra-foi-destruida.ghtml>
“Após boatos de desaparecimento, escultura de 1966 é encontrada destruída em fortaleza”.
<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/apos-boatos-de-desaparecimento-escultura-de-1966-e-encontrada-destruida-em-fortaleza.phtml>
“Escultura marco de Fortaleza é encontrada aos pedaços após desaparecer”.
<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/06/escultura-marco-de-fortaleza-e-encontrada-aos-pedacos-apos-desaparecer.shtml>

Devido à repercussão do acontecido, A empresa Artflex se prontificou em custear a reconstrução da obra que ficou a cargo do filho de seu criador, em Recife. A estátua reformada retornou ao seu lugar no jardim anexo da agência reformada em 12 de maio de 2021. A empresa, contudo, não apresentou nenhuma justificativa ou pedido público de desculpas pela derrubada da escultura da Mulher Rendeira, o que nos remete mais uma vez à simbologia de nossos tempos, “atmosfera da época” cujo recorte se inicia na derrubada da mulher chefe do Executivo, Dilma Rousseff. Terminamos assim com algumas de suas palavras no pronunciamento oficial que fez logo após a consolidação do Golpe de 2016 no Senado Federal: “Acabam de derrubar a primeira mulher presidenta do Brasil, sem que haja qualquer justificativa constitucional para este impeachment”¹¹.

Imagem 5: Estátua da Mulher Rendeira



Fonte: O Povo

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/integra-do-discurso-de-dilma-apos-impeachment.html> Acesso em 23/02/2022.

Imagem 6: Pedacos da escultura “Estátua da Mulher Rendeira”



Fonte: O Povo

Considerações Finais

Nossa ideia aqui foi a de iniciarmos um debate sobre as maneiras que eventos históricos envolvendo itens do patrimônio histórico e artístico os transmutam em “objetos geradores” que “percebem” diferentes “atmosferas de época”. Para tanto nos ativemos a três palavras-chave que exprimem essa fenomenologia: *construção*, *intervenção* e *destruição*, palavras que ligam os eventos, os itens patrimoniais e os espíritos dos tempos:

A *construção* de um Theatro que simbolizava a construção de toda uma sociedade, a sociedade moderna, higienista, elitista e eugenista de fins do século XIX, embalada pelo sonho positivista da

ordem e progresso que importava seus lemas, modos de vida, mentalidades e prédios da Europa que era moderna por condição histórica, na tentativa de adaptar e inventar aqui uma modernidade postíça.

A *intervenção* de arte urbana nos muros do Farol do Mucuripe, atestando a um só tempo o poder de uma intervenção de arte urbana que rapidamente gerou considerável volume de debates e embates sobre arte urbana, preservação do patrimônio histórico, importância dos prédios históricos para a memória, limites para ocupação dos artistas urbanos. Acontecimento que por meio da projeção da arte de periferia também atesta o alcance e importância das *intervenções* sociais que em uma década (2003-2013) transformavam qualitativamente e quantitativamente diferentes setores da sociedade. Políticas afirmativas e de acesso, de reparação histórica, de combate à miséria e pobreza, todas elas atravessadas pela palavra e pela ideia de “intervenção”.

A *destruição* da estátua de uma Mulher Rendeira, num contexto de destruições diversas daquele projeto de intervenções, de aumento cotidiano do feminicídio, desmonte do Estado Democrático de direito. Numa inequívoca relação ao governo que extingue o Ministério da Cultura a empresa Artflex engenharia perpetrou a destruição de uma obra de arte pública, patrimônio cultural e artístico em sua forma e conteúdo, pois homenageia as tradicionais mulheres rendadeiras do Ceará.

Três “objetos geradores” que se conectam através da potência de “perceberem” “atmosferas de épocas” numa franca relação entre

o acontecimento histórico, a dinâmicas sociais dos diferentes contextos e a capacidade do patrimônio histórico e artístico “pulsar à maneira do presente”.

Referências Bibliográficas

BALTALHA, Cláudio H. M. **O Movimento Operário da Primeira República**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. São Paulo: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. As artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

COSTA, Cacilda Teixeira. **O sonho e a técnica: a arquitetura de ferro no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

COSTA, Marcelo. **História do Teatro Cearense**. Fortaleza: Multigraf, 1994.

COSTA, Sabrina A. de A. **O Artista Zenon Barreto e a Arte Pública de Fortaleza**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2014.

DUTRA, Hérrisson F. B. **Traços da Arte Urbana no Brasil**. São Paulo: CBL, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Porto Alegre: Centauro, 2006.

LONGMAN, Gabriela. **Grafite, labirintos do Olhar**. São Paulo: BEI Editores, 2017.

OLIVEN, Ruben G. Cultura e Modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.2, p.3-13, São Paulo, 2001

PARENTE, André (org.) **Imagem Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2004.

PONTE, Sebatião R. **Fortaleza da Belle Époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasileira, 2000.

RAMOS, F. R. L. Objeto Gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. **Revista Historiar**, v. 8, n. 14, 18 set. p.70-94, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Música, Grafite, Dança: HipHop. São Paulo: Parábola, 2011

SOUZA, Simone (org.) **Uma Nova História do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2017.

VIEIRA, Carla M. **O Theatro José de Alencar: Teóricos**. Fortaleza: Secult-Ce, 2011.

GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA: Cultura e Consciência Histórica em *Assassin's Creed*

Jéssica Kotrik Reis Franco¹
Max Alexandre de Paula Gonçalves²

INTRODUÇÃO

A revolução documental empreendida pelos Annales na década de trinta do século XX privilegiou novos conjuntos de vestígios do passado e do presente da vida social e da transformação histórica, aos quais chamamos de fontes históricas. Os historiadores daquele movimento inicial consideraram importante tal ato para que demarcassem a ruptura que propunham com a historiografia anterior, a qual, para eles, era demasiada particularizante, individualizadora, factual e descritiva, além de privilegiar a dimensão política em detrimento das demais dimensões das sociedades históricas. Com isso, ocorreu a expansão da noção de documento histórico e o surgimento de novos objetos que não eram

¹ Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-2019), Especialista em História Antiga e Medieval pelo Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba (ITECNE-2021), Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná com bolsa CAPES (2021-2023), docente na rede Estadual de Ensino do Paraná.

² Professor de História da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em História Social (UEL) e Mestre em Letras – Estudos Literários (UEL). Aluno regular de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História – Franca e Assis, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

investigados pelos historiadores até aquele momento, uma vez que o campo histórico foi alargado em suas possibilidades de pesquisa. A documentação cartorial e paroquial, os inventários e os testamentos, por exemplo, enquanto documentos históricos, têm o seu uso impulsionado nesse período.

Ao avançarmos temporalmente, o final da década de oitenta acarretou outras transformações significativas na historiografia. As mudanças aventadas forneceram instrumentos de análise capazes de examinarem com maior primor as fontes e os objetos que, ao serem constituídos em sua essência como textos, utilizavam das linguagens visuais e sonoras em suas representações. Nesse sentido, a Literatura em seus diversos matizes, assim como a Imprensa, adquire um novo elemento a ser considerado, a saber, o seu suporte. Isso, pelo motivo, segundo Barros:

Mesmo que analisemos a fonte fundamentalmente através de sua mensagem – de seu texto propriamente dito –, é preciso considerar que esse texto foi construído de uma determinada maneira também em função do suporte-livro, para além das estratégias editoriais várias que enquadram seu texto, situam-no em um padrão, impõem limites à sua extensão (Barros, 2019, p. 51).

O suporte, enquanto característica pertinente a ser analisada na fonte histórica, emergiu específica e vigorosamente a partir das pesquisas feitas pelo historiador francês Roger Chartier sobre o mundo dos leitores e a produção, disseminação e recepção de textos e livros na Europa do Antigo Regime (Chartier, 1988). Assim, o suporte, ou ainda, o veículo das ideias, se torna importante no fazer histórico. Todavia, ao tratarmos de fontes textuais, Barros considera

que o conteúdo ou a mensagem situam-se diretamente no centro da análise. E isso difere do objeto de cultura material que estiver sob análise de uma perspectiva arqueológica, visto que nele o foco está na materialidade para que seja constituída a interpretação do objeto. Aliás, para os tempos contemporâneos, o autor defende a divisão das fontes conforme seus suportes e linguagens, compondo um duplo critério para a sua classificação. Isso não torna mais simples a tarefa do historiador de catalogar e compreender as suas fontes, mas antes é um dos primeiros passos para observar a complexidade delas, já que muitas reúnem dentro de si mais de uma linguagem, quando não veiculadas em um suporte que já se distingue do seu original. Um caso interessante comentado por Barros é o do Cinema:

Visto que uma fonte fílmica contém verbalização (falada e escrita), imagem (seja a imagem-movimento, seja a imagem fixa das coreografias) e, por fim, o som (sob a forma de música, trilha sonora, sonoplastia e outras). Inclui-se também aqui a “performance”, através da atuação dos atores, o que implica todo um sistema de gestualizações, modos de expressão diversos, linguagens corporais, entre outros aspectos performáticos (Barros, 2019, p.62).

Assim, o suporte adquire uma importância significativa que deve ser analisada pelo historiador, uma vez que, no exemplo dado pelo Cinema, mas também em outros, podemos ver como ele comporta o entrecruzamento de linguagens. Ao mesmo tempo, o suporte também é moldado pelas transformações da linguagem, de modo que elas atuam na sua concepção. Nesse sentido, os jogos de videogame, o objeto que apresentaremos e discutiremos neste texto, devem ser vistos sob a perspectiva de que suporte e linguagem são

partes basilares de sua composição, desempenhando papéis distintos e complementares no que diz respeito a sua essência.

O QUE É JOGO? E VIDEOGAME? E JOGOS DIGITAIS?

Inicialmente, é relevante destacarmos que o jogo e o jogo de videogame estão inseridos em uma tradição de atividades lúdicas, variando os dispositivos e suportes nos quais são executados e disseminados. Entre o final do século XIX e o começo do XX, dois autores abordaram os jogos enquanto fenômenos sociais e culturais, apontando as similaridades tanto na forma de jogar quanto nos próprios jogos. São eles: Stewart Culin (2009) e Johan Huizinga (2012). Respectivamente, o primeiro foi um etnólogo norte-americano que escreveu entre 1898 e 1924 diversos artigos sobre jogos realizados em países asiáticos e africanos, além dos jogos de rua em Nova York e dos jogados pelos indígenas americanos. Esse estudioso argumentava que todas as culturas do planeta teriam entrado em contato entre si em algum momento, uma vez que, para ele, era possível encontrar semelhanças na forma de jogar e nos jogos praticados por elas.

Por sua vez, Johan Huizinga, autor de *"Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura"* (2012), apontou as divergências existentes nas teorias biológicas referentes aos jogos³. Ele foi o primeiro teórico que objetivou explicar a atividade lúdica de uma forma abrangente.

³ O tradutor do livro *"Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura"*, João Paulo Monteiro, fez uma nota pertinente à terminologia da palavra "jogar". Nas línguas europeias, "brincar" e "jogar" encontram seus significados correspondentes concentrados unicamente nas palavras "jugar", da língua espanhola, "jouer", da língua francesa, "to play", da língua inglesa, e "spielen", da língua alemã, por exemplo. Já na língua portuguesa, há uma distinção entre esses dois termos. O leitor do nosso texto notará que focamos no uso do termo "jogar" para abordarmos os jogos de videogame.

Assim, o jogo, ou ainda, o brincar, verificado nas vidas humanas e animais, seria tão importante quanto às funções que são representadas pelas demais nomenclaturas científicas. O ponto substancial de seu estudo, escrito na década de trinta do século XX, consiste na integração do conceito de jogo ao de cultura, isto é, admitindo-o como um fenômeno cultural. Conforme Huizinga, há uma ligação inerente aos dois no surgimento e desenvolvimento da civilização, inserindo, assim, o jogo na esfera cultural e dotando-o de um caráter lúdico. Dessa forma, a atividade lúdica estaria vinculada ao direito, à guerra, à arte e às outras atividades e instituições humanas.

Existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato do jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (Huizinga, 2012, p. 4).

Então, ao retirar o jogo das compreensões científicas da época, as quais viam os jogos como um fenômeno estritamente biológico, Huizinga lhe atribuiu um sentido cultural dentro da sua existência nas diversas sociedades. Cabe lembrarmos neste ponto de Walter Benjamin, filósofo alemão do início do século XX, que analisou em dois ensaios a materialização da brincadeira e do brinquedo. Respeitando as devidas distinções entre os estudos de Benjamin e de Huizinga, respectivamente, o primeiro diz que:

É a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados

no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror (Benjamin, 1994, p. 253).

Ao prosseguirmos com a leitura de *"Homo Ludens"*, a fim de entendermos o que é um jogo, encontramos a função constituinte de sua existência: "uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa" (Ibid., p. 16, grifo do autor). É interessante notarmos que essas funções podem se confundir em algum momento do jogo (ou consistir no seu objetivo), já que esse último pode ser tanto uma luta para representar algo, quanto representação de uma luta. Se pensarmos que essas funções foram percebidas por Huizinga no final da década de trinta do século passado, elas se tornam ainda mais valiosas, visto que encontramos nos jogos contemporâneos, principalmente nos jogos digitais, o princípio do desafio como motivo para o início do jogo. Quer dizer, a luta por algo pode ocorrer por meio de uma disputa, seja contra outro jogador, seja contra a Inteligência Artificial do game, ou ainda, o jogador contra si próprio. Diante disso, o programador e roteirista João Ranhel tece os seguintes pontos sobre o jogo em Huizinga:

1) um jogo é uma atividade livre; 2) o jogador tem consciência de que o jogo é uma atividade exterior à vida habitual; 3) o jogo não tem finalidade lucrativa (...); 4) acontece dentro de um espaço e tempo definidos; 5) de todo jogador se espera imersão e seriedade na execução da atividade, ou seja, aquele que não joga seriamente é tido como um desmancha-prazeres; 6) o jogo é uma atividade para agregar clãs que compartilham interesses; 7) todo jogo tem objetivos, metas, finalidades; 8) todo jogo tem regras e uma certa ordem (Ranhel, 2009, p. 6).

Ao delinear essas características comuns aos jogos a partir do resumo das ideias de Huizinga, nós podemos nos voltar para a especificidade dos jogos computacionais, ou melhor, os jogos digitais. De fato, aquele autor não chegou a presenciar o início dessa modalidade de jogos, o que prejudica a sua leitura se não fizermos essa ponderação, mas também o nosso objeto neste trabalho ao forçarmos o enquadramento de um no outro. Quer dizer, essa síntese da proposta de jogo para Huizinga parece um tanto distante da que encontramos nos jogos digitais do tempo presente, em suas múltiplas formas. Talvez venha mais a propósito pensarmos o videogame enquanto uma amálgama de mídias, por reunir em si características no seu suporte e nas suas linguagens oriundas do Cinema, da Televisão e da Literatura. Isso pode ser visto tanto nos seus conteúdos quanto nos seus componentes técnicos. Em um livro que se tornou referência para os estudiosos de games – termo específico que corresponde aos jogos computacionais contemporâneos – *“First Person: new media as story, performance and game”* (2004), encontramos textos focados na especificidade desse objeto. Celia Pearce, autora de um deles, diz o seguinte a respeito do fundamento primordial dos jogos:

A primeira e mais importante coisa a saber sobre os jogos é que eles estão centrados no JOGAR. Diferente da literatura e do filme, os quais estão centrados na HISTÓRIA [em seu sentido de relato ficcional], nos jogos, tudo gira ao redor do jogo e da experiência do jogador. Os designers de jogos estão muito menos interessados em contar uma história do que criar uma estrutura convincente para jogo (Pearce, 2004, p. 144, grifo da autora, tradução nossa).

A compreensão de Pearce sobre o foco de designers de jogos estar mais nas estruturas que compõem um jogo do que na história na qual ele se desenvolve está inserida em uma querela entre grupos de pesquisadores sobre jogos de videogame que pode ser dividida entre Ludologistas e Narrativistas. Para além desse debate, que já mostra ter sido superado pelas pesquisas recentes, é acertado colocarmos que os jogos digitais aproveitam duas características dos computadores realizadas de forma primorosa por eles: a simulação de comportamentos e a representação espacial, isto é, respectivamente, ações de personagens e ambientes que constituem o mundo do jogo.

Figura 1 – Captura de tela do navio “Adestrio” e do cenário das ilhas gregas presentes em “*Assassin's Creed Odyssey*” (2018).



Fonte: Ubisoft Brasil, 2018. Elaborada pelo autor (2018).

Esses dois elementos articulados tornam os jogos digitais participativos em sua essência, pois, além de gerarem um comportamento do jogador, este último também pode induzir os comportamentos deles, já que também dependem das informações que são inseridas. Segundo Janet Murray, essa via de mão dupla é relevante para entendermos as narrativas virtuais emergentes dos

novos meios digitais, já que a “representação primária do computador é a reconstituição codificada de respostas comportamentais. É isso o que, na maioria das vezes, se pretende afirmar quando dizemos que os computadores são *interativos*” (Murray, 2003, p. 80, grifo da autora). Isso significa que os comandos introduzidos no computador por meio da nossa ação são imprescindíveis, mas não podemos nos esquecer de que nos é fornecido em troca um repertório de comportamentos possíveis que incentiva um sentimento de colaboração criativa. Assim, a captura do interator ocorre por meio de princípios diferentes dos utilizados em outros suportes e estéticas. Para Murray, as narrativas concebidas enquanto ambientes virtuais, no sentido de digitais ou computadorizados, possuem como característica a participação interativa e, conseqüentemente, mais ativa do sujeito. De acordo com a autora, a razão disso se deve a três conceitos fundamentais presentes nessa nova forma de narrar histórias: *imersão*, *agência* e *transformação* (Murray, 2003). Em “*Assassin's Creed Odyssey*”, por exemplo, podemos fazer as seguintes correspondências dessas definições: a representação espacial e verossimilhante de uma ilha grega durante a Guerra do Peloponeso e dos sujeitos históricos que viveram nela – assumindo possíveis comportamentos históricos em função das ações desenvolvidas pelo interior nesse ambiente – são partes do mecanismo que fazem com que o jogador se identifique com esse mundo, de modo que ele suspenda voluntariamente as suas descrenças em relação ao seu aspecto ficcional (imersão), aja e sinta que as suas ações geram ganhos e perdas (agência) e, por último, que

ele altere o seu estado a ponto de assumir a encenação do seu personagem (transformação).

Outra acepção sobre os videogames, que dialoga com a relação entre o jogo e a experiência vivenciada pelo jogador no mundo do jogo, provém de Jesper Juul, professor da New York University Game Center e autor de “*Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais*”. Baseado em uma leitura das principais definições sobre jogos, as quais incluem as elaboradas por Johan Huizinga, Roger Caillois, David Kelley e Salen & Zimmerman, ele selecionou características comuns a todas elas para, em seguida, construir uma definição baseada em seis pontos: regras; resultado variável e quantificável; valorização do resultado; esforço do jogador; vínculo do jogador ao resultado; consequências negociáveis. Dessa forma, Juul compreendeu o jogo da seguinte maneira:

Um jogo é um sistema formal baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (Juul, 2003, tradução nossa).

Apesar das limitações, os jogos digitais contemporâneos seguem ainda os critérios estabelecidos por Juul sobre os jogos de videogame, pois dentro dos códigos nos quais eles são programados, as regras são cumpridas rigidamente e quantificam os resultados. Exemplificativamente, se o jogador precisa cumprir determinado objetivo para avançar no mundo do jogo digital, ele deverá cumpri-lo. De outro modo, nos jogos não digitais, ou ainda, em suas formas tradicionais, há a possibilidade de que o jogador venha a negociar ou

modificar as regras para que tenha sucesso no jogo. De acordo com João Ranhel, “os algoritmos não negociam regras (...) Costumam ser imparciais, e o jogador deverá empenhar algum esforço caso queira que o jogo aconteça, ou seja, o vínculo é geralmente um compromisso do jogador consigo mesmo” (Ranhel, 2009, p. 15-16). Os jogos digitais possuem formas de valorizar as vitórias dos participantes, como pelo nível de dificuldade, que pode aparecer tanto durante o jogo quanto depois do jogo, quando o jogador narrará a sua experiência de como realizou o jogo, seja em um nível mais simples ou em um mais avançado. Com isso, podemos concluir essa parte definindo os jogos digitais, ou ainda, os jogos de videogame contemporâneos, como mundos digitais e interativos, nos quais há regras a serem cumpridas para que o jogador compreenda as suas ações tomadas como partes fundamentais do ato de jogar, de modo que ele aceite o papel que lhe é proposto naquela encenação a fim de obter progressos e, conseqüentemente, o resultado final.

GAME STUDIES

Um dos fatos mais interessantes ao acompanharmos as pesquisas acadêmicas sobre jogos de videogame é o de que elas não demoraram a surgir quando da criação do próprio videogame. Se pensarmos que os consoles domésticos aparecem na última década de setenta, é impressionante observarmos que já na década seguinte eles começaram a aparecer nas pesquisas e conferências de importantes universidades. Quer dizer, eles foram apresentados

enquanto objetos centrais de pesquisa em um tempo consideravelmente menor do que o da Literatura e o do Cinema. Esses últimos tiveram que esperar muito mais para serem incorporados ao campo acadêmico se mirarmos os seus tempos de existência. Nesse sentido, é válido apontar o trabalho de Thomas W. Malone, *“What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games”*, de 1980, no qual abordou três conceitos que compõem os jogos de computador e, por extensão, os de videogame, e sobre os quais os estudos de games têm se preocupado ora mais ora menos até hoje: Desafio, Fantasia e Curiosidade. Outro exemplo foi o colóquio realizado na Universidade de Harvard, em 1983, com o título *“Video Games and Human Development”*. Assuntos como o de que jogos de videogame não são perigosos, ou ainda, que não criam seres estáticos diante de uma tela ou de um aparelho, mas que podem ensinar habilidades aos seus usuários, integraram esse evento. Já a primeira dissertação proveniente da relação entre Humanidades e estudos de videogames, de 1985, foi de Mary Ann Buckles.

A década seguinte, por sua vez, foi marcada por uma explosão de artigos e livros a respeito dos jogos de computador e de videogames à medida que os próprios consoles e jogos apresentavam inovações técnicas e estéticas. Podemos destacar os seguintes autores desse período: Eugene Provenzo, Brenda Laurel, Justine Cassel, Janet Murray e Henry Jenkins. Esses pesquisadores com as suas obras levaram os *Game Studies* a outro patamar em um campo acadêmico ainda em formação no início do século XXI. Então, associações e

centros de pesquisa foram instaurados nas principais instituições acadêmicas e em diversos outros locais: *Computer Games and Digital Textualities*, da Universidade de Tecnologia de Copenhague, na Dinamarca, *Games Cultures*, da Universidade de Bristol, na Inglaterra, e, por último, *Computer Game Conference*, da Universidade do Texas em Dallas, nos Estados Unidos. Contudo, o grande ganho para a pesquisa em games talvez tenha vindo com a criação do periódico acadêmico intitulado “*Game Studies*”, em 2001. Essa revista, além de ser gratuita, tem a sua existência baseada em três propostas, segundo Espen Aarseth, um dos principais responsáveis por ela, professor e pesquisador do *Center for Computer Games Research*, da Universidade de Tecnologia de Copenhague:

Nós queríamos que as pessoas tivessem um lugar para publicar a melhor pesquisa em *game studies*. Todos com exceção de mim até por eu ser o monitor do meu próprio periódico. Mas está incorreto, há outro. Claro que ao ter um periódico singular no mundo, o acadêmico, nós temos aqui um novo campo, um campo que é sério, um campo no qual você é capaz de assustar quando publica artigos. Então, nós fizemos ferver o possível para conseguir. Está na web, mas você não pode postar comentários. Não é um blog. O terceiro, naturalmente, é que nós não publicamos tudo o que recebemos. Nós temos uma taxa com mais de 85% de rejeição. Então, se você não publicou, aquele que pega a responsabilidade é importante, fornecendo pareceres que possam ajudar você. E se você é a única pessoa de algum lugar distante, Centro, Universidade ou Departamento, talvez o melhor parecer que você poderá obter (CEEGS 2014 – Game Studies Challenges – Past, Present and Future (Espen Aarseth, 2014, tradução nossa) (informação verbal).

Portanto, a estruturação dos *Game Studies* não se restringiu apenas ao desenvolvimento e à ocupação dos espaços acadêmicos formalizados. Claro que grupos de pesquisadores concentrados em grandes centros com aparatos institucionais são fundamentais para a

criação de um campo científico, mas as mesmas ações que os geraram também vêm acompanhadas de contendas teóricas. Afinal, era de se esperar que uma área do conhecimento recém-formada – que agrupa perspectivas de outras áreas e diversos especialistas em torno de si, cada um analisando os temas presentes em seu núcleo a partir do que julga como mais relevante, e inclusive familiar –, trouxesse problemas de pesquisa e abordagens que iriam entrar em desacordo em algum momento, até mesmo pelos seus fundamentos epistemológicos ainda não estarem consolidados. Ademais, há também os que estudam jogos de videogame a fim de verem aspectos próprios de suas áreas de origem. O caso da dissonância entre ludologistas e narratologistas, respectivamente, dos pesquisadores em games que, ou compreenderam os jogos como estruturas focadas no jogar, ou como mundos para contar histórias, foi um dos mais profícuos em *Game Studies* entre o final da década de noventa e o início do século XXI.

GAMES E A NARRATIVA TRANSMÍDIA

No estágio atual de desenvolvimento dos jogos de videogame, eles articulam experiências sensoriais e estéticas, vinculando narrativa audiovisual oriunda do cinema à imersão lúdica em espaços virtuais para serem explorados sensorialmente.

E o videogame se estabelece como amálgama de mídias e linguagens ao tratarmos da franquia “*Assassin's Creed*”. Não só por incorporar recursos de outros meios em seus jogos, mas também por veicular seus conteúdos em outros suportes. Por isso, ao abordarmos

“Assassin's Creed”, um dos caminhos possíveis de investigação do pesquisador é não se restringir aos games que compõem a série, mas ampliar o corpus de pesquisa abarcando as novelizações dos jogos, as Histórias em Quadrinhos e as animações em curta-metragem, que possuem a trama de *“Assassin's Creed”* como referência de seu universo narrativo. E isso significa contemplar o videogame dentro do que Henry Jenkins, pesquisador do MIT, chamou de narrativas transmídias:

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (Jenkins, 2009, p. 138).

Pela definição de Jenkins, a narrativa transmídia significa que o conteúdo de *“Assassin's Creed”* em um livro não deveria ser o mesmo do conteúdo do jogo, mas sim trazer algum conteúdo novo que some à experiência narrativa que o jogador já obteve da experiência do game, assim como a ordem inversa também é possível. Quer dizer, não nos referimos apenas à adaptação de um produto a um suporte, mas sim a uma nova forma de contar histórias, atrelada a um fenômeno cultural inserido em um contexto mais amplo. No livro que já se tornou um clássico para os estudiosos das mídias digitais, Henry Jenkins compreende que essa transformação ocorre dentro do que é chamado por ele de *“Cultura da Convergência”*. Trata-se de um

momento de transição midiática, em que as antigas e as novas mídias estão indo de encontro entre si e se reinventando diante do choque entre elas. Assim, segundo Jenkins, o termo “convergência” corresponde ao:

Fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2009, p.29).

Nesse sentido, a convergência expressa transformações que ultrapassam o nível técnico. Ela abrange mudanças mercadológicas, sociais, culturais e comportamentais de produtores, consumidores, usuários e fãs das mídias. A marca essencial dela é a interação entre todos esses grupos, uma vez que, na Cultura da Convergência, “toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia”. (Ibid., p. 29). Diante disso, ocorre uma mudança cultural nas atitudes desse último, pois ele é estimulado a fazer conexões entre conteúdos que estão espalhados em diversos suportes. Desse modo, a fim de ampliar a sua experiência narrativa, o sujeito deverá buscar tramas que estão em meios distintos dos quais ele está acostumado a fazer uso. Por exemplo, em “*Assassin's Creed: Unity*” (2014), o personagem principal do jogo e da narrativa construída nele é Arno Dorian, justamente o avatar que representa o jogador naquela representação espacial da cidade de Paris durante os acontecimentos da Revolução Francesa. Ao passo que, no livro homônimo (2014), o leitor encontra Élise de la Serre, a antagonista que faz o par romântico com Arno Dorian no

jogo, como a protagonista. Escrito como um diário dessa personagem em primeira pessoa, o texto traz a história de Élise de la Serre, desde a sua infância até a vida adulta, cruzando-a com a rivalidade e as intrigas entre a Ordem dos Templários e a Irmandade dos Assassinos. Quer dizer, o foco da história incide sobre essa personagem nesse suporte, tendo a sua perspectiva como a predominante, de maneira que o leitor irá descobrir novos elementos que não estão presentes no jogo, e vice-versa, permitindo que ele construa uma nova interpretação sobre os eventos de "*Assassin's Creed: Unity*" – tanto o jogo, quanto o livro. A constituição da narrativa transmídia não implica em um prejuízo do entendimento do arco narrativo caso aquele sujeito que consome determinado produto opte apenas pelo game ou pelo livro, mas, se ele desejar a ampliação do arco narrativo, deverá utilizar mais de uma porta de entrada para a franquia.

CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS VIDEOGAMES

O conceito filosófico de *consciência histórica*, nasceu no pensamento alemão a partir do Romantismo, com intelectuais como Hegel, Dilthey, Husserl e Benjamin (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 25-27). Mais recentemente, Reinhart Koselleck e Jorn Rüsen pensam este conceito a partir da experiência temporal humana e do posicionamento do indivíduo perante a sociedade e a cultura. Dessa forma, compreendemos os jogos e museus digitais como sendo produtos da cultura histórica, pois são meios de acesso à narrativas históricas, como no caso da franquia de jogos *Assassin's Creed*. Assim,

para este minicurso considerou-se os conceitos de cultura histórica e consciência histórica, discutidos pelo historiador Jörn Rüsen (1994, p. 2):

la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica (Rüsen, 1994, p. 2).

Para Rüsen (1994, p. 4), a cultura histórica define a própria prática da consciência histórica: “a cultura histórica também pode ser definida como a práxis da consciência histórica, ou seja, realização prática da subjetividade humana. Um passado trazido ao presente de modo a satisfazer um dado interesse e orientar para um futuro”. Dessa forma, podemos afirmar que além de os jogos de videogame serem produtos da cultura história, eles permitem acesso a diferentes níveis de consciência histórica:

Como operação cognitiva básica de interpretação do passado em torno de um sentido, a consciência histórica não se reduz ao conhecimento especializado, fazendo-se presente também na cultura histórica socialmente compartilhada que vai além da historiografia, sem com isso ignorá-la (Rüsen, 2001; Rüsen, 2010).

Dessa forma, o historiador sintetizou em quatro, as categorias de consciência histórica:

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva

mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade) (Schmidt; Garcia, 2005).

Portanto, Rüsen, classificou em três etapas os eixos norteadores através dos quais o aluno (a) obtém diferentes níveis de consciência histórica. A primeira é a da **experiência**, sendo ela a práxis social do (a) aluno (a), seu ponto de partida que se dá através de sua realidade social e de suas experiências cotidianas. A segunda é a etapa da **interpretação**, quando o (a) aluno (a) atribui significado e sentido ao seu passado e ao seu presente. A terceira etapa consiste na **orientação**, na qual ele (a) mesmo posiciona-se perante a realidade social em que vive, tornando útil e colocando em prática todo o seu conhecimento histórico adquirido até aqui (Rüsen, 1992).

Pensando o ensino de história e a formação da consciência histórica, temos as seguintes possibilidades segundo Schmidt e Garcia (2005), a primeira é a formação da consciência histórica crítico-genética - “*crítica* porque alunos e professores podem comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas e *genética* porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências” (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

O MODO DISCOVERY TOUR DE *ASSASSIN'S CREED ORIGINS* (2017)

No ano de 2017, a Ubisoft lançou o jogo *Assassin's Creed Origins*, o qual se passa no Egito antigo. Contudo, pela primeira vez, a

desenvolvedora também lançou uma nova proposta com intuito educativo. Sendo assim, foi criado o modo *Discovery Tour*, que disponibiliza ao público uma experiência lúdica e pedagógica de imersão em realidade virtual no cenário criado para o jogo. Através deste modo separado, é possível ter acesso à narrativas roteirizadas construídas através da curadoria e acessoria prestada por historiadores, arqueólogos e egiptólogos no processo de criação do jogo e do tour.

Portanto, o modo *Discovery Tour de Assassin's Creed Origins*⁴ pode ser entendido como um tipo de **museu virtual**, tendo em vista que a existência de museus físicos e virtuais é uma marca registrada do nosso presente e que da perspectiva da museologia, um museu virtual pode ser definido como um “lugar expandido, sem paredes físicas, construído para projetar as iniciativas museológicas no ciberespaço e que possibilita o estabelecimento de novas relações entre o patrimônio cultural e os visitantes” (Deloche, 2001).

Considerando que o jogo *Assassin's Creed Origins* lançado no ano de 2017 é ambientado na época em que uma dinastia grega governava o Egito, conhecido como o período Ptolomaico (305-31 AEC), e com intensas relações políticas e diplomáticas com Roma, os passeios do museu virtual trazem não só temáticas envolvendo os egípcios, mas enredos sobre povos gregos e romanos. O museu contém setenta e cinco passeios, cada um, com uma média de duas a dez estações, que são as paradas explicativas.

⁴ Outros jogos da franquia também desenvolveram o modo *Discovery Tour*, a exemplo de *Assassin's Creed Odyssey* (2018).

Cada passeio dura cerca de dois a dez minutos, e todos os setenta e cinco passeios estão distribuídos em cinco seções: na seção “Egito”, com vinte passeios, aborda-se questões mais gerais sobre a História do Egito antigo, e temas como a decifração dos hieróglifos por Jean François Champollion, e de cidades importantes durante o período faraônico, como a cidade de Mênfis, aparecem. A seção “Pirâmides”, com dezesseis passeios, e a seção “Alexandria”, com quatorze passeios, focam em questões mais arquitetônicas como a construção das pirâmides, até a fundação da cidade de Alexandria com seus principais locais, como a biblioteca, o museu, o farol e o porto. A seção “Cotidiano”, com vinte passeios, aborda questões relacionadas à cultura, religiosidade e costumes dos antigos egípcios, temas como os deuses e a mitologia, o processo de mumificação e hábitos alimentares são trabalhados. E na seção “Romanos”, a mais curta de todas, com cinco passeios, tratam-se de temas relacionados ao poderio militar romano, a exemplo de armas de guerra e organização do exército.

Imagens de fontes, como papiros e estelas, contendo escritas egípcias, grega ou latim, moedas, plantas de cidades e construções, imagens de sítios arqueológicos, templos e tumbas, e obras como a “Descrição do Egito” fruto da invasão de Napoleão ao Egito em 1798, fazem parte do conteúdo hipertextual e imagético. As estações são áudio guiadas em português, por um roteiro que também é disponibilizado em formato escrito ao lado da tela. Além da experiência de simulação virtual baseada em reconstruções de tais locais, os visitantes encontram nesses ambientes “cidadãos comuns”

desses espaços, que falam egípcio, grego ou latim. Todas as imagens e fontes são referenciadas, e a maioria são oriundas de museus e bibliotecas do mundo que contêm os maiores acervos sobre Egiptologia, a exemplo do Museu Britânico, Museu de Berlim, Museu do Louvre e Museu do Cairo. Historiografia clássica, como os relatos do historiador Plutarco (46-120 EC) entre outros, são citados, assim como dados de pesquisas mais recentes na área.

Proposta de uso de *Assassin's Creed* em sala de aula

Exemplo:

Modo *Discovery Tour do Assassin's Creed Origins* (2017)

Passeio: “Hieróglifos do Egito Antigo”

Duração: 10 a 15 minutos

Número de Estações: 14

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTjmMJbo-d0&t=42s>

- ➔ Pedir para aluno (a) preencher a tabela abaixo ao fazer este passeio ou outro que escolha/queira:

Observação: durante este exercício o (a) docente deve pensar as etapas e tipologias de consciência histórica para fins avaliativos ou para futuras propostas de atividade com o museu virtual ou outros jogos. Esta sugestão de atividade deve ser vista apenas como um ponto de partida.

Quadro 1 – Proposta de uso de *Assassin's Creed* em sala de aula

1) OBSERVAÇÃO O aluno (a) deve observar e anotar os artefatos que aparecem no passeio. As seguintes informações devem aparecer: nome do objeto, sua datação e em que local o artefato encontra-se.	No passeio “Hieróglifos do Egito Antigo” encontramos artefatos, papiros, cenas de paredes de templos, palácios e tumbas, e fotografias. Tudo isso, aparece no canto esquerdo da sua tela e pode ser expandido para mais informações se você clicar em cima. Esse recurso, também nos serve como exemplo de fonte material e escrita do que está sendo explicado durante o passeio. Anote abaixo cada um destes objetos que aparece, e não esqueça de colocar o nome, sua datação e o museu no qual encontra-se exposto. Atenção, todas essas informações estão no roteiro do museu: 1. Taça inscrita com o nome de Hórus e Semerkhet (1ª Dinastia)- Museu do Louvre, Paris, França. 2. O escriba sentado (5ª Dinastia)- Museu do Louvre, Paris, França. 3. Cenas Agrícolas, Tumba de Nakht (18º Dinastia)- Museu Metropolitano de Nova Iorque, Estados Unidos. 4. Papiro com adorador realizando cenas rituais (Século IX AEC)- Museu do Louvre, Paris, França. 5. Papiro Mitológico de Neskaphuty, pesagem do coração (Século IX AEC)- Museu do Louvre, França. 6. Cofre Pequeno, Egito Antigo- Museu de Arqueologia do Mediterrâneo, Marselha, França. 7. Estela Funerária de Nynedchemaou, diretor do pavilhão de oferendas (1º Período Intermediário)- Museu do Louvre, Paris, França. 8. Depósito de fundação: placa (Império Novo)- Museu de Arqueologia do Mediterrâneo, Marselha, França. 9. Estela de Nefertabet (4ª Dinastia) – Museu do Louvre. 10. Tabela de Hieróglifos por Jean Baptiste-Bigant (Século XIX) Museu de Arte e História, Saint Denis, França. 11. Vida de Santo André, pergaminho em saídico (Período Copta)- Museu Nacional de Antiguidades, Leiden, Holanda. 12. Livro dos Mortos de Asetweret (Época Baixa)- Museu de Antiguidades, Leiden, Holanda. 13. Pedra de Roseta (Século II AEC)- Museu Britânico, Londres, Inglaterra. 14. Foto de Jacques Chirac, Alexandria [Local do Serapeu, destruído pelo papado cristão por volta de 391 DEC] (Século XX)- Museu das Artes e Civilizações da África, Ásia, Oceania e Américas, Paris, França.
2) REGISTRO Aqui o aluno (a) deve elaborar perguntas e respostas de acordo com os temas abordados no passeio que mais lhe chamaram a atenção ou informações que considera importantes.	De acordo com o passeio “Hieróglifos do Egito Antigo” responda: 1. Como os egípcios antigos se referiam aos hieróglifos? R: Escrita dos Deuses. 2. A escrita hieroglífica era destinada a quais grupos sociais no Egito Antigo? R: Faraós, nobreza e clero. 3. Em que ocasiões a escrita hieroglífica era utilizada no Egito Antigo? R: Cerimônias, dentro de tumbas e para registro governamental.

	4. Em quais lugares e artefatos poderíamos encontrar a escrita hieroglífica no Egito Antigo? R: Tumbas, sarcófagos, estátuas, e papiros. 5. Qual é o nome do documento citado no passeio, composto por escrita hieroglífica e hierática, que assegurava, segundo a crença dos antigos egípcios, a passagem tranquila do morto para a vida pós morte? R: Livro dos Mortos. 6. Quais são as direções possíveis de leitura dos hieróglifos egípcios? Qual é a única que não? R: Direções possíveis de leitura: da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, horizontal ou vertical. Nunca de baixo para cima. 7. Qual é a dica que o passeio nos fornece para a leitura dos hieróglifos egípcios? R: Observar a direção que os signos figurativos seguem. Se um pictograma está olhando para a direita, a leitura deve iniciar pela direita em direção à figura. 8. Cerca de quantos símbolos em hieróglifos contêm o egípcio médio? E ao final do período greco-romano? R: 700 símbolos no egípcio médio e cerca de 10 mil signos ao final do período greco-romano. 9. Qual é o nome do egiptólogo que criou uma lista com os símbolos hieroglíficos mais comuns e suas variantes? R: Sir Alan Gardiner. 10. A qual grupo linguístico pertence o egípcio antigo? Cite os estágios da língua egípcia citados durante o passeio: R: Grupo camito-semítico. Estágios: egípcio antigo, egípcio médio, egípcio tardio, demótico e copta. 11. Qual foi a língua e escrita que chegou ao Egito Antigo a partir das conquistas de Alexandre, o Grande? R: A Grega.
3) EXPLORAÇÃO Nesta parte o aluno (a) deve fazer uma pesquisa sobre o jogo e o museu virtual de <i>Assassin's Creed</i> e trazer mais informações e propostas externas sobre seu universo.	Durante o desenvolvimento do <i>Modo Discovery Tour</i> do jogo <i>Assassin's Creed Origins</i>, arqueólogos, historiadores e egiptólogos, participaram do projeto <i>The Hieroglyphics Initiative</i>, encabeçado pela criadora do game, a <i>Ubisoft</i>, em parceria com o <i>British Museum</i>, <i>Google</i>, <i>Macquarie University</i> e a desenvolvedora inglesa de software <i>Psyche Interactive</i>. Através desse projeto, foi criada a ferramenta <i>Fabricius</i>. Trata-se de uma ferramenta digital, gratuita e disponível na internet no <i>Google Arts & Culture</i>, para aprendizagem, ensino e tradução de hieróglifos egípcios. Acesse através da internet o aplicativo <i>Fabricuis</i>, e explore as possibilidades da ferramenta a fim de aprender um pouco mais sobre a escrita dos egípcios antigos de forma lúdica e interativa! Link: https://artsexperiments.withgoogle.com/fabricius/en

4) APROPRIAÇÃO

Por último, ele (a) deve produzir um trabalho em formato de sua escolha (jogo, charge, quadrinhos, crônica etc.) com base em algum aspecto específico do passeio. A proposta é fazer o aluno trabalhar de forma lúdica e criativa.

Na estação 8 do passeio “Hieróglifos do Egito Antigo” vimos que os textos nas paredes das tumbas egípcias, lembram a estrutura de uma história em quadrinhos, pois continham imagens e escrita. Com base nessa informação, e nos seus conhecimentos adquiridos até aqui, crie uma pequena tirinha ou charge de história em quadrinho com o tema Egito Antigo. Você deve utilizar símbolos egípcios com a ajuda da ferramenta *Fabricius*. Seja criativo!



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o educador Paulo Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, *games* e videogames, apesar de serem considerados até pouco tempo atrás apenas meios de entretenimento, têm se mostrado cada vez mais, como novas formas de pesquisar, ensinar e aprender, em nosso caso aqui, aprender a e sobre a História. Além disso, os jogos digitais e narrativas virtuais

trazem à luz de nosso ofício de docentes e profissionais de História, novas definições de fonte histórica, tendo em vista a discussão já consolidada na Historiografia, principalmente a partir da Escola dos Annales, a qual possibilitou novas abordagens, que não somente aquelas construídas a partir dos documentos escritos e oficiais. Já o desenvolvimento de jogos e narrativas digitais com pano de fundo histórico também demonstram aos nossos alunos e colegas de profissão diferentes possibilidades de atuação do historiador (a), seu papel e inserção social.

Por fim, nosso objetivo neste minicurso e neste trabalho foi demonstrar inicialmente e de forma a instigar estudantes, professores (as) e demais interessados (as) no tema, sobre a diversidade de abordagens com que se pode trabalhar os jogos com os alunos (as), por exemplo, a partir da narrativa, da produção, do discurso visual, de questões de gênero, e através de diferentes dinâmicas de trabalho, como em grupo, de forma individual, e até partir da gamificação dos conteúdos tradicionais do currículo, ou seja, da utilização de técnicas de jogos para ensinar determinados assuntos, que podem ser sobre a disciplina de História ou até mesmo de outras áreas do conhecimento. Em nosso entendimento, ignorar tais possibilidades, seria produzir um processo de exclusão, seja ela digital ou das chaves de leitura e do conhecimento de mundo que nossos alunos (as) nos trazem todos os dias em sala de aula, e que em muitos aspectos podem nos ensinar e enriquecer o aprendizado de todos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.); ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. Editora Letra e Voz, São Paulo, 2011.

ALVES, Lynn (org.); VIANA, Helyom (org.); MATTA, Alfredo (org.). **Museus Virtuais e Jogos Digitais: novas linguagens para o estudo da história**. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), Salvador, 2019.

ASSASSIN'S CREED ODYSSEY. Direção: Jonathan Dumont e Scott Philips. Produção: Marc Alexis-Coté. Roteiro: Melissa MacCoubrey. Plataforma: PlayStation4. Quebec, Canadá: Ubisoft, 2019.

ASSASSIN'S CREED UNITY. Direção: Alexandre Amancio. Produção: Vincent Pontbriand. Roteiro: Alexandre Amancio, Sylvain Bernard, Travis Stout, Russell Lees, Darby McDevitt, Cerri Young, Jeffrey Yohalem. Plataforma: PlayStation 4. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2014.

ASSASSIN'S CREED ORIGINS. **Modo Discovery Tour**. Montreal, Canadá, Ubisoft, 2017.

BARROS, José D' Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 249-253.

BOWDEN, Oliver. **Assassin's Creed: Unity**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CEEGS 2014 – **Game Studies Challenges – Past, Present and Future (Espen Aarseth)**, 2014, Copenhagen. Conferência de Espen Aarseth. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6TqI0XwXbqo&t=2111s>.

Acesso em 21 jan. 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Editora Difusão, 1988.

DROUGUET, André Gob Noémie. **A Museologia**: história, evolução, questões atuais. Tradução: Dora Rocha e Carlos Alberto Monjardim. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JUUL, Jesper. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In: *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens, 30-45. Utrecht: Utrecht University, 2003. Disponível em: <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/#sdfootnote12sym>. Acesso em: 05 Set. 2021.

PEARCE, Celia. Towards a Game Theory of Game. In: **First Person: New Media as Story, Performance and Game**. Eds. Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrington. Cambridge, Ma: MIT Press, pp. 143-153, 2004 (tradução nossa). Disponível em: <http://electronicbookreview.com/thread/firstperson/tamagotchi>. Acesso em: 12 Set. 2021.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos jogos. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**. Tradução: Nélcio Schneider, Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal. Publicado na Revista Iber – Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Monografía: Nuevas fronteras de la historia, n. 12, Ano IV, p. 79-93, abr. 1997. Tradução de Edilson Chaves e Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. In: SCHMIDT; BARCA; MARTINS. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Cultura histórica. [Versión castellana del texto original alemán em K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau pp. 3-26.

APONTAMENTOS ACERCA DA CONSCIÊNCIA E LITERACIA HISTÓRICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ana Julia Silva¹

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras problemáticas que cercam a Escola, seja a instituição ou o espaço físico. A escola é o primeiro espaço de socialização da criança, é por meio das relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula que a criança passa a ter contato com novas narrativas, com outras realidades. O espaço de convivência que chamamos de escola é um ambiente hierárquico que remonta a formação da Escola enquanto instituição. É fácil observar como tal estrutura se articula, para os alunos, quem ocupa a direção da escola é mais temida do que quem ensina. A Escola, no caso de escolas públicas, exige que os professores preencham a caderneta, elaborem atividades extracurriculares como gincanas e participem de reuniões como a ATPC (atividade de trabalho pedagógico coletivo). São mecanismos institucionais e burocráticos que impedem a autonomia

¹ Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (PPGHS - UEL) na linha de pesquisa História e Ensino. Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL - UNESP Assis). Integrante do Grupo de Pesquisa - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH). E-mail: anaive@me.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2101183085695414>

do professor, além da desvalorização salarial, salas de aula lotadas e carga horária excessiva.

Apesar da conjuntura histórico-político-social da Escola e de Projetos de Lei como o PL 867/2015 que defende a “Escola Sem Partido”, existem movimentos como a didática da história que, através de eventos, grupos de pesquisa, discussões, artigos vão além e questionam as estruturas presentes no ensino de história. Vale destacar a grade curricular e a Base Nacional Comum Curricular como instrumentos que podem ajudar ou dificultar o trabalho do professor em sala de aula.

Para discorrer sobre o cenário nacional e o ensino de História, o artigo do professor Éder Cristiano de Souza intitulado *Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC* (2018), serviu de inspiração por entrelaçar as normas aos conceitos de literacia e consciência histórica. Em complemento, outro marco teórico é o artigo *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade* (2012), o qual as autoras Isabel Barca e Glória Solé versam sobre as aplicações teórico-metodológicas das Metas de Aprendizagem, a norma portuguesa, em contraste as habilidades desenvolvidas por meio da Educação Histórica. Há relação entre as Metas de Aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conceitos de avaliação, formação, competência, literacia e consciência histórica, entretanto é necessário problematizar sua aplicação e funcionalidade.

Num panorama geral, observa-se a relação entre identidade e ensino estabelecida no ambiente escolar, mas, principalmente, na sala

de aula, por meio das disciplinas que trabalham com questões sociais como história, geografia, sociologia. Apesar de existirem normas e uma grade curricular a ser cumprida, ignoram-se os usos públicos da história e as questões socio-históricas que envolvem a Escola. A História Pública é um campo que precisa ser incorporado às questões abordadas pela didática da História pois a História Pública compõe parte do conhecimento que o aluno apresentará como conhecimento prévio de um determinado assunto². A construção da identidade coletiva é nutrida por meio da escola, das trocas interpessoais que ocorrem com os alunos, professores e outros profissionais que trabalham na escola e geram narrativas que se entrelaçam ao que chamamos de “História”³.

Se a velha história [Historie] foi arrancada de sua cátedra, e, certamente, não apenas pelos iluministas, a quem tanto aprazia servir-se de seus ensinamentos, isso aconteceu na esteira de um movimento que organizou de maneira nova a relação entre passado e futuro. Foi finalmente "a história em si" [die Geschichte selbst] que começou a abrir um novo espaço de experiência. A nova história [Geschichte] adquiriu uma qualidade temporal própria. Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo (Koselleck, 2006, p. 47).

Partindo da análise das Metas de Aprendizagem e da BNCC como fontes primárias, outras fontes secundárias servirão para

² Tomando como exemplo o modelo de aula-ofina proposto por Isabel Barca: a aula expositiva trabalha com os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos para então trabalhar com a consciência histórica de Jörn Rüsen (ou consciência crítica, para Paulo Freire)

³ Compreendemos como História algo que se assemelha aos modos ciceronianos, a História como *mestra da vida* e com uma narrativa gloriosa, com grandes acontecimentos e personagens. Reinhart Koselleck em *Historia Magistra Vitae* propõe uma discussão acerca da macro-história (Historie) e dos horizontes de expectativas que se criam quando reformulamos a forma de pensar a História (Geschichte).

embasar a discussão e traçar paralelo com outros estudos desenvolvidos na teoria da História, educação Histórica e didática da História. A fim de transcorrer sobre a função sócio-histórica da Escola, abordaremos pontos fundamentais para o ensino de história que inferem na formação do pensamento histórico nos alunos como normas de ensino com sua versão mais atualizada sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 06 de março de 2018 cuja função é determinar diretrizes e habilidades dos conteúdos que compõem a grade curricular em paralelo ao trabalho desenvolvido por Isabel Barca e Glória Solé acerca das Metas de Aprendizagem em Portugal. Como expoente da teoria brasileira sobre ensino de história, o aporte teórico será de Éder Cristiano Souza, Ronaldo Alves Cardoso e Maria Auxiliadora Schmidt.

Para aprofundar a discussão, teóricos como Peter Lee (2004, 2006), Jörn Rüsen (2007, 2010, 2015) e Andreas Körber (2015) fundamentam questões teórico-metodológicas que se entrelaçam à alguns estudos de Peter Burke acerca dos usos público da História e sobre a função da memória na História (e historiografia). Para compreender alguns impasses que ocorrem ao ensinar história atualmente, é preciso entender a função da História Pública e como ela influi no ensino de História. Será necessário reforçar a importância da progressão de conhecimento culminando na consciência histórica proposta por Jörn Rüsen e usada como ferramenta por muitos professores em pesquisas e na sala de aula.

HISTÓRIA: TEORIA, HISTORIOGRAFIA E DIDÁTICA

Falta-nos, ainda hoje, uma descrição de todas as transformações filológicas e semânticas por meio das quais a expressão "história" [Historie] foi conceitualizada. Da mesma forma, falta-nos também uma história da expressão *historia magistra vitae*. Ela orientou, ao longo dos séculos, a maneira como os historiadores compreenderam o seu objeto, ou até mesmo a sua produção. Embora tenha conservado sua forma verbal, o valor semântico de nossa fórmula variou consideravelmente ao longo do tempo (Koselleck, 2006, p. 42).

Há alguns anos, iniciaram-se os estudos acerca da História Pública e seus usos. A História Pública está presente no cotidiano, fora das salas de aula das Escolas ou Universidades. Ela habita em museus, nos ambientes corporativos, nas revistas, nos jornais, na televisão, nas redes sociais. Ela está em todo o lugar. Um dos questionamentos que esse novo campo traz é sobre a escrita da História, deveria ser domínio apenas dos historiadores ou abrir-se ao “grande público”? Retomando a discussão sobre a Public History⁴, existem cursos de pós-graduação (equivalente ao *Stricto Sensu*) ofertados pelas universidades nas áreas de História e Administração Pública, existe um diálogo entre a História produzida e consumida pelos acadêmicos e a história Pública, recheada de valores simbólicos e fundida ao cotidiano. Ludmilla Jordanova, ao teorizar sobre os usos públicos da História na Inglaterra, propõe o modelo “*história como entretenimento*” para criar uma rede composta por historiadores - acadêmicos - capacitados e profissionais da mídia, capaz de

⁴ Jurandir Malerba usa o termo Public History para referir-se à vertente estadunidense da história pública fundamentada, no artigo, a partir da teoria de Robert Kelley.

transmitir o conhecimento histórico para um grande público, leigo. (MALERBA, 2014, p.29)

No Brasil, desde a formação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no início do século XIX e da produção historiográfica nacional, a qual destaca-se o concurso realizado em 1840 a fim de premiar a melhor escrita sobre história do Brasil e o vencedor foi Carl von Martius, médico e botânico alemão. Nos anos seguintes, outros historiadores leigos como bacharéis em Direito produziram as obras do IHGB. Os grandes historiadores do século XX como Caio Prado Jr, Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro eram autodidatas. Entre as décadas de 1970 e 1980, com o boom editorial, alguns jornalistas migraram para uma espécie de jornalismo histórico. Devido a grande influência desses homens na mídia, seus livros ou editoriais tinham largas tiragens e eram vendidos rapidamente, eles usavam da credibilidade, boa prosa e acesso à informações (fontes) conquistada enquanto jornalista para escrever uma “historiografia feita por leigos”, ou seja, alguém do método histórico. Esse modelo “de história”⁵ é reducionista e vai de encontro ao modelo de história acontecimento⁶, o modelo oitocentista que privilegiava os grandes feitos e remonta grandes personagens - claramente caracterizando um herói e estabelecendo a dicotomia entre bem e mal, macro e micro, moldando relações de poder, de

⁵ Talvez aqui caiba narrativa, no sentido ruseniano. Uma narrativa histórica pela qual a consciência histórica é expressa, mesmo que não haja os critérios de análise e método da historiografia.

⁶ Malerba cita a *história événementielle*, ou seja, a “história evento”. Modelo historiográfico combatido pela Escola dos Annales, em especial à primeira geração com destaque a Lucien Febvre.

grandeza. Em contraponto, há um modelo pós-moderno cujo foco é o micro, mostra a polifonia da História ao passo que ensurdece: a História deixa de existir, torna-se ficção (MALERBA, 2014, p.33).

Ambos os moldes retrocedem nos avanços e nas discussões da ciência histórica. Com análises simplistas e fontes que servem ao autor das obras, dos “*best-sellers* de História”⁷ que geralmente são sagas com forte apelo mercadológico, linguagem coloquial e carentes de metodologia científica. O caráter simplista e conservador dessas obras poderiam classificá-las como uma produção literária mas não histórica, uma vez que desconsideram as problemáticas apresentadas pela ciência histórica (Malerba, 2014, p. 37).

Esse tipo de narrativa daquilo que os franceses chamam *faits divers* e os ingleses, *feature* (a propósito, uma expressão corrente no jargão jornalístico para designar os assuntos não categorizáveis nas editoras tradicionais) remete, conceitualmente, a fatos desconectados de historicidade, cujo interesse reside em seu caráter inusitado, pitoresco. [...] Enfim, ele não requer nenhuma duração temporal nem contextualização. A anedota, o *fait divers*, não tem um fim cognitivo, mas moral; não busca conhecer, mas quer pregar (Malerba, 2014, p. 40).

Ao valer-se dos respingos da *Historia Magistra Vitae*, essa historiografia buscou exemplificar, por meio dos episódios históricos, as facetas sociais e culturais da História, entretanto, ao exaltar as grandes narrativas, esse modelo não privilegia a micro-história ou as narrativas individuais. Na brecha deixada por esse modelo historiográfico, surge a teoria pós-moderna, cujo um dos principais expoentes é Hayden Hayden White que “considera característica dos

⁷ O uso das aspas se dá pelo fato de que os livros colocados na categoria História e que são grandes sucesso de vendas geralmente não são escritos por historiadores acadêmicos.

anais, distinta das histórias “narrativizadas”, e que servem também, ao mesmo tempo, como um sinal de que os eventos narrados não devem ser considerados como fábulas, mas como tendo realmente acontecido” (Malerba, 2014, p. 41). A teoria de White propõe que toda narrativa é histórica mas esquece de algo pontuado por Jörn Rüsen (2007): as narrativas partem de uma carência de orientação temporal, ou seja, de uma demanda do tempo presente, sendo assim, operam outras categorias como consciência histórica, evidência histórica e memória que são mobilizadas ao longo do processo de aprendizagem histórica. Toda narrativa se insere e expressa um contexto histórico, entretanto, a narrativa só torna-se historiografia quando elaborada por meio da metodologia científica da História senão é apenas uma narrativa individual ou uma anedota. “Em suma, qualquer um pode escrever história, o que não significa que toda história tenha o mesmo valor e qualidade” (Malerba, 2014, p. 44)

Para contribuir à reflexão conceitual, Reinhart Koselleck em *Historia Magistra Vitae*, capítulo que compõe o compêndio *Futuro Passado* (2006), fala sobre as diferenças entre o conceito alemão (*Geschichte*) e o conceito francês (*Historie*) de História. Em uma discussão teórica, ele retoma a História aos moldes ciceronianos, ou seja, a História como mestre da vida, como um fio condutor entre passado e futuro.

Assim, a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos (Koselleck, 2006, p. 42).

É evidente que ao longo da formação, o historiador aprende sobre a metodologia científica da História, envolvendo-se em leituras acerca da historiografia e teoria da História. Tais competências garantem o caráter científico da escrita histórica, ou melhor, historiográfica. Entretanto, as narrativas dos alunos que surgem ao questioná-los sobre seus conhecimentos prévios também compõem a escrita da História. É interessante retomar a discussão proposta pela *Microhistorie*, cujo expoente foi Carlos Ginzburg na Itália. *Queijos e os vermes*, escrito por Ginzburg e publicado inicialmente em 1976, tornou-se uma obra clássica para os historiadores, por ser um livro que é um clássico entre os historiadores, é um livro que parte de uma análise conhecida por micro-história, a qual apropria-se da narrativa de um “cidadão comum” para entrelaçá-la a um contexto maior, a macro-história. As narrativas cotidianas passam a ser reconhecidas como fontes, há a abertura para compreender a relação entre tradições, cultura e sociedade. Desde o surgimento da *Microhistorie*, amplia-se o horizonte de expectativa para os historiadores.

Dessa forma, as narrativas individuais são incorporadas pela historiografia, portanto, surgem outros métodos historiográficos como a História Oral e a História Cultural que partem de fontes históricas não tradicionais em relação à hegemonia das fontes escritas. Além das questões historiográficas, a teoria da História compõe a grade curricular das graduações em História a fim de contribuir com reflexões acerca do tempo histórico, do fazer historiográfico e das carências de orientação temporal, como propõe Jörn Rüsen ao falar sobre a relevância da teoria da História associada

às questões da vida prática. De fato, são discussões que tangem o âmbito acadêmico e contribuem para a formação do historiador, alguém apto para escrever e falar sobre História.

O conhecimento científico (e teórico) adquiridos ao longo do ensino universitário será, nos cursos de licenciatura, incorporado ao ensino de História permeado pelas questões práticas e sociais presentes no cotidiano escolar. Historiadores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Ronaldo Cardoso Alves, Éder Cristiano de Souza, entre outros, tornam possível a aproximação da ciência histórica com o ensino em salas de aula. Através do aporte teórico-metodológico, surgem novas possibilidades para trabalhar com o conteúdo proposto pelas normas, como a BNCC, e pelo livro didático.

É na escola, mais precisamente na sala de aula, que teoria da História, historiografia e didática da História se encontram. O desafio diário de lecionar história é, acima de tudo, trabalhar com a consciência histórica de modo a observar a progressão de conhecimentos nos alunos. Ao pensar na realidade das escolas públicas, é interessante a historicizar, ou seja, entender o contexto histórico (e social) em que a escola está inserida. Cada escola, cada sala de aula é única. Todos os anos alunos se formam, turmas vão embora e novas turmas chegam. Essa dinâmica compõem as escolas. É uma dinâmica que permite pensar e repensar o tempo, conflitos geracionais, embates que se apresentam dentro da sala de aula e que podem mobilizar os alunos no processo de aprendizagem histórica. A escola é repleta de dinamismo, de movimento.

USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA

Há uma necessidade, ou melhor, uma carência temporal que reflete na busca por conteúdos históricos a fim de compreender as ações humanas e sua relação temporal. Alguns elementos psíquicos como a memória e o esquecimento são importantes para os indivíduos e para o coletivo. Com a influência destes conceitos, Peter Burke formula o artigo *Remoer, Deslembrar* (2021) com o intuito de articular a memória, o esquecimento e a História.

Ao investigar o conhecimento prévio dos alunos, busca-se compreender como eles integram as informações que obtiveram ao longo de suas vivências, sejam elas advindas das relações interpessoais que acontecem em diversos âmbitos como o familiar, religioso e até mesmo o escolar, ou de informações coletadas com redes sociais, filmes, novelas ou seriados. De tal forma, a memória é um componente dos conhecimentos prévios.

É claro que o termo “memória social” não se refere a nenhuma entidade coletiva do tipo rejeitado por Ardener, mas, em vez disso, ao que podemos chamar de “indícios” ou pistas fornecidas aos indivíduos por suas “comunidades de memória” – famílias, escolas, vilas, igrejas ou nações – que sugerem tanto o que esses indivíduos devem lembrar quanto a maneira como se dá esta lembrança. Quanto à “memória cultural”, emprego a expressão em referência a um tipo de arquivo invisível, um tesouro composto por símbolos, imagens e estereótipos do qual os membros de uma determinada cultura recuperam artigos (consciente ou inconscientemente) e os reativam. Deste modo, as pessoas constroem para si a chamada “memória prostética” – uma memória que se torna parte de seu corpo, como um membro artificial (Burke, 2021, p. 127).

Ao compreender as diferenças entre memória cultural e memória social, percebe-se que a memória, mesmo quando construída e exterior ao indivíduo, pode tornar-se parte dele. Por articular-se ao aparelho psíquico, a memória, quando dolorosa, é passível de negação, ou seja, de esquecimento. A memória e o esquecimento são opostos complementares que se fundem ao sentir, portanto, nem sempre são racionais ou racionalizáveis. São também dois eixos importantes para compreensão da História Pública. Ao cruzar memória e esquecimento durante a análise dos conhecimentos prévios dos estudantes, o educador encontra possibilidades para incorporar as competências e habilidades propostas pela BNCC e pelo livro didático a fim de colaborar na (trans)formação da consciência histórica dos alunos. Ou seja, torna-se possível romper com a lógica da transposição didática e incorporar a BNCC no processo cognitivo histórico. Os alunos já estão imersos em camadas históricas e sociais que compõem o cotidiano. Segundo Koselleck, espaço de experiência e horizonte de expectativa se entrelaçam por meio da consciência histórica e ela é o objeto e objetivo central deste trabalho

A História possui um domínio público, a partir do qual os indivíduos podem apropriar-se, transformando-a em memória ou dotando-a de sentido histórico. Ou seja, a História Pública manifesta-se enquanto *Historia Magistra Vitae* ou pode ser incorporada enquanto História (*Geschichte*). Dessa forma, o ensino de História e as proposições de Jörn Rüsen ajudam os alunos, por meio da consciência histórica, a desenvolver senso crítico e noções de temporalidade,

fazendo com que com que eles mobilizem conceitos como espaço de experiência (memórias de vivências próprias ou experienciadas por meio de trocas interpessoais) e horizonte de expectativa (projeções, articulação entre o espaço de experiência e as possibilidades de ação) de forma a gerar a compreensão dos alunos de que são agentes históricos, ou seja, podem intervir no curso da História a partir de suas ações - quando bem articuladas entre passado, presente e futuro como propõe Koselleck em *Futuro-Passado*. Teoria e prática se fundem nas salas de aula, nos usos públicos da História e na História Pública.

Junto à memória, habita o esquecimento, as memórias traumáticas que evita-se assumir, olhar, é preferível esquecê-las. Ao investigar os conhecimentos prévios, geralmente o silêncio aparece (e ele também fala). Alguns assuntos podem mobilizar sentimentos e negações nos alunos, algumas habilidades do pensar histórico fazem os alunos ressignificarem tais memórias. Por tanto a articulação do professor de história em sala de aula mobiliza afetos, tradições e cultura.

Os perdedores, tenham eles perdido uma batalha, uma guerra, seus lares ou o seu país, sofrem daquilo que Freud chamou de “compulsão à repetição”. Tendo sido submetidos a uma experiência traumática, são incapazes de se libertar dela. Pode-se falar em “trauma coletivo”, visto que muitos indivíduos e famílias compartilham as mesmas experiências ao mesmo tempo. Neste sentido, comunidades inteiras, semelhantemente aos históricos, podem “sofrer de reminiscências”, nos termos de Freud (Burke, 2021, p. 128).

Burke relaciona a História à psicanálise ao abordar a memória e o esquecimento, ele parte da condição humana, portanto

psicológica, para analisar formas de compreensão da História. Seus apontamentos em *Remoer, Deslembrar* trazem reflexões pertinentes para articular os saberes históricos e teóricos às questões da vida prática, ou seja, às carências de orientação temporal apresentadas pelos alunos a partir das narrativas escritas ou orais que determinam o conhecimento prévio.

O processo de aprendizagem histórica, além de trabalhar com a progressão de conteúdos, deve influir na consciência histórica dos alunos, ensinando-os a trabalhar com fontes históricas e metodologia para que eles compreendam, por meio das ações humanas no tempo, a relação deles com o tempo e com a História. É uma tarefa difícil para os professores de história que já precisam lidar com as imposições de conteúdo, com o livro didático e com as normas de ensino para além das questões socio-históricas que se apresentam no ambiente escolar. A fim de trazer reflexão acerca da BNCC e formas de desenvolver algumas habilidades em sala de aula de maneira articulada com a didática da História, o próximo tópico abordará de forma mais detalhada os conceitos de consciência e literacia histórica de Jörn Rüsen e Peter Lee somados à teorias de historiadores brasileiros.

NORMAS DE ENSINO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Pode-se pensar o ensino de História através de cinco conceitos: formação, competência, avaliação, literacia e consciência histórica. Para pautar a discussão existem duas vertentes que contribuem para o ensino de História, embora pensadas em contexto europeu, a

Educação Histórica e a didática da História trazem questionamentos pertinentes para a prática em sala de aula. Existem normas, grades curriculares que moldam a atuação do professor em sala de aula e que também servem como fontes para pesquisadores do ensino de História debaterem os parâmetros da educação como a pesquisa relacionada às Metas de Aprendizagem em Portugal da Isabel Barca e Glória Solé e o trabalho do professor Éder Souza sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No caso português, as Metas de Aprendizagem servem como um guia para a educação do ensino básico (3 a 15 anos), no entanto, possuem recomendações vagas embora enfatize a progressão de conhecimento dos alunos, portanto são elaboradas competências que os alunos devem desenvolver durante o período escolar. Algumas competências não apresentam relação entre os ensinamentos e o desenvolver consciência e literacia histórica nos alunos. Tais discussões trazem questões pertinentes para pensar a ideologia escondida no livro didático (e no ensino de História), além de evidenciarem que nenhum ensino é desprovido de ideologia.

Apesar de apresentarem diversos conceitos e referências teóricas, as autoras expõem as Metas de Aprendizagem de forma pouco crítica, deixando algumas lacunas sobre sua aplicação (e efetividade). Alguns objetivos parecem vazios por não serem bem fundamentados, o que leva a questionar sobre a maneira como as Metas foram recebidas pelos professores do Ensino Básico ou como são aplicadas no cotidiano escolar ao desenvolver as competências (que serão avaliadas). É possível traçar um paralelo com a norma

brasileira (BNCC) a fim de investigar problemáticas em sua aplicação. A BNCC expõe habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, entretanto não apresenta questões referente à consciência ou à literacia histórica apesar de construir um paralelo entre a micro-história (ressaltando a importância do aluno reconhecer-se enquanto “eu” e perceber encontros e desencontros com o “outro”, com o colega de classe, com o professor) com a História (a macro-história, dos grandes acontecimentos). De certa forma, a BNCC aborda questões ligadas aos saberes históricos mas não os faz de modo a construir consciência histórica.

Ao refletir sobre os escritos de Paulo Freire em *Pedagogia da Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1997) nota-se que existe um ideal para o ensino, uma ideologia central que Freire conduz ao longo de outras obras: o papel da educação é tornar o aluno um cidadão, um agente histórico dotado de consciência crítica e de potência para transformar a si e a sociedade em que está inserido. Certamente as diretrizes de ensino precisam ser traçadas para alinhar a grade curricular e as competências trabalhadas em sala de aula, entretanto é preciso compreender como as estruturas que já estão postas se articulam à prática docente para apontar possíveis falhas e reformulá-las.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se assemelha às Metas de Aprendizagem, ambas pretendem trazer abordagens transversais em todas as disciplinas com foco nas tecnologias – consequentemente no econômico – e na valorização das diversidades. O artigo *Que formação histórica queremos? Debates atuais*

sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC de Éder Cristiano de Souza traz um questionamento importante para pensar o ensino de História dentro das novas normas:

O que fica explícito é que essas definições abordam os conceitos do fazer historiográfico como competências a serem adquiridas pelos alunos, tornando-os mais aptos a “narrar” o passado. Consideramos que essa abordagem distancia-se do que definimos aqui como aprendizagem histórica, pois o que os estudos da Educação Histórica abordam é um conjunto de conceitos relacionados à natureza do conhecimento histórico, para além de concepções elementares sobre operações metodológicas de investigação histórica (Souza, 2018, p. 85).

Faz-se necessário problematizar a relação entre identidade e ensino, principalmente para as disciplinas que trabalham com questões sociais como a história, a geografia, a filosofia e a sociologia. A construção da identidade coletiva é nutrida através da Escola. As Metas de Aprendizagem podem ser aplicadas mais fluidamente para as matérias que já tem um cunho tecnológico e econômico, entretanto podem ser um modelo disfuncional quando colocado em prática para as disciplinas ligadas ao social e que trabalham com questões identitárias. Há uma oscilação no processo de cognição dos alunos, embora exista um modelo de progressão conceitual na História, cada aluno assimila o conteúdo de acordo com suas experiências e referências.

O modelo de progressão conceitual em História, com base na natureza da própria História e não em padrões gerais de pensamento importados mecanicamente de outras disciplinas, sugere uma tendência de evolução (não invariante) que vai de ideias mais simples, confusas ou de desvalorização das ações dos seres humanos no passado, evoluindo para o reconhecimento de que “eles pensavam como nós” mas em termos de noções presentistas, até à consideração de contextos específicos que dão

sentido genuíno às situações passadas – nível da empatia ou compreensão contextualizada (Barca; Solé, 2012, p. 93).

As Metas de Aprendizagem e a Base Nacional Comum Curricular servem como um guia, visam auxiliar no processo de formação dos alunos do Ensino Básico. O objetivo das “Metas de Aprendizagem em História, (é) orientar o seu ensino para a otimização da competência de refletir historicamente sobre situações passadas e ganhar consciência histórica” (Barca; Solé, 2012, p. 92).

Pode-se notar a influência de Peter Lee ao abordar os conceitos de literacia histórica e empatia histórica. Há pontos de convergência, expostos por Barca e Solé (2012) entre as Metas de Aprendizagem e os apontamentos de Peter Lee expressos na articulação entre presente e passado (metas 9 e 27), compreensão histórica contextualizada (meta 15), comunicação e integração de conhecimentos (meta 18) e dos patrimônios como identidade coletiva (meta intermédia). O trabalho com fontes diversas também visa inferir na literacia ou, como as autoras colocam, “protoinferência histórica” descrita nas metas 13 e 29. As metas pretendem influir na literacia e consciência histórica ao desenvolver algumas competências como noção temporal (cronologia, duração, tipologia temporal – metas 5 e 8), visão dinâmica do tempo (ritmos, ruptura e continuidade – metas 5, 22 e 30), relação entre tempo e espaço (dynamismo – meta 6). As competências também servem como base para a avaliação⁸ pois são conduzidas pela progressão das metas.

⁸ A avaliação não implica necessariamente em prova aos moldes tradicionais. Para a didática da história, a avaliação é uma forma de compreender as continuidades e rupturas no pensar histórico dos alunos, ou seja, é por meio dela que o professor consegue avaliar se houve progressão do

Ainda sobre a formação, há a contribuição teórica de Peter Lee (2004, 2006), ao abordar os conceitos de segunda ordem no ensino e de Jörn Rüsen (2007) com as formas de atribuição de sentido. O pensamento de Lee faz-se presente tanto na pesquisa de Souza (2018) quanto no artigo de Barca e Solé (2012) que abordam, além da Literacia Histórica, a importância dos conceitos de segunda ordem no ensino de História.

Esses termos são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exército, sexo) (Lee, 2016, p. 118).

A teoria de Peter Lee traz a perspectiva da literacia histórica, enquanto a perspectiva alemã, expressa através do pensamento de Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen, discorre sobre a consciência histórica. São teorias que divergem em determinados pontos e complementam-se em outros. Ambas trazem grandes contribuições para refletir acerca do ensino de História ao possibilitar metodologias e práticas que enlacen o conhecimento histórico científico ao ensino.

O conceito utilizado por Lee para referir-se ao objetivo central da aprendizagem na área denomina-se literacia histórica. Em sua definição, tratar-se-ia do desenvolvimento da competência de lidar adequadamente com categorias epistemológicas, os chamados conceitos de segunda ordem, articuladas à compreensão do passado como uma construção humana, e não com um relato fidedigno do passado. O avanço nessa aprendizagem se daria no sentido de uma progressão conceitual, tornado os alunos aptos a construir suas interpretações e argumentar historicamente (Souza, 2018, p. 76).

conhecimento histórico ao compará-la às narrativas que representam o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto.

Para Rüsen, as formas de atribuição de sentido podem ser desmembradas em quatro conceitos que se interligam durante o processo de formação da consciência histórica. Experiência, interpretação, orientação e motivação são processos mentais que expressam o tempo histórico e suas carências.

A geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano (Rüsen, 2015, p. 43).

Para Jörn Rüsen (2007, 2010), a progressão gradual do conhecimento histórico é expressa por meio de narrativas que servem como base para analisar e avaliar a progressão do processo cognitivo histórico e a consciência histórica dos estudantes. O pensamento de Jörn Rüsen pode ser observado através da visão dinâmica do tempo, na inter-relação entre passado-presente-futuro e no dinamismo das relações natural-social.

A seleção dos conteúdos que contempla os conceitos substantivos e a compreensão histórica dar-se-ia por intermédio dos conceitos de segunda ordem, como aponta Peter Lee. Os conceitos substantivos são determinados de acordo com o contexto histórico. Como exemplo, o conceito de trabalho adquire sentidos (e significados) diferentes quando analisado no período medieval e na Revolução Industrial. Ou seja, o conceito substantivo transforma-se

de acordo com o contexto espacial e temporal que está inserido. Os conceitos de segunda ordem estruturam a disciplina (e ciência) histórica, portanto servem como base para o ensino de História ao propor que os estudantes compreendam temporal e espacialmente as rupturas e continuidades contidas na História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma questão mercadológica acerca da *Public History* exposta por Robert Kelley ao afirmar que a História Pública se relaciona ao emprego de historiadores e da metodologia histórica além dos muros da universidade, de tal forma, surgem novos empregos, novos campos de atuação para os historiadores (Malerba, 2014, p.28). O universo midiático expandiu-se, ganhou novos contornos conforme novas tecnologias foram incorporadas ao cotidiano. Desde a mídia impressa até a internet, o apelo histórico, com temáticas como memória, trauma e esquecimento, mobiliza os interesses de grandes grupos. Quando pensamos no contexto da *web 2.0* (Malerba, 2017), das redes sociais, ou seja, redes colaborativas, os muros da história pública caem. As teorias pós-modernas⁹ que dão força às narrativas individuais ganham coro pois endossam o desejo de moldar a História com vontades e percepções individuais, aquém do método historiográfico, de forma a suprimir a função do historiador.

⁹ Em destaque, o modelo conceitual de Hayden White que serve à análise de Malerba.

No contexto brasileiro, há forte influência da historiografia francesa no ensino universitário. Dessa forma, o ensino de História que pauta-se na Educação Histórica, de origem anglo-saxã, e na didática da História, vertente alemã, é, por vezes, negligenciado no campo da ciência histórica. Mesmo com embasamento teórico, como observa-se na contribuição de Jörn Rüsen (2007, 2010, 2015) que apoia-se nas contribuições de Reinhart Koselleck (2006) com a História dos conceitos e, conseqüentemente, na teoria da História, o ensino de História é compreendido por historiadores tradicionais como um campo da Educação. Dessa forma, nega-se as especificidades do pensamento histórico e do processo de aprendizagem histórica. Portanto, há um embate teórico-conceitual da ciência histórica. Desde a Belle Époque, no século XIX, o Brasil recebe influência francesa sem historicizá-la ou questioná-la, causando impactos nas salas de aula tanto pela formação do professor-historiador embasada na historiografia proposta pela Escola dos Annales quanto pelos alunos que aprendem com a família um conceito de História que se assemelha à *Historie*.

Abriu espaço para a legitimação ideológica que encontrou morada na consciência histórica das sociedades ocidentais à medida que suas demandas de orientação temporal e constituição identitária foram estabelecidas por grupos políticos dirigentes dos Estados e, posteriormente, na segunda metade do século XX, também por interesses privados de conglomerados econômicos. O lema positivista impresso na bandeira brasileira tem muito a dizer sobre isso. O progresso era decorrente da ordem. Se se pensar na construção da consciência histórica, tal ordenação do pensamento era estabelecida por quem dominava sua metodologia (Alves, 2013, p. 56).

A consciência histórica, teorizada pela vertente alemã, se expressa também nas competências desenvolvidas na Escola, como aponta Andreas Körber (2015). É por meio do processo de cognição histórica situada que a consciência histórica se desenvolve, portanto é pertinente que o conteúdo e as habilidades propostas pela BNCC possibilitem a formação crítica dos alunos, de tal forma, fomentando a compreensão da relação deles com o tempo (histórico). Körber constrói uma discussão acerca da consciência histórica e a estrutura para apontá-la como um produto final do ensino de História, uma habilidade do pensamento histórico com base na teoria ruseniana de 1983.

“Consciência histórica” tornou-se não apenas um termo para o que as pessoas sabem e pensam sobre a história, e quais conceitos, padrões de explicação e atribuição de relevância eles usam, mas também para uma habilidade - para a habilidade de ‘pensar a história (você) mesmo’. [...] O ensino de história não era mais sobre promover crenças, mas permitir que as pessoas pensassem historicamente por si mesmas e, assim, pudessem refletir (e esclarecer) seus interesses pessoais bem como identidade histórica coletiva¹⁰ (Körber, 2015, p. 3).

Um ponto de convergência das teorias acerca da literacia histórica e da consciência histórica é o processo de aprendizagem por meio de temas transversais e a partir da interpretação de fontes históricas, bem como proposto pela BNCC. Ao estabelecer um olhar crítico para a teoria de Rüsen (2015) sobre o *Novo Humanismo* a fim de

¹⁰ Tradução própria. Texto original: “Historical Consciousness’ became not only a term for what people know and think about history, and what concepts, patterns of explanation and of attribution of relevance they use, but also for an ability – for the ability to ‘think history (your)self. [...] History teaching then was no longer about fostering beliefs, but about enabling people to think historically themselves, and thereby to be able to reflect upon (and clarify) their personal as well as collective historical identity.”

compreender como se daria o modelo prático com o objetivo de atingir a consciência histórica percebe-se uma pretensão em avaliar a capacidade de orientação temporal dos alunos através da competência narrativa e da progressão da subjetividade, formulando identidades e contribuindo para o agir (historicamente) no cotidiano que diverge do pensamento de Lee como aponta Souza:

Por fim, em Rüsen, o crescimento da subjetividade e da intersubjetividade, que contribuiriam para a qualificação da convivência social e o entendimento intercultural, seriam resultantes do desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. Já em Lee esse entendimento é apresentado, de forma tímida, como possível resultado a partir da progressão na aprendizagem dos conceitos. Há, em Lee, uma hesitação em prever e qualificar os resultados práticos da aprendizagem conceitual. Esta é uma característica recorrente nos estudos da linha anglo-saxã, pois tentar prever e qualificar os resultados significaria um salto arriscado ao prescreverem-se resultados práticos de uma operação que é tomada no nível de objeto de investigação (Souza, 2018, p. 78).

O conhecimento histórico para Rüsen é um processo de relação temporal. As operações mentais se baseiam em conceitos temporais, além de relacionar conceitos como espaço de experiência e horizonte de expectativa à função do ensino de História de orientar os indivíduos na vida prática superando carências de orientação temporal. Abrasileirar a teoria ruseniana é pensar em sua articulação e possíveis problemáticas que podem ser resolvidas ao entrelaçar das teorias. Uma possibilidade é a aplicação do modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004) que permite a análise de fontes históricas atreladas aos conceitos meta-históricos a fim de trabalhar com as formas de atribuição sentido expressas na teoria de Rüsen (2007, 2010) visando a construção da consciência histórica dos

estudantes. No cenário nacional, pesquisas que enlaçam teoria e ensino de História são desenvolvidas por grupos de pesquisas como o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Didática da História (LEPEDIH) conduzido pelo professor Ronaldo Cardoso Alves com o objetivo de contribuir teórica e metodologicamente com as práticas de ensino em História.

Algumas problemáticas podem ser levantadas a partir da discussão teórica: “Qual o objetivo da formação escolar e do ensino de História atualmente?”, “Qual papel a Universidade pode desempenhar na formação continuada e disseminação do conhecimento científico?”, “É possível pensar a formação histórica livre de ideologia?”. Tais questionamentos permanecem em aberto e podem nortear a discussão acerca do modelo educacional usado no Brasil com o intuito de criar possibilidades de aprendizagem histórica fundamentadas, para além das normas de ensino, em metodologias que incorporem o conhecimento científico, de maneira didática, na sala de aula. É fundamental abrir o espaço para o debate sobre o contexto da formação histórica que se desdobra na relação teoria-prática, Universidade-Escola, pesquisa-ensino e pensar para além das dicotomias para traçarmos, num horizonte de expectativa, como queremos educar (e libertar) os estudantes. Ou melhor: que os agentes históricos queremos formar?

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História e ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan-jun 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum**, João Pessoa, n. 30 ,p. 321-339, jan-jun. 2014

BARCA, Isabel. Aula Oficina, do projeto à avaliação. In: **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. 1ª ed. Portugal: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, vol. 15, n. 1, p. 91-100, 2012.

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos**: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba. UFPR: Curitiba. 2017.

BURKE, Peter. Remoer, Deslembrar. **Comunicação & Memória**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 124-131, jun, 2021.

KÖRBER, Andreas. **Historical Consciousness, historical competencies – and beyond?** Some conceptual development within German history didactics. PEDOCS, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro-passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. **Educar em revista**, Curitiba, vol. 22, n. especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. “Walking backwards into tomorrow”: Historical consciousness and understanding history. **International Journey of Historical Learning Teaching and Research**, Reino Unido, vol. 4, n. 1, p. 1-46, jan., 2004.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores

acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, vol.7, n. 15, p. 27-50, ago., 2014.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. MARTINS, E. R. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago, 2009.

SOUZA, Éder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **Revista Escrita da História**. Ano V, vol. 5, n. 10, p. 70-91. jul./dez, 2018.

SENTIDOS DE LIBERDADE: a Voz dos Avós na Aula de História

Maria Helena Pinto¹

INTRODUÇÃO

Ao responder ao desafio do Simpósio Temático “Consciência histórica como prática de liberdade” da XXXVII *Semana de História - Cultura e Consciência Histórica: Paulo Freire e os desafios para o Século XXI*, não poderia deixar de relacionar o tema com a minha atividade profissional predominante, a docência de História. Esta atividade está, também, relacionada com uma abordagem educativa caracterizada pela investigação-ação que, desde há mais de duas décadas, tem guiado as minhas reflexões e práticas, e se fundamenta em duas linhas de pesquisa que se complementam – a Educação Histórica e a Educação Patrimonial – sendo que ambas colocam o enfoque na problematização constante e na criação de possibilidades de interpretação de fontes de tipologias diversas e com diferentes perspetivas, por alunos de diferentes anos de escolaridade. Neste contexto, é fundamental proporcionar aos alunos experiências

¹ Doutora em Ciências da Educação. Investigadora Integrada do CITCEM, Universidade do Porto, Portugal. Grupo de Investigação “Educação e Desafios Societais”. Áreas de Pesquisa: Educação Histórica e Educação Patrimonial. Trabalho de Investigação cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460. Email: mhelenapinto@gmail.com

educativas desafiantes, que os levem a implicar-se no processo de aprendizagem e a desenvolver a sua consciência crítica.

Recentemente, a publicação em Portugal, pelo Ministério da Educação, do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”² (DGE, 2017), veio completar um processo que se vinha desenhando, com avanços e recuos, desde finais do século passado, de forma a criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.

O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. [...] As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (DGE, 2017, p. 5).

Neste documento, destacamos desde já, a relação de Paulo Freire com a liberdade, entre os valores que os jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática, e pelos quais se deve pautar a cultura de escola. Caracteriza-se pela manifestação de “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (DGE, 2017, p.17). Na sequência e em articulação com este documento, o Ministério da Educação aprovou e publicou os documentos de “Aprendizagens Essenciais” para os alunos dos diferentes anos de escolaridade.

² Homologado em julho de 2017 pelo Despacho n.º 6478/2017.

Orientadas pelo Perfil dos Alunos e articuladas entre si no plano horizontal e vertical, as Aprendizagens Essenciais visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos e “garantir um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos, nos diferentes ciclos de ensino e áreas do saber” (Costa *et al*, 2022, p.21). As Aprendizagens Essenciais são, assim, definidas como

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho). (cit. Costa *et al*, 2022, p.21)

Atualmente, as Aprendizagens Essenciais constituem a matriz das orientações curriculares do sistema educativo português para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIBERDADE EM PAULO FREIRE

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Os conhecimentos fornecidos pela investigação sobre as ideias dos alunos, em diversos países, têm revelado que crianças e adolescentes

em vários níveis de escolaridade, operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História (Pinto, 2016). A partir desta linha de exploração das ideias dos alunos, é possível constatar algumas convergências nas suas conclusões e daí inferir lógicas e estratégias de aprendizagem, uma vez que esta se processa em contextos concretos – os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os aprende.

O enfoque coloca-se, portanto, na aprendizagem que, além de situada, deve ser significativa. A interação cognitiva entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e novos conhecimentos a serem nela incorporados com significado, é a essência da aprendizagem significativa – aprendemos a partir do que já sabemos. Num processo interativo, conhecimentos prévios especificamente relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos.

A aprendizagem é, segundo Rüsen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, emerge como um “processo de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas” (Rüsen, 2004, p.

81). A aprendizagem de História modifica-se à medida que o conteúdo da consciência histórica é reconhecido como produto da atividade mental, perdendo o cariz recreativo inicial e assumindo qualidades produtivas.

No processo de aprendizagem, o desenvolvimento da consciência histórica faz-se pela via da historicidade, numa relação dialógica (Freire, 1987). Nesse sentido, a aprendizagem é um caminho construído historicamente, direcionando-se para a libertação, onde “ninguém educa ninguém”, mas também ninguém se educa sozinho, como adverte Paulo Freire (1987, p. 36).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p. 36).

A aprendizagem histórica apoiar-se-ia, por isso, numa relação dialógica entre as experiências históricas do educando e o que ele aprende no ambiente escolar, não havendo uma separação clara entre o que se vive e o que se aprende. O humanismo aqui proposto parte do desenvolvimento da consciência histórica mediado pela historicidade (consciência da temporalidade, da relação passado-presente-futuro), uma relação dialética do individual com a realidade social mais ampla e na qual “consciência e mundo se dão ao

simultaneamente” (Freire, 1987, p. 37), num processo a que Freire, simbolicamente, chamaria “escrever o mundo” e “ler o mundo” (2015).

Tomando como referência a pedagogia de Paulo Freire, Francisco Régis Ramos revela que a abordagem pedagógica do “objeto gerador” surge da proposta de trabalho com a “palavra geradora” (Ramos, 2004, p. 14). O trabalho com o objeto gerador parte de exercícios que enfocam a experiência quotidiana e insere-se, portanto, na pedagogia da provocação, como diria Paulo Freire. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras”. Nas próprias “situações existenciais” são germinadas “situações-problemas” (Freire, 1987, 2000; Ramos, 2004, p. 34).

Para superar a “educação bancária”, Paulo Freire projetou uma forma de alfabetização para adultos por meio de “palavras geradoras”. Palavras que tivessem mais sentido para quem iria ser alfabetizado e que fossem utilizadas como matéria-prima para a descoberta da forma pela qual as palavras seriam escritas. A ideia era gerar um movimento de leituras de palavras com leituras do mundo, com a escrita e a re-escrita do mundo. (Ramos, 2020, p. 21)

Não fazendo sentido isolar as palavras, o que interessa é a trama entre as palavras enredadas na realidade histórica do mundo, já diariamente vivida, mas ainda não pensada em termos históricos mais amplos, permitindo reler o mundo e pensar sobre o presente e possíveis transformações. Assim, também o trabalho com o objeto gerador suscita reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (Ramos, 2020, p. 23). Trata-se de uma prática que parte

da experiência vivida e com a qual dialoga o novo conhecimento, daí surgindo novas leituras.

Em termos educativos, isto implica que os objetos selecionados para serem geradores, sejam significativos em termos de vivência quotidiana e seja clara a relação entre quem escolhe e a própria escolha. No entanto, Ramos (2020, p. 25) adverte que “Partir da realidade do aluno” não significa “ficar na realidade do aluno”. Pelo contrário, estudar implica, necessariamente, a saída dessa dita “realidade”, para torná-la mais complexa, em comparações criativas com situações mais amplas.

No caso da aula de História, seja em espaços formais ou não, é essencial que se parta da cultura material ligada a um problema histórico. Aprender a refletir a partir da “cultura material” em sua dimensão de experiência socialmente engendrada (Ramos, 2004, p. 28). Tal poderá ser potenciado por meio da “pedagogia da pergunta”, seguindo Freire, isto é, com perguntas que tenham sentido de análise da historicidade. Deste modo, é possível aprender a “História nos objetos”, sendo estes interpretados no contexto da exposição do museu ou na sala de aula, pois se “aprendemos a ler palavras”, também é possível “exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (Ramos, 2004, p. 22).

Daí a importância de se começar este trabalho na sala de aula, a partir de materiais do quotidiano, pelo que é fundamental “despertar os professores para o potencial educativo da história dos objetos”, o que pressupõe a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, factos ou

certas personalidades, e que se inclinam para o reflexo condicionado, pois não implicam problemáticas historicamente fundamentadas, em “relação dialética com o presente” (Ramos, 2004, p. 25).

No âmbito da Educação Histórica, não só no plano da educação formal, em sala de aula, mas também em museus e sítios históricos, esta abordagem permite levar os jovens a questionar e a interpretar diversas fontes materiais – desde um edifício a um objeto do mobiliário urbano, por exemplo (Pinto, 2016) – contribuindo para abrir novas perspectivas metodológicas aos educadores, nomeadamente no ensino de História. Além disso, será desejável que os professores, na sua formação inicial, experimentem situações de aprendizagem desafiadoras (Barca, 2006) com vista à construção de uma consciência histórica avançada.

TEMAS CONTROVERSOS E ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

O desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe o uso de fontes diversas, nomeadamente primárias, a atenção à significância, à mudança e continuidade, à explicação contextualizada, assim como a compreensão ética das interpretações históricas (Seixas; Morton, 2013).

A inclusão, no ensino e aprendizagem, de uma análise multiperspectivada das fontes (Wineburg, 2001), leva a que se utilizem, muitas vezes, fontes contrapostas, sobretudo quando se abordam tópicos conflitivos, ou seja, quando provocam divisão social

devido às distintas experiências históricas que os membros de uma comunidade têm (Barton; Mc Cully, 2012) e se relacionam com diferentes sistemas de crenças e valores que sustentam os grupos. Em seu estudo, Barton e Mc Cully (2012) fizeram entrevistas a adolescentes da Irlanda do Norte e as suas conclusões sugerem que um currículo de história equilibrado pode não conseguir desafiar os estudantes com profundidade suficiente para os ajudar a integrar visões concorrentes do passado que resistam à pressão da comunidade. Um maior envolvimento com múltiplas perspectivas históricas pode exigir que as escolas abordem a componente afetiva da história controversa, que ajudem os estudantes a refletir sobre as representações contemporâneas do passado, e que exponham os estudantes à diversidade de perspectivas que existem dentro de categorias políticas e religiosas aparentemente monolíticas.

A história é interpretada de forma diferente por diferentes grupos sociais (Vansledright, 2014), daí a importância de se dar visibilidade, no ensino de História, tanto às perspectivas oficiais como às de grupos minoritários, assim como ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Tudo isto exige, da parte dos professores, o domínio de conhecimento epistemológico complexo e ferramentas metodológicas para mediar o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos estudantes. No entanto, muitas vezes os professores mostram dificuldades no trabalho com fontes primárias diversas e contrastantes, além de, revelarem receio em encarar ou despertar as emoções dos alunos, que pertencem, muitas vezes, a contextos

socioeconômicos e culturais distintos, ou em deixar transparecer as suas posturas ideológicas. Além disso, muitos professores consideram-se pouco preparados para abordar temas controversos ou difíceis na aula, nomeadamente quando os temas podem implicar tensões em termos étnicos e religiosos na comunidade ou grupo escolar (Savenije; Goldberg, 2019), pelo que evitam incluir temas sensíveis na aula. Savenije e Goldberg (2019) salientam que qualquer narrativa histórica seleciona e deixa acontecimentos ou desenvolvimentos particulares por falar, e quando uma determinada narrativa se torna a/uma das narrativas dominantes numa sociedade, as palavras não ditas podem transformar-se em silêncios. E a educação é um dos contextos em que tais silêncios são, conscientemente e inconscientemente, consolidados e transferidos para a geração seguinte.

Todas as sociedades viveram/vivem momentos conflitantes/dolorosos e criaram narrativas ou discursos históricos que serviram para legitimar instituições e poderes. Por isso, é importante que os alunos entendam não só como se produz o conhecimento histórico, mas também questionem como se conformaram as narrativas históricas e com que propósitos.

O século XX ficou registrado na memória coletiva como um período histórico marcado pelos horrores das guerras, por inúmeros conflitos e pela emergência de regimes autoritários. Até à década de 1970, Espanha e Portugal vivenciaram regimes ditatoriais. Na América do Sul, nas décadas de 1960 e 1970, as democracias foram derrubadas por golpes que instauraram ditaduras fortemente

ancoradas no uso sistemático da violência pelo Estado. O processo de democratização desses Estados favoreceu a emergência de novos atores políticos, vozes dissonantes, que, antes silenciadas pelos mecanismos de censura e repressão, passaram a exigir o dever de memória e o direito de justiça como condições necessárias à reconciliação nacional. O passado recente é um tema sensível, doloroso, de difícil consenso, envolto de batalhas de memória marcadas por silêncios e esquecimentos. Sobre esse passado circulam diversas representações “através dos lugares de memória, do ensino de História, das imagens públicas” (Maia *et al*, 2016, p. 7).

Em Portugal, alguns temas ou assuntos, embora não sejam excluídos pelas orientações curriculares, suscitam questões sensíveis, que é importante que sejam abordadas pelos professores nos diversos níveis de escolaridade desde o ensino básico. É o caso da ditadura do Estado Novo (1933-1974), da Guerra Colonial (1961-1974) e da Revolução de 25 de Abril de 1974 e período que a seguiu.

No 1.º ciclo do ensino básico, é em Estudo do Meio, no 4.º ano de escolaridade, que podemos encontrar de forma explícita, no documento relativo às Aprendizagens Essenciais, uma primeira referência à recuperação de liberdades e direitos após o processo de democratização de 1974: “Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.” (DGE, 2018a, p. 6).

Já em relação ao 2.º ciclo do ensino básico, no 6.º ano, o documento das Aprendizagens Essenciais (2018b) apresenta uma clara distinção entre o período do Estado Novo e a fase democrática que se seguiu à revolução de 25 de Abril de 1974:

- sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;
- reconhecer os motivos que conduziram à revolução de 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas; caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982 (DGE, 2018b, p.8).

No 3.º ciclo do ensino básico, o documento de “Aprendizagens Essenciais” (DGE, 2018) para os alunos de História, no 9.º ano, apresenta uma clara distinção entre o período do Estado Novo e a fase democrática que se seguiu à revolução de 25 de Abril de 1974, também contextualizada, em termos internacionais, na conjuntura europeia e mundial da Guerra Fria. Além disso, é atribuído destaque ao impacto da Guerra Colonial no processo de desagregação do Estado Novo, assim como ao período imediatamente após a revolução de 25 de Abril de 1974.

Se é fundamental a realização de atividades educativas que permitam o desenvolvimento, pelos alunos de todos os níveis de escolaridade, de competências de pensamento crítico, aplicando ideias em contextos específicos ou abordando as situações a partir de diferentes perspetivas (DGE, 2017), essa necessidade é ainda mais premente no que respeita ao ensino e aprendizagem de temas relacionados com o passado recente, nas aulas de História com alunos do 9.º ano, no final do ensino básico. Tal pode fazer-se, por exemplo, através da realização, pelos alunos (individualmente ou em grupo) e com orientação do professor, de trabalhos de pesquisa sobre aspetos da vida social, económica, política e cultural, antes, durante e após a

revolução de 25 de Abril de 1974, recorrendo a fontes diversas, nomeadamente a objetos e/ou fotografias de arquivo familiar e ao testemunho de pessoas que experienciaram essas situações históricas – avós entrevistados pelos netos em conversa áudio/vídeogravada, por exemplo – seguindo-se a comparação de perspectivas e a discussão em grupo-turma, como se propôs no estudo aqui apresentado. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, porque mais próxima e situada, como um processo em que os alunos mobilizam conceitos históricos, constroem conhecimento e tomam decisões fundamentadas, bases para uma consciência histórica e crítica voltada para a ação e a participação responsável nas comunidades em que se inserem.

UMA ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O breve estudo que aqui se apresenta fundamenta-se na reflexão teórica antes exposta e na linha de pesquisa em Educação Histórica que coloca o enfoque na problematização constante e na criação de possibilidades de interpretação de fontes de tipologias diversas e com diferentes perspectivas, por alunos de diferentes anos de escolaridade (Pinto, 2016). Neste contexto, considera-se fundamental proporcionar aos alunos experiências educativas desafiantes, propondo-se como objetivos principais levar os alunos a implicar-se no processo de aprendizagem e a desenvolver a sua consciência histórica e crítica.

Trata-se de um estudo ainda exploratório, de natureza qualitativa, com características de investigação-ação, realizado com alunos de 9.º ano de escolaridade (14/15 anos) a frequentar uma escola pública do norte de Portugal. A atividade educativa desenvolvida consistiu na realização, pelos alunos (cerca de 60 alunos, em pequenos grupos) e com orientação do professor, de trabalhos de pesquisa sobre aspetos da vida social, económica, política e cultural, antes, durante e após a revolução de 25 de Abril de 1974, recorrendo a fontes diversas, nomeadamente a objetos e/ou fotografias de arquivo familiar e ao testemunho de pessoas que experienciaram essas situações históricas – avós entrevistados pelos netos em conversa áudio/vídeogravada, por exemplo – seguindo-se a comparação de perspetivas e a discussão em grupo-turma.

Entre os trabalhos elaborados e apresentados pelos alunos em aula, destacamos aqui alguns exemplos: um dos grupos, tendo entrevistado o avô de uma das alunas (A9003) que participou na Guerra Colonial, em Angola, entre 1964 e 1967, apresentou uma gravação áudio e fotografias de arquivo pessoal do entrevistado. Outro grupo (B9009), ao apresentarem o seu trabalho relativo às décadas de 1950-70 em Portugal, referiu: “A nossa entrevista principal foi feita à Dona Salomé, uma senhora de 89 anos, que foi professora aqui no município e em Lisboa”. Após a exibição da entrevista (videogravação) acrescentaram, em novo diapositivo, a seguinte informação:

Antes de começarmos a [gravar a] entrevista, a Dona Salomé referiu alguns aspetos que não estão referidos na entrevista:

Que o irmão não precisou de ir à tropa, logo também não precisou de ir à Guerra Colonial;
A pobreza antes do 25 de abril era enorme uma vez que nas praias e nas feiras havia filas de pessoas a pedir dinheiro;
Acrescentou ainda que Salazar fez coisas negativas, mas também muitas positivas, estas que a senhora não enumerou. (B9009).

Salientam-se, nos comentários destes alunos, algumas semelhanças com as conclusões de um outro estudo desenvolvido por investigadores do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, da Universidade do Porto (Alves; Ribeiro, 2016), realizando entrevistas a pequenos grupos de alunos de 9.º ano e de 12.º ano de escolaridade e aplicado um questionário a professores, procurando obter dados que permitissem a comparação. Questionaram os alunos sobre acontecimentos da História de Portugal que mais conheciam ou desconheciam e, dentro deles, os que são motivo de orgulho ou de vergonha. Em relação aos professores, procuraram conhecer as concepções acerca das estratégias de ensino que usam para compreenderem as ideias dos alunos que com eles aprendem e, em particular sobre conteúdos programáticos recentes ou dolorosos.

Os alunos destacaram com mais “vergonha” a Guerra Colonial, o que levou ao seu equacionamento como “passado doloroso” (Alves; Ribeiro, 2016, p. 21). Também parecem estar conscientes desse passado histórico nacional e, por mais doloroso que ele seja, entendem que há responsabilidades a serem assumidas. Por sua vez, os professores destacaram o período do Estado Novo, com as diversas facetas autoritárias e repressivas, assumindo aqui também a Guerra Colonial uma grande importância como passado doloroso para a

maioria dos inquiridos, com uma postura crítica sobre o passado e as suas ligações com o presente, mas sem se assumir que se trata de um tema familiar/próximo da realidade conhecida dos alunos (Alves; Ribeiro, 2016).

Salienta-se, tal como no estudo exploratório aqui referido, a importância dada pelos inquiridos à história oral, o que pode favorecer a empatia histórica e uma aprendizagem significativa. Além disso, a aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – sejam escritas, materiais ou orais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas (Pinto, 2016).

A educação histórica, ao atender às diferentes perspectivas na abordagem das fontes, pode ajudar os alunos a tomarem consciência das repercussões das ações humanas, a analisar os problemas sociais e controversos atendendo à noção de empatia histórica, evitando preconceitos e explicações simplistas que omitem ou silenciam, nomeadamente as que ocorrem em narrativas oficiais.

BREVES CONCLUSÕES

Os alunos precisam de oportunidades que desafiem as suas preconcepções sobre o passado, para aprenderem a lidar com interpretações diferentes e para darem sentido ao passado. Tal pode ser feito por meio de atividades de aprendizagem de história dentro ou fora da sala de aula, usando uma diversidade de fontes, incluindo as materiais. É, por isso, fundamental compreender não só as

concepções dos alunos, mas também o papel dos educadores quando lidam com questões históricas polêmicas e controversas relacionadas com o passado mais ou menos recente, uma vez que podem ter influência na forma como os jovens, e a comunidade em geral, as apropriam.

A aprendizagem torna-se mais significativa, porque mais próxima e situada, como um processo em que os alunos mobilizam conceitos históricos, constroem conhecimento e tomam decisões fundamentadas, bases para uma consciência histórica e crítica voltada para a ação e a participação responsável nas comunidades em que se inserem.

A alteridade e a liberdade devem ser promovidas numa sociedade democrática. A consecução de tais objetivos implica a construção de identidades históricas, dinâmicas, que se afastem do exclusivismo, e a tomada de consciência da mudança, que caracteriza a ação humana ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia. Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. In MAIA, T.; ALVES, L. A.; HERMETO, M.; RIBEIRO, C. **[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história**. Porto: CITCEM, p.11-46, 2016.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, número especial, p.93-112, 2006.

BARTON, Keith; MCCULLY, Alan. Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand

Alternative Historical Perspectives, **Theory & Research in Social Education**, 40:4, p. 371-408, 2012.

COSTA, F. C. et al (coord.). **Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

DGE (2017). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2018a). **Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. 4.º ano**. Estudo do Meio. Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

DGE (2018b). **Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. 6.º ano**. História e Geografia de Portugal. Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

DGE (2018c). **Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. 9.º ano**. História. Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MAIA, Tatiana; ALVES, Luís Alberto; HERMETO, Miriam; RIBEIRO, Cláudia (orgs.). **[Re]Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história**. Porto: CITCEM, 2016.

PINTO, Helena. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Porto, CITCEM, 2016.

RAMOS, Francisco Régis L. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis L. A peleja da tinta nas encruzilhadas do tempo. IN: Associação Amigos do Museu do Ceará (org.). **O sobrado do Dr. José Lourenço**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007, p. 41-55.

RAMOS, Francisco Régis L. **Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020.

RÜSEN, J. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In SEIXAS, P. (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press. 2004, p. 63-85.

SAVENIJE, G. M.; GOLDBERG, T. Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. **Pedagogy, Culture & Society**, 27(1), p. 39-64, 2019.

SEIXAS, P.; MORTON, T. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education Ltd. 2013.

VANSLEDRIGHT, B. A. **Assessing historical thinking and understanding**. Innovation design for new standards. New York: Routledge. 2014

WINEBURG, S. **Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past (Critical perspectives on the past)**. Philadelphia, PA: Temple University Press. 2001.

REFLEXÃO SOBRE A TOLERÂNCIA EM PAULO FREIRE E HERBERT MARCUSE

Andreia Aparecida Pantano¹
Alberto Luiz Pereira da Costa²

INTRODUÇÃO

No Brasil, este fatalismo se espalha massivamente tanto no âmbito trabalhista quanto no acadêmico. Quando sustento que não podemos aceitar que trinta milhões de brasileiros e brasileiras estão morrendo de fome, a resposta que costumo ouvir é: “Paulo, é trágico, porém é a realidade”. Este discurso é imoral e absurdo. A realidade não é assim, a realidade está sendo assim. E está sendo assim não porque ela queira. Nenhuma realidade é dona de si mesma. Esta realidade está assim porque estando assim serve a determinados interesses do poder (Paulo Freire, 2008, p. 49).

Ana Maria de Araújo Freire ao organizar *Pedagogia da Tolerância* (2014), recorreu ao arquivo de Paulo Freire, a fim de encontrar o seguinte texto *Da Tolerância, uma das qualidades fundantes da vida Democrática*, e, é com este texto que inicia a reflexão sobre a tolerância, destacando o bárbaro assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo em 20 de abril de 1997 em Brasília.

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Assis. Mestre em Filosofia. Professora do Ensino Superior e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SEESP. E-mail: andreia.pantano@unesp.br

² Prof. Doutor do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Câmpus de Uberaba, MG. Coordenador de Programa de Extensão Universitária “Interfaces entre Artes, Ciências & Matemática”. E-mail: alberto.costa@uftm.edu.br

Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva³ (Freire, 2014b, p. 75).

Ao iniciar a discussão com este primeiro capítulo citando essa crueldade, a questão que se coloca é a necessidade da tolerância de conviver com o outro que é diferente, ou seja, a tolerância é algo a ser apreendido, e este assassinato é um ato que não deveria ser tolerado.

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que na sua experiência, aprendo com o diferente. (...). Só entre mulheres e homens, seres finitos e conscientes da sua finitude, seres que são substantivamente iguais, é que se pode falar em tolerância ou intolerância (Freire, 2014a, p. 27).

O trecho acima é pertinente uma vez que reflete a concepção de Freire sobre a importância de pensarmos sobre a Tolerância. Paulo Freire insiste em afirmar que a tolerância autêntica exige de nós respeito ao diferente, eis aí nossa tarefa. A tolerância é um tema essencial, e merece atenção especial no ambiente educacional.

A *Pedagogia da Tolerância*, obra de Paulo Freire resgata valores que são fundamentais para a vida humana. Neste artigo buscamos realizar uma reflexão acerca do termo Tolerância, tema que foi tratado no curso de extensão intitulado “*Revisitando a educação popular de Paulo Freire nos 50 anos da Pedagogia do Oprimido*”. Neste sentido, além da obra de Paulo Freire, iremos utilizar o ensaio “*Tolerância Repressiva*” (1970) do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse.

³ Neste trecho Paulo Freire comenta a respeito do assassinato de Galdino Jesus dos Santos, índio Pataxó que foi à Brasília, no dia 19 de abril de 1997, para tratar de questões relativas à demarcação de terras indígenas no sul do estado da Bahia.

O trabalho foi desenvolvido por meio do curso de extensão universitária que teve uma carga horária de 40 horas. O público-alvo foi professores do Município de uma cidade de Minas Gerais, Professores do Estado/MG, Servidores da Universidade, Comunidades que têm interesse na discussão da temática, Profissionais do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Adultos. Para a efetivação deste trabalho realizamos círculos de discussão e produção de Cartas Pedagógicas demonstrada por Freire (2014b). Na produção das cartas os cursistas deveriam relatar suas experiências em educação por meio de um relato pedagógico ou depoimento sobre gestão, e outros fatos que foram relevantes no decorrer do processo da ação educativa em um ambiente escolar.

Dessa forma, percebemos por meio das discussões o quanto é importante criar espaços que possibilitem a reflexão a respeito da tolerância e intolerância no ambiente escolar.

PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA E A VISÃO CULTURAL DE MUNDO

Publicada em 1995, “Pedagogia da Tolerância” é uma coletânea de textos organizada por Ana Maria de Araújo Freire que destaca reflexões, diálogos, depoimentos e cartas de Paulo Freire sobre a importância de discutirmos e pensarmos sobre a Tolerância. Tal título como lembra Lisete Arelaro, corresponde.

Às convicções mais profundas de Paulo Freire: a tolerância para com as diferenças, para que a diversidade possa aflorar na sua plenitude; tolerância como *qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior*, tolerância para com a incoerência ideológica dos atos pedagógicos, que, aos poucos e sempre, vai construindo o caminho do respeito pelo outro, pelos educandos (Arelaro, 2014, p.11).

Ao propor este tema, Paulo Freire buscava atrairmo-nos justamente para as questões da diversidade, ou seja, o respeito pelo outro que é diferente. Para Paulo Freire, este termo diz respeito à tolerância como valor do convívio entre as pessoas.

O educador destaca a “qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior” (Freire, 2014a, p. 26).

Ao escolhermos estes dois pensadores para refletirmos sobre este tema tão discutido e necessário na sociedade atual, buscamos perceber as fronteiras e os limites destes pensadores que ao seu modo discutiram/analisaram/reviram um conceito pertinente na atualidade.

Esses autores ao investigarem a tolerância na sociedade moderna, faz-nos pensarmos sobre problemas políticos, sociais, econômicos, culturais e religiosos presentes em nossa sociedade, e, o quanto este princípio da tolerância deve ser amplamente debatido para torna-se efetivo. No entanto, para Paulo Freire (2014a), ninguém é genuinamente tolerante se utiliza do seguinte discurso: o máximo que posso fazer é tolerá-lo, é aguentá-lo:

A algo que me parece fundamental e até prévio a qualquer indagação em torno da tolerância é que ela é uma instância da

existência humana. (...). Não é possível conjecturar em torno da tolerância entre tigres ou entre mangueiras e jaqueiras. É nesse sentido, que a tolerância é virtude a ser criada e cultivada por nós enquanto a intolerância é distorção viciosa. Ninguém é virtuosamente intolerante como ninguém é viciosamente tolerante (Freire, 2014a, p. 27).

Assim, percebemos que o tolerante além de uma visão ampliada a respeito de fatos, que tolera, ou não, deve estar sintonizado para não cair no cinismo ideológico, que é um dos males principais dos intolerantes. Ao investigarmos sobre este tema faz-se necessário definirmos o conceito de intolerância para Paulo Freire. Afinal, o que é intolerância?

É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente (Freire, 2014a, p. 77).

Ao definir sobre a intolerância Paulo Freire argumenta que esta incapacidade de conviver com o outro que é diferente de mim, é o que nos torna diante da diversidade, do estranho, intolerantes. Neste sentido, é necessário que o sujeito se coloque no lugar do outro como sujeito da procura, como sujeito em construção de sua aprendizagem, com olhar que possibilite aprender e ensinar sem preconceitos ou preconceitos.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo

resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (Freire, 2014b, p. 45).

A premissa “*Mudar é difícil, mas é possível*” evidencia o discurso de Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Tolerância”, e sugere, que é importante não cairmos na armadilha do imobilismo, e não aceitar a acomodação, uma vez que está nos remete muitas vezes a submissão. É, por isso, que a reflexão crítica é fundamental, pois a responsabilidade histórica do sujeito de se reconhecer como pessoa que atua no mundo e com o mundo, é o meio de transformar a travessia da desigualdade educacional que a classe soberana e burguesa deteriora, impondo mecanismos de poder e controle para a população (Freire, 1987).

Se debruçarmos sobre a educação brasileira, mais precisamente no ensino superior perceberemos o quanto ainda é excludente para os jovens e adultos do país economicamente desfavorecidos uma vez que o custo é caro, os projetos de educação são incertos, e ainda afundam em circunstância obscuras e contraditórias de políticas públicas de acesso ao ensino. “O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade” (Freire, 2014a, p. 198).

Neste sentido, a democratização do ensino é fundamental, a democratização do conhecimento, das ciências e das artes em geral, “é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade

precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes” (Freire, 2014a, p. 199).

As concepções Freireanas nos chama atenção para aspectos importantes no que diz respeito aos problemas da educação brasileira, pois esta tende de certa forma privilegiar os privilegiados. Sabemos que a educação no Brasil sempre ficou em segundo plano, conforme observa Gilberto Freyre (2003) em *Casa-Grande & Senzala*. A autoridade da classe dominante tem sido esmagadora com as classes economicamente desfavorecidas: “nossa velha classe tem sido altamente capaz na formulação e na execução do projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que esse projeto, para ser implantado e mantido, precisa de um povo faminto, chucro e feio” (Ribeiro, 2015, p. 17).

Um povo deixado de lado em condições precárias de trabalho, porém enriquecendo cada vez mais a economia dos países desenvolvidos. Muitos destes produtos constituem a mola propulsora para o desenvolvimento do país, pois, grosso modo, com as empresas multinacionais, as divisas acabam sendo direcionadas para o exterior.

As promessas são grandes no que diz respeito ao investimento nos setores básicos, como saúde, saneamento básico, educação, desenvolvimento regional, econômico, social, cultural e político. No entanto, concluímos que tais promessas ficam apenas no discurso e na falácia, pois a realidade é bem diferente do que estamos acostumados a ver e ouvir (Costa, 2023, p. 51).

Paulo Freire, foi um educador atento aos problemas educacionais do seu país, aos problemas de nossa terra, e, a

intolerância com o diferente sempre o incomodou, como no dia em que soube da barbárie sofrida pelo índio Galdino Jesus dos Santos.

Ao escrever a respeito da tolerância Paulo Freire chamava à atenção para o princípio da desigualdade, e o quanto era preciso construir um caminho em que a educação realmente formasse seres críticos e transformadores, no entanto, a realidade vivenciada, experimentada no contexto vivido por Paulo Freire e ainda hoje não permite a construção de uma vida sem opressão.

Herbert Marcuse (1970) argumentou sobre a educação mencionando que esta não deve ser mero treinamento, a aprendizagem deve preparar o homem para o que está posto nesta sociedade, pois só assim este homem poderá interpretar a própria realidade, tornando-a humana.

No texto *O ensaio como forma*, o filósofo Adorno (2003, p.35), menciona que “o ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas” [...]. Essa percepção diante da fratura da realidade, sugere o quanto é complexo essa análise nos dias de hoje. É provável que Herbert Marcuse ao escolher pela forma do ensaio em *Tolerância Repressiva* desejou construir um texto livre que expressasse a essência sobre a tolerância.

O ensaio “Tolerância Repressiva” do filósofo Herbert Marcuse, compõe o livro *Crítica da Tolerância Pura*, publicado em 1969, com os autores Robert Paul Wolf e Barrington Moore Jr. Logo, no prefácio, os escritores anunciam que suas análises sobre a tolerância mesmo “partindo de pontos diferentes e tomando cada um o seu próprio

rumo, chegamos todos, mais ou menos ao mesmo destino” (Marcuse, 1970, p.10). E, o destino chegado revela que impera um cinismo atrás das práticas da tolerância que esconde sombrias realidades, ou seja, há uma falsa tolerância.

Herbert Marcuse dedicou-se em seu ensaio a investigar o conceito da tolerância “na avançada sociedade industrial dos Estados Unidos” (Marcuse, 1970, p. 87), o quanto esta acaba cunhando uma aparente tolerância que não liberta o indivíduo, ao contrário acaba coisificando.

Entendemos que sua investigação a respeito do conceito de tolerância referente ao contexto histórico dos Estados Unidos é pertinente atualmente, e, esta análise realizada no final dos anos 60 preconizava que não existe uma prática de um governo que realmente busque a tolerância.

A tolerância é um fim em si mesma. A eliminação da violência e a redução da opressão na medida necessária a fim de proteger homem e animal da crueldade e agressão são condições da criação de uma sociedade humanitária. Tal sociedade ainda não existe. O progresso em sua direção é talvez mais do que detido pela violência e repressão em escala global. Sob a forma de medidas retaliatórias contra a guerra nuclear, de ação policial contra a subversão, de ajuda técnica na luta contra o imperialismo e o comunismo, de métodos de pacificação nos massacres neocoloniais, a violência e a repressão são promulgadas, praticadas e defendidas a um só tempo por Governos democráticos e autoritários. Os povos sujeitos a esses Governos são educados para sustentar costumes que lhe dizem ser necessários à preservação do *status quo*. Toleram-se políticas, condições e modos de conduta que não deviam ser admitidos porque impedem, se é que não destroem, as oportunidades de criação de uma vida sem medo e sem miséria (Marcuse, 1970, p. 88).

Nesta crítica Herbert Marcuse coloca que em vários momentos, e em diferentes regimes políticos a violência acaba sendo justificada

para manter uma sociedade estruturada na desigualdade social. Neste sentido, para a construção de uma sociedade humanitária, a tolerância deveria ser amplamente praticada, pois só com o fim da crueldade e opressão do homem pelo homem é possível a existência de uma sociedade pluralista e democrática.

No entanto, podemos nos perguntar que democracia é esta que fecha os olhos para a miséria humana e a brutalidade? Ou em outras palavras, qual Tolerância praticamos na medida em que governos, partidos e sociedade civil não asseguram os direitos de todos os indivíduos?

Em outras palavras, a tolerância afigura-se ser hoje em suas origens, no início do período moderno – um objetivo partidário, práticas e ideias subversivas e libertadoras. Reciprocamente, o que se pratica e proclama hoje como tolerância servem em suas mais eficazes manifestações à causa da opressão (Marcuse, 1970, p. 87).

Essa citação evidencia que o que se pratica como tolerância serve para manter as distâncias sociais, ou nas palavras de Marcuse, vivemos uma “tolerância viciada”, pois o que se tem evidenciado é uma tolerância que perpetua a desigualdade de classe e não uma tolerância universal. A tolerância não pode ser determinada por uma classe, ou seja, todos deveriam praticá-la (Marcuse, 1970).

Entretanto, torna-se necessário deixar claro que atitudes que impedem a vida autêntica, e emancipatória, isto é, que possibilita a sujeição do homem causando a sua opressão é algo a ser evitado.

A tolerância, contudo, não se pode ser indiscriminada e igual com respeito ao teor da expressão, nem em palavra ou ato. Não pode proteger falsas palavras e falsos atos que contradizem e combatem as possibilidades de libertação. Justifica-se a

tolerância indiscriminada nos debates inócuos, na conversação, na discussão acadêmica; é indispensável na empresa científica, na religião privada. A sociedade, porém, não pode ser indiscriminatória nos casos em que estão em perigo a pacificação da existência, e a própria liberdade e felicidade: nesse caso, certas coisas não podem ser ditas, certas ideias não podem ser expressadas, certas políticas, não podem ser propostas, certa conduta não pode ser permitida sem transformar a tolerância num instrumento de continuação da servidão (Marcuse, 1970, p. 93).

O excerto acima esclarece o quanto é necessário ter o cuidado para que este conceito não seja transformado e nem utilizado inversamente, mas para tanto é necessário que se faça escolhas que levem ao pensamento emancipatório e a uma sociedade mais igualitária como sustenta o filósofo.

Deste modo, ao longo deste breve texto procuramos reforçar, a interrogação sobre a tolerância e o quanto esta se for praticada universalmente e/ou autenticamente pode ser criadora e libertadora do homem, embora o próprio autor afirme categoricamente que não exista um governo que realmente realize ou efetive a tolerância autêntica, uma vez que não se consegue tal fenômeno pois a repressão está em toda a parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, nossa proposta ao investigar o conceito de tolerância seja no ambiente educacional ou na sociedade moderna, foi destacar a relevância desta temática atualmente. No entanto, ao longo deste estudo percebemos o quanto nossa sociedade está aquém da tão proclamada e desejada tolerância universal.

A fim de problematizar o conceito de tolerância, Paulo Freire e Herbert Marcuse, analisaram este tema, destacando no caso de Paulo Freire suas experiências enquanto educador brasileiro narrando a desigualdade presente nas estruturas sociais da sociedade brasileira.

O filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse por sua vez, investigou este conceito olhando a sociedade avançada industrial dos Estados Unidos demonstrando que para atingir a tolerância torna-se necessário combater a opressão e a desigualdade social. Paulo Freire demonstra que aprendemos com as pessoas que pensam de maneira diferente de nós, com estas pessoas podemos aprender algo, mas não significa que vamos atuar politicamente na mesma direção.

Assim, para a realização de tal conceito faz necessário uma ampla discussão, e, é claro, uma transformação na estrutura social, pois enquanto houver desigualdade, miséria e opressão, a tolerância tão desejada será usada às avessas, ou seja, será utilizada apenas para manter uma estrutura desigual.

Desta forma, a análise dos textos discutidos neste trabalho tornou-se pertinente, pois apresenta uma estrutura, dialética que procura nos instigar rumo a uma reflexão e um questionamento sobre as questões humanas, questões estas que permeiam o destino da humanidade. E, esse destino rumo a tolerância só será viável em uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Notas de literatura**. Trad. Jorge M. B. De Almeida. São Paulo: Duas cidades; Ed 34, 2003.

ARELARO, L. R. **Prefácio**. In: Paulo Freire. *Pedagogia da Tolerância*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). 3.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2014.

COSTA, A. L. P. **O abandono da educação do campo no Brasil: pistas para uma educação matemática descolonial**. Curitiba: Kotter Editorial, 2023.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e a educação popular. 1. Ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). 3. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. In Ana Maria Araújo Freire (Org.). 3.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2014b.

MARCUSE, H. **Tolerância Repressiva**. In Wolff, R. P.; Moore Jr., B.; Marcuse, H. *Crítica da Tolerância Pura*. São Paulo: Editores Zahar, p. 87-126. 1970.

RIBEIRO, D. **Ensaios insólitos**. 3. ed. São Paulo: Global. 2015.

UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL: as Interlocuções entre Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação das Massas

João Carlos Soares¹

INTRODUÇÃO

Não obstante o interesse pelo estudo e prática da educação serem de longa data, há uma especificidade nas propostas educativas modernas: a emancipação. Com o protagonismo que o ser humano ganha no decorrer da modernidade, a formação dos sujeitos e seu destino tornam-se cada vez mais responsabilidade própria. E se há um propósito a ser atingido, cabe aos próprios sujeitos o desenvolvimento do processo para sua realização, um processo que invariavelmente passa por um projeto de educação.

É precisamente a emancipação que se encontra no centro dos movimentos modernos. O Esclarecimento, projeto de libertação humana das garras do absolutismo, supõe um processo de educação para emancipação dos indivíduos. Na definição de Kant (1985), vemos essa necessidade: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (p. 100). Com a não realização do projeto do Esclarecimento, no entanto, surge das críticas

¹ Graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ao seu papel ideológico na ascensão e consolidação do modelo de dominação da classe trabalhadora pela burguesia, uma nova busca por emancipação. Assim, do seio dos movimentos revolucionários, surge a necessidade de realização da verdadeira emancipação, onde está presente a preocupação com o processo educativo das massas.

Dada a importância teórica e histórica que possui a obra de Lenin para os movimentos revolucionários, não podemos deixar de enfatizar a preocupação com a educação que a atravessa. Nos primeiros anos do século XX, numa transição que podemos considerar até mesmo simbólica, era redigido e publicado o *Que Fazer?* de Lenin, um importante diagnóstico do estado do movimento social-democrata na Rússia. Pensando no desenvolvimento da consciência do proletariado, é inegável a importância da educação, o que fica evidente quando constatamos que a obra de Lenin, mesmo não tendo se debruçado extensivamente sobre o tema, esteja repleta de colocações sobre a educação (Andrade, 2011). Na obra mesma de nosso interesse, o autor afirma o papel central da educação no reconhecimento e combate à opressão:

A consciência da classe operária não pode ser uma verdadeira consciência política se os operários não estão habituados a reagir contra *todos* os casos de arbitrariedade e opressão, de violências e abusos de *toda a espécie, quaisquer que sejam as classes* afetadas (Lenin, 1902, p. 42, grifo do autor).

Se, por um lado, a consciência política depende da educação, esta, por sua vez, é feita também de participação política, algo que Lenin considera elemento pedagógico fundamental.

Nosso trabalho, no entanto, está localizado no cenário nacional contemporâneo, fazendo da preocupação de Lenin apenas um diagnóstico da necessidade de se pensar a educação como elemento indispensável para a construção da consciência autêntica, transformadora. Dito isso, buscamos esboçar uma discussão entre dois eixos dos estudos educativos no Brasil contemporâneo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica. As pedagogias, mesmo surgindo de matrizes distintas – Paulo Freire advém do existencialismo cristão, abrindo diálogo com diversas tradições filosóficas, enquanto a pedagogia histórico-crítica está explicitamente localizada no seio do marxismo –, apresentam um compromisso com a educação da classe trabalhadora visando a transformação social.

Dito isso, buscamos um breve histórico da educação no Brasil ao mesmo tempo em que descrevemos aquela sociedade que Freire (1967) concebe como sociedade fechada. Posteriormente, tratamos propriamente das pedagogias que são nosso objeto. Por fim, em nossos aportes conclusivos, procuramos estabelecer um diálogo entre as duas pedagogias diante da transformação social e construção de uma verdadeira democracia.

SOCIEDADE FECHADA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Parte da riqueza que encontramos nas concepções pedagógicas de Freire e da pedagogia histórico-crítica decorrem do enraizamento que possuem no desenvolvimento da sociedade brasileira. Freire, por

um lado, formula sua prática pedagógica vinculada à análise histórico-social do Brasil, concebendo a “sociedade fechada” brasileira, caracterizada pela inexperiência democrática, ausência de diálogo e de autonomia popular. Já a pedagogia histórico-crítica, como vemos na obra de Saviani, parte de uma extensa compreensão histórica da educação no Brasil, o que fundamenta sua orientação crítica frente a movimentos passados e contemporâneos.

A SOCIEDADE FECHADA

A obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) é de uma riqueza específica quando comparada a outras obras, como *Pedagogia do Oprimido* (1987). Se nesta última, há uma riqueza no diálogo filosófico com múltiplas orientações, a primeira, como citamos, apresenta uma rica análise histórica. A especificidade que Freire identificou no Brasil de sua época foi a de uma sociedade em trânsito, marcada por um processo de abertura frente ao período anterior. Podemos falar mesmo de um otimismo do autor ao descrever a situação fechada como passado, e, se não já num momento de abertura, ao menos destinada a caminhar para uma sociedade aberta.

Podemos resumir a sociedade fechada como o Brasil da exploração colonial, uma condição que, ao menos ideologicamente, manteve-se após a independência e o fim do império. A exploração colonial estendeu-se da terra aos sujeitos, com o extermínio dos povos originários e exploração escravista. Freire (1967) enxerga no interesse puramente exploratório a gênese desta sociedade:

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (p. 67).

A pequena população portuguesa e a falta de interesse em povoar a colônia reduziram o país à exploração da terra e ao trabalho escravo. Mesmo com o povoamento, não veio a integração, mas a grande propriedade, a fazenda e o engenho. Neste momento é estabelecido o sujeito brasileiro, “protegido” pelo senhor, um mandonismo que ressurge constantemente na consciência do brasileiro, o paternalismo de sempre, o “mutismo” de que fala Freire.

Esse estado não permitiu o florescimento da decisão, do autogoverno do povo: “entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor” (Freire, 1967, p. 71), não houve comunidade. “Não havia povo” (p. 71), diz Freire. Até mesmo a gênese dos centros urbanos, locais que seriam do governo de uma classe média, vieram de cima para baixo, compulsoriamente. Vida pública e privada gravitavam em torno da autoridade externa. Em suma, o que se sucedeu foi “a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (Freire, 1967, p. 71).

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o “mutirão” (p. 80).

Apenas na virada do século XIX para o XX o autor identifica alguma espécie de abertura para uma sociedade em transição, com a abolição e processo de industrialização. Em concomitância, num movimento encontrado também na educação, como veremos, surge alguma manifestação popular:

só a partir da ‘rachadura’ da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, mais fortemente neste século, é que se pode falar de um ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua emersão (Freire, 1967, p. 78).

DA EDUCAÇÃO JESUÍTA À ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA BURGUESA

As primeiras tentativas educativas datam da primeira metade do século XVI, momento em que padres jesuítas estabeleceram os primeiros esforços, cujo objetivo era a conversão dos gentios através da catequese. A educação jesuíta foi hegemônica por três séculos, desde os esforços “heroicos” de conversão, passando por sua consolidação como educadores da colônia, até seu processo de expulsão, motivado pela influência das ideias iluministas no Brasil colonial (Saviani, 2013). Neste período, os jesuítas foram responsáveis pela formação técnica e cultural, cumprindo o papel de formar sujeitos vinculados aos valores vigentes: “Forneceu à sociedade colonial brasileira indivíduos que possuísem os conhecimentos necessários para a civilidade, manutenção do poder estabelecido e a obediência à fé católica” (Silva; Amorim, 2017).

A influência das ideias iluministas é característica do período das “reformas pombalinas”, que recebem este nome graças a

Marquês de Pombal, ministro-chefe do Rei José I na segunda metade do século XVIII, onde um esforço de modernização, vinculado às ideias de uma crescente burguesia em oposição à nobreza, foi implementado. Esse processo culminou no Positivismo como fonte das ideias que motivaram o fim da monarquia e o estabelecimento de uma república. Assim, o processo de escolarização passou a ser visto como o “grande instrumento de participação política” (Saviani, 2013, p. 177). É neste contexto que nasce o que será posteriormente caracterizado como “pedagogia tradicional”, assim chamada após a emergência de novas escolas, constituindo a primeira tentativa de se estabelecer um ensino universal com o objetivo de formar cidadãos livres, sustentando a democracia burguesa. A educação seria o processo de esclarecimento, retirada do sujeito da ignorância, que era vista como a causa da marginalidade e da barbárie: “Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância” (Saviani, 1999, p. 17).

A Pedagogia Tradicional, portanto, concentra os esforços educativos voltados para os interesses da classe dominante. Neste sentido, até o processo de transformação política que envolve a revolução de 1930, a educação, assim como outros âmbitos da sociedade, como o processo eleitoral e as relações político-partidárias, estava vinculada aos interesses de uma elite agrária, o que cunha, inclusive, a Primeira República como a “república do café com leite”. A reforma geral da instrução pública paulista, promulgada pela Lei

n. 88 de 8 de setembro de 1892, concentra o núcleo dessa pedagogia: foram instituídos os grupos escolares e, conseqüentemente, a seriação escolar – anteriormente, as escolas primárias constituíam classes singulares, onde um mestre conduzia a aprendizagem de crianças em estágios distintos – a discussão era resumida à questão do mestre e dos métodos; os princípios norteadores da educação foram: a decomposição da matéria em elementos mais simples que seriam progressivamente incorporados pelo aluno; o formalismo, onde a educação é vinculada à compreensão de aspectos lógicos; a memorização, a famosa “decoreba”, na qual o aluno deveria repetir ao mestre o que lhe foi ensinado; a autoridade centralizadora do professor e a emulação, estabelecendo prêmios e castigos e um sentimento de dever por parte dos alunos². Com efeito, por mais que se tratasse de um interesse público, o serviço dessa educação à formação das elites, enquanto pouco tem a oferecer ao proletariado, é evidente: “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (Saviani, 2013, p. 175).

A Escola Nova, que surge em reação à pedagogia tradicional, levanta esforços de democratização da educação, tanto na expansão da escola para a população marginalizada quanto no próprio funcionamento da escola. Tais esforços, no entanto, perdem efetividade quando constatamos o *deficit* histórico que a educação

²A título de exemplo, Saviani (2013) cita o relato de Faria Filho (apud SAVIANI, 2013, p. 173), em seu estudo sobre a cultura escolar na Belo Horizonte da Primeira República, onde Estevam de Oliveira, inspetor do Ensino de Minas Gerais, “ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista”.

brasileira possui, já que por toda a sua história o ensino não foi centralizado na União, ao menos não concretamente, o que dificultaram estes esforços e dificulta até hoje o estabelecimento de um sistema de educação efetivo. Após a revolução de 1930, a questão nacional da educação é posta, e, assim, com a gênese do Ministério da Educação e Saúde Pública e a influência escolanovista, a Constituição de 1934 fixa as diretrizes da educação à União. Apenas em 1946 é promulgada uma lei nacional relativa ao ensino primário e são fixadas pela constituição as diretrizes e bases da educação como responsabilidades da União. A luta que permeou a elaboração da primeira LDB, de 1961, foi revivida no contexto da Constituição de 1988, o que resultou na promulgação da nova LDB em 1996, ainda sem um caminho claro de implementação de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 2011). Com a evidente dificuldade de se estabelecer de modo universal, a escola nova ficou restrita a escolas experimentais de elite. Os ideais escolanovistas, no entanto, chegaram aos educadores das redes de ensino, e suas consequências são no mínimo questionáveis:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 1999, p. 22).

Os efeitos do escolanovismo, no entanto, não são mero acidente. Antes, trata-se de uma reação da burguesia à reivindicação das massas por educação num claro interesse político: os movimentos

sociais que reivindicavam ensino universal nas primeiras décadas do século passado, que ali possuíam uma convergência com os interesses dominantes da burguesia, logo foram engolidos pelo escolanovismo no terreno da educação, num movimento que, afirmando uma preocupação metodológica, foge da preocupação política:

E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta (Saviani, 1999, p. 63).

A PEDAGOGIA LIBERTADORA

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, dada a sua fundamentação histórica, parte da constatação de que é tarefa histórica dos oprimidos libertarem a si mesmos e aos opressores do processo de desumanização característico de nossa sociedade. E esta libertação, constituída pela prática e pela construção da liberdade, é fruto da *praxis*, isto é, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 21). A pedagogia freiriana, portanto, orienta-se para a conscientização dos oprimidos, para que possam pensar e agir sobre o mundo com o objetivo de concretizar sua humanização, sua liberdade.

Esta pedagogia, posto seu objetivo, é radicalmente crítica à educação “bancária”, assim caracterizada pelo “depósito” de conhecimentos na consciência, sendo esta nada mais que um elemento passivo da educação. Assim, a educação que não se orienta para a superação da opressão não faz mais do que adaptar os sujeitos,

adequá-los ao mundo. A visão de Freire em relação ao propósito do processo educativo nos remete à análise que Adorno (1995) faz de uma dualidade presente na educação, entre adaptação e resistência:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (p. 143-4).

Porém, ao levar em conta a força acachapante com a qual a presente ideologia coage o indivíduo, numa supremacia da adaptação, deve-se enfatizar o caráter de educação para a resistência:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (p. 145).

O processo fundamental da pedagogia de Freire é a problematização. É só por conceber os sujeitos e o mundo que habitamos de modo concreto, em constante movimento, que se pode falar em transformação radical. Tal transformação, no entanto, não se satisfaz na mera transposição material do mundo. É uma transformação dialógica, concebendo o diálogo autêntico como *praxis*. Para Freire, o diálogo transforma o mundo pois não se trata apenas de troca de ideias, mas se realiza no conjunto dos seres

humanos que, em comunhão, pronunciam o mundo, intensificando seu movimento de libertação.

OS TEMAS GERADORES

O caráter dialógico e democrático da pedagogia freiriana não pode ser confundido com ausência de método ou trabalho teórico. De fato, a preocupação com a teoria é fundamental na perspectiva de Freire (1967):

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar (p. 93-4).

Deste modo, Freire é defensor de um conteúdo programático que, fundado no diálogo, identifica quais são os temas fundamentais, “temas geradores” que serão trabalhados no processo educativo. A importância desta orientação teórico-metodológica é tanta que Freire (1967) concebe este momento como “a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (p. 47). Assim, em seu compromisso com os educandos, o autor se recusa a cair no espontaneísmo, pois reconhece que os temas que emergem de uma determinada comunidade devem ser elaborados teoricamente e conduzem a uma compreensão totalizante do mundo, o que orienta, em última instância, a *praxis*.

Paulo Freire organiza os temas geradores em círculos que se deslocam do mais geral ao mais específico e vice-versa, num

movimento de ida ao abstrato e retorno ao concreto. Assim, um tema que emergir daquela comunidade, como um tema específico de opressão, é tratado no processo pedagógico num processo que, partindo da situação específica de opressão, recorre a temas mais abstratos, como os de dominação e submissão, para fazer o movimento de retorno ao concreto de forma organizada, permitindo aos educandos que se apropriem, problematizem e possuam os instrumentos para agir sobre o tema. O que Freire esboça em seu método é um movimento dialético do abstrato ao concreto.

A metodologia conscientizadora de Freire visa não só a apreensão do tema gerador, como o início da compreensão crítica. Desde a captação do tema, onde educandos são tão sujeitos quanto o educador, o sujeito é ativo no desenvolvimento do processo pedagógico. Com esta orientação, a própria concepção de consciência ganha nova dimensão: a ideia de que consciência é capacidade formal de pensar entra em cheque em detrimento de uma concepção mais ampla, segundo a qual “consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é”, isto é, “capacidade de fazer experiências” (Adorno, 1995, p. 151).

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no rico período de discussão sobre a educação no período da democratização,

apresentando-se, de um lado, como perspectiva crítica em oposição às orientações de herança escolanovista³, e de outro, como superação das teorias crítico-reprodutivistas⁴ (Saviani, 2011).

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica para a ação pedagógica é dupla:

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

É essencial à pedagogia a sistematização dos conteúdos objetivos, daquilo que Saviani (2011) chama de “clássicos”. Sobre isso, devemos fazer dois alertas: em primeiro lugar, há uma distinção *a priori* entre saber objetivo e saber neutro, já que a objetividade é um conceito epistemológico, enquanto a neutralidade é de cunho ideológico e possui a função de despolitizar aquilo que é intrinsecamente político, retirando das mãos da classe interessada na objetividade, que por esta se interessa justamente por poder desvelar as condições de sua opressão, seu potencial revolucionário; em segundo, o “clássico” não é temporal, no sentido de antigo, mas fundamental, ou seja, é aquele saber imprescindível para uma formação efetivamente crítica.

Sobre o segundo aspecto da proposta, o próprio autor esboça um percurso metodológico vinculado à filosofia da *praxis*. Saviani

³Tais orientações caracterizam-se por propostas socialmente progressistas sem um compromisso com a classe trabalhadora para superação do capitalismo.

⁴Estas teorias são assim chamadas pois, mesmo inseridas no campo da crítica à sociedade de classes, enxergam na escola apenas uma instituição de reprodução da ordem dominante. Exemplo é a concepção da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser.

(1999) elabora um percurso composto por momentos⁵ pedagógicos que levam à transformação da prática social do estudante. Num primeiro momento, professor e estudante partem de suas práticas sociais: o professor, graças à função que ocupa, possui ou deveria possuir uma compreensão sintética da realidade, já que tem o papel de organizar o saber; o estudante possui uma compreensão sincrética, ainda não articulada. Essa prática social apresenta os problemas que constituem o segundo momento, o da problematização, onde os conhecimentos necessários são levantados. O terceiro momento é o da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento daqueles problemas, a instrumentalização, onde tais instrumentos são transmitidos pelo professor, direta ou indiretamente. Ou seja, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 1999, p. 81). A catarse constitui o quarto momento do percurso, local de elaboração superior da estrutura em superestrutura:

Ao ter em mãos instrumentos culturais sistematizados na forma de ciência, filosofia e arte, que antes eram fatores de desigualdade social, os homens têm a possibilidade de produzir alterações intencionais na prática social (Cardoso; Martins, 2014, p. 154).

⁵“Momento” enquanto parte inseparável de um todo. Não optamos pelo termo mais didático “passos”, pois seus benefícios didáticos se perdem em mal-entendidos.

Por fim, o quinto momento é o da prática social sintética por parte do estudante, onde o sujeito, agora com a problematização elaborada, pode agir efetivamente sobre sua realidade⁶.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

É claro que o que nosso trabalho se propôs a fazer foi apenas o esboço de um diálogo possível entre essas duas pedagogias, um diálogo tornado possível justamente pelo compromisso que ambas apresentam com a educação da classe trabalhadora, pensando seus interesses no processo educativo e o papel da educação na transformação social. Diante disso, gostaríamos de destacar alguns pontos da discussão, explícitos ou implícitos.

No breve processo de exposição da preocupação teórico-metodológica de ambas as orientações, é evidente a centralidade da figura do educador. A figura do professor na contemporaneidade brasileira é enfraquecida, e o esvaziamento de sua posição decorre tanto de uma herança do processo de centralização da educação nas mãos dos “especialistas” do regime militar como de orientações que acabam por esvaziar de sentido a figura do professor em sala de aula. Com o fim do regime militar, propôs-se uma descentralização da organização escolar, porém a precariedade dos sujeitos da educação persiste: antes, “especialistas” eram responsáveis, enquanto o professor apenas executava a proposta; hoje, não há mais a decisão

⁶Para uma exploração maior da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, ver *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2012), de João Luiz Gasparin.

dos especialistas, pela exigência de um processo democrático, mas a precariedade do professor é mantida.

Com isso, a rede escolar desorganizou-se ainda mais, passando da gestão tecnocrática, própria do período autoritário do regime militar, para o extremo oposto, da fragmentação e do descontrole, em nome da descentralização, mantendo-se, porém, os mecanismos autoritários pelos quais se impunha a nova situação (Saviani, 2011, p. 104).

O professor tornou-se, de fato, um negligenciado revendedor de conhecimentos: “se conhecimento é poder, os dois termos desta equação lhe são negados” (Batista, 2000). Trata-se, nas palavras de Chauí (2016), de um silenciamento do discurso “da” educação diante do discurso “sobre” a educação. Assim, a pedagogia comprometida com a conscientização do educando enfatiza tanto o seu papel no processo educativo quanto o do educador.

É deste compromisso que decorre também a orientação metodológica das pedagogias. Seja o percurso da catarse de Saviani ou a exploração dos temas geradores de Freire, vê-se a realidade encarada como totalidade, passível de ser conhecida através da dialética e, o mais importante, transformada.

Todas as colocações postas até aqui se dirigem rigorosamente a uma postura de combate ao espontaneísmo. A consciência verdadeira não se desenvolve fora de um processo educativo de real compreensão e transformação do mundo. Tanto Lenin quanto Freire compreendem isso, e este último a ponto de explicitamente falar da “*revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada*” (Freire,

1967, p. 47, grifo nosso). Daí a importância da escola pública, do acesso à educação e da luta pela hegemonia educacional.

Por fim, a lição fundamental que podemos extrair do diálogo entre as duas orientações, ou, mais especificamente, entre Saviani e Freire, é do que nada está dado. Freire (1987) diz que a desumanização é objetiva, tendo sua existência constatada na história, mas acrescenta: “Ela não está, porém, escrita em algum guia definitivo da história humana, ela não é ‘destino dado’” (p. 16). Ao mesmo tempo, o que a proposta da pedagogia histórico-crítica constata, de modo muito evidente, é o fato de que a democracia não é uma garantia no processo educativo. Como diz Saviani (1999), “democracia é uma conquista; não um dado” (p. 87). Encerramos com Freire, novamente: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (p. 47).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANDRADE, R. A. de. Notas sobre o papel da educação na obra de Lenin. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, 2011. p. 210-224.

BATISTA, S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez., 2000. p. 182-205.

CARDOSO, M. M. R.; MARTINS, M. F. A Catarse na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 57, jun 2014. p. 146-164.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, jan./mar. 2016. p. 245-257.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (“Aufklärung”)? In: Idem. **Textos seletos**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LENIN, Vladimir. **Que fazer?**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, 2017. pp. 185-196.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Ações e Novas Configurações de Textos após o Advento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira Lei 10.639/03 - Atual 11.645/08

Bolají Alves Matos de Paula Xavier¹

INTRODUÇÃO

Pautado no desenvolvimento do projeto anterior onde foi identificado o *socioativismo* negro como potência de ser enxergado e se enxergar enquanto pertencente à sociedade brasileira, a partir da ótica da imprensa negra como quilombo urbano e possibilitador de intelectualidade, uma reivindicação constante dos movimentos negros é a necessidade de uma educação antirracista. Aplicando Nilma Lino Gomes (2019), é possível construir uma educação mais inclusiva e diversa, já que os movimentos negros têm como uma pauta fundamental a importância de refazer um sistema educacional que consiga potencializar a imagem positiva da pessoa negra, considerando os traços importantes para a fundação do Estado brasileiro, bem como a construção de uma imagem de África e da Diáspora que não seja iniciada na escravização e que tenha um fim na abolição. Um dos exemplos dessas reivindicações em caráter

¹ Graduada em História - UNESP/Assis com pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq.

educacional foi a urgência de outorga da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino básico. Essa lei foi alterada em 2008 incluindo a necessidade de falar sobre história e cultura indígena (lei 11.645). Dessa forma, a análise de materiais didáticos para entender como a lei 10.639 é colocada em prática torna-se essencial, já que não há fiscalização em âmbito governamental para conduzir discussões raciais, o corpo docente – tanto do ensino básico quanto do ensino superior – não têm formação especializada nessas áreas e possui poucos projetos de formação continuada e as formas de ensino-aprendizagem tornam-se defasadas se não atualizadas, fazendo com que estudantes percam o interesse na disciplina e no tema trabalhados. A partir da análise desses materiais didáticos e de conversas com docentes da rede pública de ensino básico do estado de São Paulo (professores de humanidades, aposentados ou na ativa, de anos variados), será possível construir um panorama que construa novas discussões entre comunidade, escola e universidade.

A partir de 2003, a Lei 10.639 é uma das políticas que emergiu de movimentos negros e, a partir da politização de tais movimentos, houve a implementação da lei como tentativa de suprir uma responsabilidade do Estado brasileiro de reaprender a história do continente africano e das populações negras habitantes no Brasil. Assim a lei 10.639 se torna uma política de Estado, já que foi assinada em 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT). Entretanto, ainda não há uma fiscalização federal para garantir que essa lei seja realmente praticada. Ainda há poucas disciplinas de História da

África em cursos de licenciatura no Brasil, apostilas didáticas, tanto de ensino público quanto do ensino privado, pouco trazem a reflexão de populações africanas e brasileiras como possibilidade de inteligência e fortalecimento cultural, já que o pensamento de negatividade vinculada à negritude é algo enraizado no pensamento da sociedade brasileira. Com isso, é interessante analisar como os profissionais da educação podem colaborar com a aplicação da lei através de materiais de apoio e fontes históricas como os periódicos da Imprensa Negra, demonstrando que havia um chamado social para a importância da educação de jovens mentes negras para um futuro com menos discriminação racial. Será mostrado que, com esses materiais, há chance de se construir um pensamento positivo nos estudantes negros e desmistificar a condição de falta de intelectualidade por parte dos estudantes em geral, tornando a possibilidade de uma nova forma de tocar a questão racial nas escolas algo possível e construtivo.

Como forma de analisar as possibilidades de educação antirracista nas escolas, é considerável analisar como as escolas brasileiras atuaram a partir da promulgação da lei 10.639, bem como a possibilidade de conseguir dar visibilidade para os periódicos negros e, sendo assim, conseguindo democratizar esses materiais para consulta, tanto de professores e estudantes, quanto de pesquisadores futuros. Além disso, a construção dessa possibilidade estabelece uma melhor relação entre a política educacional de governo e a sociedade, já que garante uma história mais digna das populações negras existentes no Brasil.

Esse trabalho baseia-se nos resultados retirados dos projetos realizados anteriormente: “A eugenia na cidade de São Paulo entre os anos de 1988-1990 através do Jornal “Folha de São Paulo”” desenvolvido em 2019 e “Sociabilidade e ativismo: um estudo do cotidiano dos afrodescendentes nas primeiras décadas do pós-abolição 1900-1920” desenvolvido em 2020. Ambos os projetos analisam, colocando periódicos como materiais de análise, como as populações negras são retratadas na cidade de São Paulo. O primeiro projeto, enxerga em um periódico “convencional” as relações raciais do final do século XX, avaliando que os discursos eugenistas e meritocráticos pouco se acudiram tendo em vista que a virilidade e habilidade dos corpos de pessoas negras eram consideradas enquanto suas intelectualidades eram renegadas, condicionando e perpetuando o pensamento social de negritude desvinculada da inteligência, rebaixando o sujeito negro à “segunda classe”. Enquanto no segundo projeto, a leitura mudou de foco para periódicos negros do início do século, para mostrar possíveis atrasos e avanços nas discussões raciais. Enxerga-se que as discussões mais profundas para tornar o sujeito negro relevante no imaginário coletivo era através das dinâmicas sociais e conquistas de espaços para um objetivo principal: o reconhecimento do negro enquanto cidadão. Esse objetivo faz com que as comunidades negras enxerguem caminhos para atingi-los, seja com a criação de periódicos negros, com a criação de espaços de cultura ou nas manifestações artísticas de rua, mas, o caminho fundamental para o objetivo do reconhecimento era através da educação. Planos educacionais, tentativas de salas e aulas especiais,

fundações e comunidades que aprendiam e ensinavam de forma oral e escrita para que as futuras gerações perpetuaram esse novo ideal, o ideal do ensino. Assim surge a principal inquietação que será respondida ao final do projeto: como as pessoas negras e não-negras enxergam o negro enquanto sujeito e protagonista de uma narrativa se essa narrativa é contada pelo olhar colonizador e branco? Ou seja, para mudarmos a sociedade através da educação, devemos mudar a educação. Com isso, o projeto inicia-se com a escolha de um foco e foi-se determinado o seguinte: escola do município de Assis-SP com material didático atualizado e professores de Humanidades que lecionam para 9º anos, focando na proposta do novo Currículo Paulista que divide as disciplinas em quatro áreas de conhecimento e posiciona “unidades temáticas” que devem ser ensinadas a estudantes até o fim do ciclo escolar. Para tanto, a disciplina de História do 9º ano tem, como unidade temática, “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” combinado com a habilidade “(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.” Que deve ser trabalhada. Para comparação de disciplinas correlacionadas, serão analisados os materiais de geografia também do 9º ano, garantindo a possibilidade de enxergar como a lei 10.639/03 – apesar da lei ter sido atualizada pela lei 11.645/08, o foco nas populações negras enfatiza o uso da lei antes de sua modificação – é aplicada e reforçada.

PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE MILTON SANTOS (GLOBALIZAÇÃO)

Essa análise baseia-se na visão do autor Milton Santos quando analisa a globalização e coloca-a como “três formas”: fabulação, perversidade e possibilidade. Essas três formas, relata Santos, são capazes de coexistirem no mesmo espaço e cada indivíduo enxerga o que lhe for apresentado e focalizando. Assim, para perceber o mundo como mera apresentação de terceiros ou enganação, não é necessário conhecer essas três formas citadas. Entretanto, aponta Santos, é importante enxergar três mundos em um só se estamos sujeitos a não aceitarmos o mundo como posto sem utilizar de criatividade e conhecimento (Santos, 2000, p.17). O primeiro modo de ver a globalização e sua ação no mundo é através da fabulação, onde a globalização é posta como algo inerente ao avanço das tecnologias onde a conexão de pessoas está intrínseca nas formas de se comportar na sociedade, sem levar em consideração que: “há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumismo é estimulado” (Santos, 2000, p.19). O segundo olhar lançado à globalização é o de perversidade, onde os processos globalizadores se tornam o mal do mundo, com a maior distinção entre classes sociais, mazelas socioeconômicas e políticas são agravadas e “Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção” (Santos, 2000, p.

20). Por último, o olhar de possibilidade é posto, onde há pensamentos para uma sociedade globalizada sem mazelas socioeconômicas, além de prezar pela utilização das tecnologias em prol da sociedade e não do mercado. Assim, “[...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana.” (Santos, 2000, p.20).

Antes de aplicarmos tal teoria na educação, é necessário apontar qual educação será enfatizada. No presente trabalho, não serão feitos apontamentos para escolas “exclusivas” de pessoas negras. Já que a exclusividade se transforma em exclusão, impossibilitando que reprodutores de violências raciais, pessoas brancas, passem a se responsabilizar pelas falas e comportamentos e melhores suas atitudes. Como aponta Sandra Maria Nascimento de Mattos (2012):

[...] a exclusão se fez como produto de um sistema social cruel, que instalou-se com base em mecanismos sociopsicológicos de coação, de culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por um sentimento de culpa, de frustração, de fracasso (Mattos, 2012, p.221).

Assim, para efetivamente colocar a necessidade de uma educação plural e afetiva, onde enxerga-se as interseccionalidades dos estudantes e planos educacionais são montados pensando nessas particularidades, é necessário pensar a escola pública, onde há possibilidade de ingresso e buscas para permanência de estudantes no ensino, com métodos de aproximação para aprendizado, colocando Mattos:

Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda,

a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem (2012, p.226).

Partindo desse princípio, a forma de enxergar a educação em moldes de Santos demonstra as três formas de educação que são enxergadas na sociedade brasileira. De primeiro momento, a educação como fabulação, onde há, como tentativa de inclusão, o reforço de estereotipação e desumanização de sujeitos na tentativa de incluir culturas genéricas. Nessa ótica, quando há temas sobre história de africanos e afrodescendentes, pouco preocupam-se com as interseccionalidades das pessoas negras em sala de aula, limitando-se à perpetuar características e modos de vida que não necessariamente refletem a vida da pessoa negra no século XXI. Essa tentativa é vista como positiva, já que demonstra esforço por parte do corpo docente de se aprimorar em produzir conteúdo para além dos moldes de livros didáticos datados. Mas erram em tentar aproximar a pessoa negra de algo que ela pode não ser. A alteridade nesse ponto é percebida pelo negligenciamento da individualidade, preservando estereótipos sobre determinada população não-branca.

Na lógica da educação como perversidade, onde mesmo com leis e educação e inclusão (como a Lei 10.639/03 e a Lei de Cotas - 12.711/12) , materiais didáticos, docentes dos ensinos básico e superior, diretores e coordenadores de cursos e disciplinas não modificam os discursos eurocêntricos, resumindo a história da pessoa negra no Brasil através do período de escravização desses corpos,

onde imagens vexatórias, demonstrações físicas e falas insensíveis perpetuam a mentalidade de “raça inferior” incumbida nas mentalidades brasileiras desde do século XVII. Ou seja, não há valorização da cultura e história africana ou afrodescendente (e indígena) que não seja pela ótica europeia, de colonizador e reducionista. Essa necessidade de mostrar pessoas não-brancas como dominadas perpetua, conscientemente ou não, comportamentos de inferiorização e desumanização de sujeitos, até os dias atuais. A alteridade nessa ótica de educação é um objeto que determina positividade ou negatividade do indivíduo, onde o positivo é caracterizado como o dominador e, o(s) negativo(s), dominado(s).

Por último, a educação como caminho da possibilidade. Nessa perspectiva, trabalhar com a educação é construir diálogos entre os sujeitos que frequentam os ensinos básico e superior, colocando temas atuais para discussão e aproximação dos estudantes e preservação desses corpos nos anos de ensino, além de apontar perspectivas socialistas e de resistência passadas e presentes. Assim, as quebras de preconceitos são feitas efetivamente, já que a perpetuação de violências não será relativizada e será incluída em debates e discussões alinhando todas as disciplinas. A alteridade aqui é pensada como lugar de aprendizado, já que uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos aprendem sobre olhares “deles” e “nossos”. Além disso, a alteridade é posta com o olhar de empatia com o outro, e não sob a ótica de disputa de narrativas.

Para tanto, tal visão de possibilidade necessita de outras particularidades para suprir com as demandas sociais que perpassam

a educação. Alimentação, moradia, empregabilidade, saúde são algumas dessas particularidades que, atreladas a educação, constituem, teoricamente, um cidadão com direitos garantidos e apto a cumprir com seus deveres. Entretanto, instituições públicas de ensino básico e superior são de responsabilidade municipal, estadual e/ou federal, ou seja, estão na esfera de instituições olhadas pelos governos, assim como as particularidades acima citadas. Por isso, para além de uma nova visão sobre a educação, é fundamental uma nova visão governamental, que possa garantir a formação de um cidadão seguindo os moldes constitucionais.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTO NEGRO

Desde a instalação da Companhia de Jesus, que ansiava por ensinar os indígenas coisas da cultura e pensamento cristãos, passando pela necessidade de uma escola exclusiva, oligárquica, até os novos métodos de ensino profissionalizante, a área educacional, no Brasil, perpassa por poucas mãos, fazendo com que as escolhas sejam reforçadas para agrado de uma parcela – pequena – da sociedade enquanto demais camadas sociais, que enfrentam as consequências de uma educação segregacionista, ainda lutam para conquistarem espaço para a disputa de narrativa. Com o caminhar da sociedade brasileira, a educação sempre esteve ligada aos interesses políticos para narrar a “versão dos vencedores”, conseguindo se aprimorar pouco mesmo com as manifestações sociais. A partir do avanço da necessidade de mão de obra técnica, na era Vargas, a

educação brasileira passa a tomar dois rumos: um ensino técnico e pouco crítico para alguns, e um ensino teórico e com possibilidade de ascensão social para outros.

A classe média percebe que a Educação era o único caminho que lhe assegura a ascensão social, pois se antes ela conseguia desenvolver e manter pequenos estabelecimentos através da poupança-investimento-poupança, agora, com a chegada de grandes empresas multinacionais e as dificuldades de investimentos, assumir cargos administrativos empresariais era a forma de ascensão social e financeira.

A classe operária passa a exigir o ensino elementar média para seus filhos, pois o mercado de trabalho solicitava pessoal mais qualificado (Ribeiro, 1993, p. 26).

Com isso em voga, as comunidades excêntricas sendo impossibilitadas de conseguir resultados melhores dentro da educação, houve a urgência de criar políticas públicas que colocassem essas comunidades presentes nos currículos e livros didáticos, fazendo com que o ensino teórico e crítico se tornasse plural e conseguisse alcançar pessoas dessas comunidades.

Na década de 60, determinados setores da sociedade voltaram-se para a educação popular, surgindo então os chamados Movimentos de Educação Popular [...] que propunham levar ao povo, elementos culturais como teatro, cinema, artes plásticas; além de alfabetizá-lo e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país (Ribeiro, 1993, p. 25).

O racismo, assim como as demais violências sociais que se perpetuam dentro da sociedade, descende das relações estabelecidas do território brasileiro e continuadas, através das gerações, em diversos espaços, algo chamado racismo estrutural. Por isso, é compreensível a dificuldade dos atuais sistemas de ensino de colocarem olhares e perspectivas além das sempre citadas como a falta de conhecimento do continente africano, a banalização de

movimentações sociais, o descuido nas nomenclaturas de povos não-brancos. Esse processo de racismo permanente à sociedade brasileira configura na permanência do auto ódio para com pessoas não-brancas, bem como reforçam a falsa ideia de meritocracia brasileira, já que o branco continua como opressor, mesmo em mesmas condições das pessoas não-brancas.

Na diáspora transatlântica de africanos – considerada a maior migração forçada da história da humanidade –, homens e mulheres negros foram coisificados, destituídos de suas identidades. [...] Identidades constituem fontes de significados para os atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Ao discutir que a construção da identidade é marcada por relações de poder, Castells (1999) propõe a divisão em três formas de construção de identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto (Eugênio; Vitorino, 2013, p.278).

Assim, quando se tem, na educação, a perpetuação de uma visão segregacionista, escravagista e europeia, as pessoas não-brancas estudantes da disciplina se identificaram com os reforços negativos disseminados pelos materiais e professores, já que não há cuidado de tratar assuntos sensíveis e que ainda deixam marcas que ferem há gerações as populações não-brancas. A importância de se estudar tais períodos não é refutada, é preciso pensar novas formas de escrever e narrar histórias que causam violências atuais, mesmo ocorridas em tempos longínquos.

O problema da educação brasileira, especificamente, ser tida como exclusiva é pela disputa de narrativas ganha pela sociedade branca e normativa. Mesmo que o Pnad Contínua de 2018 colocando como 56% da sociedade brasileira se autodeclarando negra (preto ou pardo), ainda se tem um atraso nas relações raciais por conta de um

importante fator: o mito da democracia racial. Em 1840, von Martius escreve o texto “Como se escrever a História do Brasil” onde aponta um bom caminho para futuros historiadores escreverem sobre a História do país e, como argumento principal para sua obra, apontar que as “três raças fundadoras” da sociedade brasileira vivam em harmonia.

O historiador deverá transportar o leitor à casa dos colonos e mostrar como viviam, como se relacionavam com seus vizinhos, escravos e família. Deverá mostrar a ação da Igreja e da escola; como chegavam as plantas e árvores; como era a construção naval e a navegação, a vida militar e o comércio. Mostrar, ainda, como chegaram as ideias e as letras da Europa. Enfim, mostrar fundamentalmente a vida portuguesa no Brasil. Quanto às demais raças, o historiador filantrópico, humano e profundo, cristão não poderá deixar de abordá-las. Deverá defender essas raças desamparadas. Se o português é a raça mais importante, as raças etíópica e indígena reagiram positivamente (Reis, 2008, p. 27).

Essa “sugestão” de colocar a raça europeia como prioritária na narrativa histórica, bem como apontar as histórias e vivências de demais “raças” a partir do contato com a pessoa branca estruturou o que vemos até hoje na educação, poucas explicações e definições de povos não-brancos antes do olhar e contato do branco – limitando as histórias de indígenas e africanos ao episódio secular de escravização. As formas de repressão e generalização se intensificam a partir dessa “receita” feita por von Martius, fazendo com que o mito da democracia racial fosse disseminado, em 1933, por Gilberto Freyre em sua obra “Casa Grande e Senzala”, minimizando as relações inter-raciais à um acordo benéfico para todos os lados da equação – algo historicamente visto como errôneo já que as populações não brancas foram escravizadas por mais de 300 anos e, após abolição, nenhum

trabalho foi feito para introduzir essas comunidades na sociedade. O mito da democracia racial foi tomado, com Freyre e seus sucessores, para constituir a plenitude eugenista pautada na miscigenação para embranquecimento da nação. Renato Kehl, em 1911, no Congresso Internacional da Raças, em Londres, aponta que dali 100 anos não haveria traços de cultura ou população negra e indígena no Brasil, graças à miscigenação. Essa profecia não se concretizou, mas, seus mecanismos de repressão continuam atuando no país. As culturas negra e indígenas são transformadas em “folclore”, mostrando que há uma hierarquia em ditos de “tradições”. A falta de identidade faz com que descendentes de europeus saibam suas origens enquanto pessoas negras e indígenas não conhecem além da 4ª geração de suas famílias. A falsa valorização coopera para que comunidades que vivem do carnaval sejam negadas, enquanto cidades foco do carnaval faturam milhões por ano. Esses e muitos outros casos enfatizam que o sujeito não-branco não é valorizado e isso deve ser transformado.

Pautando o “acúmulo de capitais” de Bourdieu, nas escolas, estudantes que possuem maiores acúmulos de capitais, sejam eles – culturais, políticos, sociais, econômicos – conseguem atravessar a fase escolar e chegar ao ensino superior com a convicção de ser merecedor, já que a sociedade e a escola, por conseguinte agem para que esse acúmulo não seja visto como privilégios, mas sim, como direito que deve ser utilizado. O acúmulo dessas capitais faz com que as crianças, brancas – em maioria, continuem perpetuando o racismo estrutural através da falsa sensação de mérito, enquanto pessoas não-brancas devem conquistar lugares “por merecer”. Assim, as escolas se tornam

mais um espaço de falsa meritocracia, onde o acúmulo de alguns é aplaudido e a falta de outros é desprezada.

A implementação da lei 10.639/03 – atualizada para 11.645/08 – foi um marco fundamental de reconhecimento do racismo enquanto opressor e bloqueio de novas gerações negras escolarizadas, além de demonstrar a importância de movimentos sociais que mobilizem a sociedade.

Quanto mais setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. [...] Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (Gomes, 2019, p. 15-16).

MATERIAL DIDÁTICO E ENVOLVIMENTO COM A ESCOLA

De acordo com o novo currículo paulista, as disciplinas são divididas em 4 áreas: Linguagens e códigos; Matemática e códigos; Ciências da Natureza e seus códigos e Ciências humanas e seus códigos. Cada área tem uma tabela de habilidades e competências que devem ser abordadas durante o ano letivo para estudantes (com a premissa de que é o que eles precisam aprender durante o ano). No presente trabalho, tal filtragem foi feita e a análise de material didático será das séries de 9º ano, onde há o tema “construção de uma república” e tem-se como competência a ser trabalhada “forma de organização de negros” no ensino fundamental em uma escola pública integral do município de Assis. Além de entrevistas com professores para entender como estes abordam temáticas mesmo não

sendo presentes nos livros didáticos fornecidos pelas editoras escolhidas.

A escola localiza-se em área central do município de Assis, sendo a maior escola da secretaria de educação da região, com cerca de cem docentes e quase 6 mil discentes. A partir dessas informações, é visto que, a maioria dos docentes e discentes, além do corpo de funcionários, é branca. Essa estrutura é reflexão da sociedade assisense, onde poucos negros são vistos em lugares mais centrais. Isso se dá, especificamente, pela historicidade do território. Durante os séculos XVII e XVIII, as terras do vale do Paranapanema são desconhecidas para os europeus e seus habitantes eram exclusivamente indígenas. Com a expansão dos Bandeirantes, o oeste paulista passou a ser território de “caça”, onde os bandeirantes buscavam indígenas para escravizar. Após esse período, fazendeiros, grileiros e bandeirantes tomaram as terras indígenas, onde o trabalho escravizado foi existindo, tanto com populações indígenas quanto com populações africanas, legalmente até 1888 - abolição da escravatura. Após isso, descendentes dos escravizados foram marginalizados nas cidades construídas no interior do estado e, com a chegada de imigrantes europeus aos territórios paulistas e as ocupações no interior, o índice de pessoas não-brancas foi diminuindo. Como forma de comparação, o município de Assis tem cerca de 95 mil habitantes, segundo o Censo IBGE 2010 contando a população a partir da classificação religiosa. Sendo destes, mais de 75% de pessoas brancas na cidade, 0,6% de pessoas amarelas, 0,12% de pessoas indígenas e, cerca de 24% de população negra (20,4% de

população parda e 3,5% de população negra). Essas condições não são exclusivas, e a educação abordando a historicidade das populações negras é essencial para a criação de memória coletiva positiva para famílias negras no interior, além de ajudar na aproximação de pessoas brancas com narrativas não-brancas e ancestrais.

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Foram analisados os materiais de História das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II – ciclos finais a partir da divisão do novo currículo paulista que determina a separação de unidades temáticas e habilidades que devem ser aplicadas durante o ano letivo, sendo uma dessas unidades: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” com a habilidade de: “(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.” E objetivo de conhecimento: “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.” Assim, o trabalho deseja entender como essa competência é inserida na sala de aula através do material didático e de conversa com professores.

O material utilizado para análise do conteúdo de História é utilizado pela escola do município de Assis – SP que concordou em participar da pesquisa com seus professores. De primeiro momento, a edição é datada de 2018, com a colaboração da autora Ana Claudia

Fernandes (Bacharela em História e mestre em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo) para desenvolvimento dele. O material do 9º ano do Ensino Fundamental II é anual e está dividido em oito (8) capítulos sendo a unidade temática destacada acima trabalhada no capítulo I, intitulado “A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL” em que são trabalhados dois capítulos: “Capítulo 1 – Uma república em construção” e “Capítulo 2 – Industrialização e urbanização na Primeira República”. As formas como as populações negras são retratadas nas partes “A Revolta da Chibata” – pág. 33; “a organização dos movimentos negros no pós-abolição” – pág. 34 e, na parte de “...em debate” colocada para ter interação entre professores e estudantes, na pág. 35 – “A INSERÇÃO DOS EX-ESCRAVIZADOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA APÓS A ABOLIÇÃO”. Após essas páginas, a comunidade negra como parte da construção de identidade nacional é deixada de lado para focar em problemas exclusivamente (ou pluralmente) colocados como sociais, excluindo as problemáticas raciais que constroem barreiras até hoje.

Para comparação, a seguir, serão feitas as análises dos materiais de geografia do 9º ano. O material de Geografia do ano é utilizado pela escola do município de Assis – SP que concordou em participar da pesquisa com seus professores. A edição é datada de 2018 e conta com a coordenação de Neiva Camargo Torrezani (Licenciada e bacharela em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina UEL – PR). No livro, há oito capítulos onde os cinco primeiros apontam os continentes e suas principais características sendo seus títulos: Capítulo 1 – “Europa Ocidental”; Capítulo 2 – “Europa

Oriental e o passado socialista”; Capítulo 3 – “Ásia”; Capítulo 4 – “Oriente Médio”; Capítulo 5 – Oceania e regiões polares”. Não havendo destaque para o continente africano, já que esse continente em específico esteve presente no conteúdo do 8º ano. Essa divisão escancara a falta de reconhecimento do continente africano como interessante e como interligado nos assuntos do restante do mundo. Pensar no isolamento de África é pensar que seus assuntos e culturas são renegados, inferiores.

Com base na análise de discursos dos livros didáticos, é possível enxergar a relação de Chartier (2014) do momento da escrita até a chegada do material pronto nas escolas. Através da análise temporal da escrita na Europa, Chartier destaca o papel do editor como importante para concretizar pensamentos presentes nos livros ou então editados e inseridos posteriormente. Essa ideia de “texto mutável” é possível graças às modificações para melhor compreensão do leitor, como forma de burlar as censuras, a partir de comentários privados de pequenos grupos. E o papel da editora, atualmente, continua o mesmo: passar as ideias escritas no livro para as demais pessoas, sendo possível que essas ideias sofram alterações quaisquer.

Apesar disso, as editoras e seus escritores devem manter uma fidelidade possível, já que a educação pretende ser verídica e factual, mesmo que redutiva, a história não tem permissão teórica para ser “adaptada” aos olhares de leitores inconformados com fatos históricos. Assim, para colocar História escrita, é preciso que haja responsabilidade e compromisso com o factual, atendendo-se às

formas de escrita para não discriminar ou depreciar qualquer figura histórica.

Refletir sobre os poderes da impressão sugere dois comentários. O primeiro é uma advertência contra qualquer identificação abertamente apressada da impressão com o livro. A invenção de Gutenberg permitiu a produção maciça e a ampla disseminação de objetos impressos que não eram livros (2014, p.121).

Um segundo comentário ligado ao poder e à inquietante força do livro o coloca num intervalo de tempo mais longo. [...] Isso significa que precisamos tomar cuidado para não atribuir à prensa e aos caracteres de tipos móveis inovações textuais (índice remissivo, tabelas, concordâncias, paginação numerada) ou costumes que acompanharam a invenção [...] (2014, p.122).

CONCLUSÃO

Com base no trabalho apresentado, as formas de violência racial que a educação ainda perpetua são fortes e fazem com que a autoestima e a valorização da intelectualidade negra diminuam. Assim, aqui é proposta uma nova forma de enxergar a educação, reconstruindo novas possibilidades para mentalidades e sujeitos renegados até os dias atuais pelos materiais didáticos e pelas escolas. A lei 10.639/03 - atual lei 11.645/08 - se mostra efetiva na obrigatoriedade do conteúdo específico de África e Diáspora nos currículos escolares, porém, tal obrigatoriedade não se reflete nos materiais didáticos, onde é possível perceber a continuidade de estereótipos e preconceitos ainda enraizados na sociedade brasileira. Por isso, para além da obrigatoriedade nos currículos, é necessário que os planos políticos-pedagógicos tenham programas de formação contínua ligados às universidades, local de onde saem pesquisadores e educadores capazes de ensinar novas formas de discutir pautas

sociais. Somado a isso, os materiais didáticos pouco eficazes para a lei 10.639 desmotivam estudantes das populações negras a estudarem, já que a falta de representatividade nas salas, nos livros didáticos e nas discussões resultam na falta de pessoas negras nas universidades, impedindo um projeto de reestruturação educacional de acontecer. Em suma, estudantes de escolas públicas, apesar de terem contato virtual com discussões atuais, não conseguem construir diálogos com os materiais didáticos e, por conseguinte, as escolas perdem a oportunidade de construírem pontes para uma sociedade menos preconceituosa e mais plural.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitadas, 2019.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, p. 217-233, 2012.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. FGV editora, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização (do pensamento único à consciência universal). Record; 30ª edição. 2000.

VITORINO, Artur José Renda; EUGÊNIO, Kátia Maria. A luta pelo reconhecimento e a Lei 10.639/03 no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. **Revista@mbienteeducação**, v. 6, n. 2, p. 273-294, 2017.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: Racismo no Ambiente Escolar e Experiências de Alunos do Ensino Fundamental

Andressa da Silva Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A pesquisa, da qual se origina este artigo, se iniciou ainda no período da graduação, durante a participação da autora no PIBID. Contribuição de grande valia para o desenvolvimento da base epistemológica da pesquisa foi o contato com o LEPEDIH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História), coordenado pelo Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, na UNESP-Assis, cujo cerne dos estudos reside em pesquisas de diferentes matizes do Ensino de História fundamentados, epistemologicamente, em teóricos da Didática da História e da Educação Histórica. Esse percurso possibilitou refletir acerca da relação entre Teoria da História e Ensino de História, com vistas à contribuição para a formação do pensamento histórico de professores e estudantes, ou seja, ensinar e aprender história com sentido para a vida.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as formas pelas quais o racismo se apresenta no ambiente escolar do cotidiano de

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Assis. Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Atualmente é professora da rede básica de ensino do município de Iaras-SP. E-mail para contato: andressa.oliveira123@hotmail.com

estudantes de educação básica, especificamente do ano final do Ensino Fundamental II (9º ano), em uma escola pública estadual localizada na cidade de Londrina – PR, bem como refletir a respeito de como a consciência histórica se apresenta no alunado em relação a este preconceito.

Especificamente, o objetivo da pesquisa foi analisar o pensamento histórico dos alunos acerca do conceito de racismo; interpretar, através das experiências do alunado, como o preconceito se apresenta no cotidiano e no espaço escolar; verificar qual o papel que o Ensino de História desempenha nesta situação, e em que medida o alunado percebe a importância das aulas de História no auxílio da discussão acerca desse preconceito; e, por fim, verificar de que forma a consciência histórica dos alunos, acerca da questão racial no Brasil, se apresenta através de suas narrativas históricas.

Neste artigo, será apresentada a base epistemológica da pesquisa e os resultados de um dos instrumentos aplicados, devido ao espaço limitado para a apresentação das análises desenvolvidas na dissertação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica na qual a pesquisa está ancorada provém da Didática da História, especificamente no pensamento rüseniano. A Didática da História, foi denominada como o campo científico que se preocupa com a formação histórica dos indivíduos (ALVES, 2018, p.17). A partir da Alemanha, Rüsen suscitou ampla discussão em

torno de como os seres humanos pensam historicamente, e refletem a respeito das origens da História na natureza humana e de seus usos na vida prática, ou seja, no cotidiano (Rüsen, 2006, p.8).

O uso predominante do conceito da *consciência histórica*, pelo campo da Didática da História, tem como objetivo promover, através do Ensino de História, uma formação crítica e política que pretenda, a partir do conhecimento acerca do passado, projetar novas expectativas de futuro, contribuindo para o estudante, entendido como sujeito histórico, desenvolver habilidades sociais que o auxiliariam a compreender melhor e conviver com a sociedade na qual está inserido. Sobre o conceito da consciência histórica, um dos objetivos de análise desta pesquisa, Rüsen afirma:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (Rüsen, 2001, p. 78).

A historicidade é a própria condição da existência humana, algo que a constitui enquanto espécie (Cerri, 2011, p. 30). Segundo Rüsen (2001), a historicidade pode ter diversas formas de apresentação, ou seja, diferentes formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo, e a consciência histórica exercerá o papel de conferir sentido à essa existência a partir do suprimento das suas carências de orientação, as quais serão a motivação para a mobilização do pensar historicamente objetivando a interpretação do passado para a

compreensão do presente e o desenvolvimento de novas expectativas de futuro.

Ao fim da década de 1980, Rüsen (2007) ao realizar um balanço da relação existente entre Didática da História e a História na Alemanha - a partir de uma crise de legitimidade da historiografia alemã, que passava pelo período pós queda do Muro de Berlim e reabertura socioeconômica, além do reencontro de pessoas que viveram em realidades diferentes por décadas - compreendeu que a ciência da História não era mais capaz de objetar as carências de orientação de sua sociedade, ou de prover às diferentes gerações que se encontravam, de construir identidade coletiva e individual, que pudessem auxiliar a orientação da vida prática no tempo, bem como o desenvolvimento de uma visão crítica do que havia ocorrido na Alemanha que culminou nas diferenças socioeconômicas encontradas pelas gerações mais jovens, e apontou quatro questões de suma importância para o campo da investigação do Ensino de História e da aprendizagem histórica: metodologia do ensino; funções e usos da História na vida pública; o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas; e a análise da natureza, função e importância da consciência histórica (Barca; Schmidt, 2014, p.22).

Para Rüsen, o ser humano moderno pertencente às sociedades economicamente desenvolvidas estaria passando por um momento de perda do sentido e significância de sua própria vida, e acredita que a discussão sobre as carências de orientação, as quais deveriam dotar

de sentido à vida das pessoas, seria um desafio constante da teoria da História na contemporaneidade.

Alves (2018, p.45) aponta que as discussões acerca dos desafios da teoria da História e as carências de orientação não se limitam apenas às sociedades economicamente desenvolvidas. Segundo Rüsen, uma forma de solucionar a crise da racionalidade seria através do desenvolvimento da consciência histórica, que pode ser definida como,

[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

As operações mentais da constituição do conhecimento necessárias à construção de consciência histórica dependem do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente e, em consequência, se torna possível a constituição do conhecimento histórico. Para Rüsen, a formação do pensamento histórico se dá através da necessidade de resolução dos problemas de orientação para a vida no presente. Para que isso seja possível, Rüsen aponta que é necessária a construção de um processo cognitivo, dividido por etapas, as quais formam a *matriz disciplinar*, um conjunto sistemático de fatores que compõem o pensamento histórico científico.

Rüsen constrói a matriz disciplinar para demonstrar como o pensamento histórico pode servir como orientação para a vida prática. Para isso, objetiva a superação das carências de orientação do presente, por meio da interpretação do passado com vistas a novas expectativas de futuro. O movimento da História partiria de carências

de orientação da vida prática humana no tempo, fator que Rüsen chamou de *interesses*, os quais têm como ponto de partida a vida prática cotidiana.

Os critérios de sentido são constituídos a partir das *ideias*, segundo fator da matriz disciplinar, as quais objetivam sistematizar a interpretação do ser humano sobre sua atuação na vida prática. Para Rüsen, as ideias são referenciais que significam as ações e paixões humanas, pois servem como transformadoras das carências motivadoras dos interesses em agir (Rüsen, 2001, p. 31). As ideias constituiriam as perspectivas gerais nas quais o passado é transformado em História.

Delas depende o que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que ocorreu no passado. Sem tais perspectivas determinantes do que queremos propriamente saber, ao pesquisar as fontes do passado, estas em nada nos podem ajudar quanto ao que é ou foi a história que tencionamos fazer emergir delas (Rüsen, 2001, p. 32).

Os fatores da matriz disciplinar precisam ser confrontados com a objetividade histórica, segundo Alves (2018, p. 47). Isso se dá com a elaboração do terceiro fator que consiste na elaboração da pesquisa histórica, com o objetivo de relacionar o passado às perspectivas apresentadas pelas ideias, ou seja, a utilização do *método histórico*.

Segundo Rüsen, o conhecimento histórico que se adquire através da pesquisa inserido em uma perspectiva que relacione passado e presente, não seria o suficiente para a constituição do pensamento histórico dos indivíduos. Para o autor, é necessário que se apresente a perspectiva histórica através do texto. As *formas de*

apresentação, quarto fator componente da matriz disciplinar, desempenha papel tão importante quanto os outros fatores. Rüsen aponta que devemos distinguir as formas de apresentação dos métodos da pesquisa, pois nelas culminam os processos de investigação regulados pelo método.

É nesse momento, então, que é aberto espaço para o quinto fator da matriz disciplinar de Rüsen, a *função prática*, a qual se realiza através da historiografia que traduz o pensamento histórico. Rüsen mostra que são as carências de orientação, abarcadas nos interesses cognitivos da vida cotidiana, que originam a Ciência da História, a qual assume funções de orientação. Esta deve ser considerada um dos fatores de seus fundamentos na medida em que se tenta compreender no que consiste sua racionalidade, pois seria incoerente a Ciência da História deixar de considerar as carências de orientação como fator fundamental de sua própria constituição, dado que é por meio delas que o pensamento histórico é desenvolvido e lhe confere relevância para a vida. A história, enquanto ciência, sem considerar as carências, não poderia ter sua pretensão de racionalidade explicada.

A interdependência entre todos os fatores é patente, segundo Rüsen, pois em conjunto se tornam um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, e do último retorna-se para o primeiro. Os fatores seriam, portanto, etapas do processamento de orientação temporal do ser humano através do pensamento histórico.

Como apontado anteriormente, a consciência histórica é a suma das operações mentais sem as quais o indivíduo não consegue suprir suas carências de orientação temporal. Trata-se de um fenômeno

resultante da relação entre o pensamento histórico cientificamente constituído e o pensamento histórico comum, como Rüsen demonstra em sua matriz disciplinar da Ciência da História.

Entre as operações de sentido da consciência histórica, destacam-se: a competência de experiência; a competência de interpretação; a competência de orientação.

Rüsen aponta que as operações mentais constitutivas da consciência histórica se apresentam através da capacidade dos indivíduos de narrar. A narrativa histórica, segundo Rüsen,

[...] é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico (2001, p.60).

Em suma, a narrativa histórica é a forma linguística pela qual a consciência histórica é expressada e pode realizar sua função de orientação.

A *competência de experiência*, ocorre quando os indivíduos se utilizam de suas próprias experiências temporais para desenvolver intelectualmente possibilidades de concretização de suas expectativas. Segundo Alves (2011, p.49), esse pensamento pode ser classificado como histórico, pois, parte das experiências do passado, ou seja, às memórias, para recuperar os modos de ação de indivíduos e grupos de diferentes nações e sociedades do passado, para saber diferenciá-los das ações do presente.

Segundo Alves (2011), uma segunda competência se faz necessária para que horizontes de expectativas seja alargado. Trata-se da *competência da interpretação*, a qual confere significado à

competência da experiência. A competência de interpretação promove a capacidade de leitura e compreensão do passado histórico, a partir das regras de determinado tempo e contexto, cuja finalidade é encontrar as carências de orientação geradoras das experiências. Esta seria a única maneira, segundo Alves (2011), de qualificação da compreensão do processo histórico o qual é responsável pela satisfação ou insatisfação das carências de orientação de indivíduos de determinado tempo histórico. À competência de interpretação cabe, principalmente, a interpretação da experiência no tempo, o entendimento de como e quais motivações nutriram as experiências vividas. Tal competência, seria de suma importância para o desenvolvimento da empatia histórica, ou seja, o trabalho intelectual de se transportar no tempo histórico, a fim de compreender as ações humanas no tempo, sem pré-julgamentos de quaisquer origem.

As características das competências de experiência e interpretação expostas até aqui têm características endógenas, como aponta Alves (2011, p.52), pois são voltadas para si mesmas ao dependerem das ações internas dos indivíduos no exercício de lembrança do passado, interpretação crítica do presente e expectativas de futuro. No entanto, Alves nos lembra que a consciência histórica não se ocupa apenas de uma reflexão interna, mas também de uma relação com o mundo, de onde origina-se toda a matéria-prima de experiências e acontecimentos objetos da rememoração do passado e de reflexão temporal.

Essa relação com o mundo vem através da orientação, da *competência de orientação*, segundo a qual, os seres humanos têm a capacidade de agirem e de demonstrarem suas ações a partir de suas individualidades e de suas opções históricas no cotidiano. Para Alves (2011, p.52), “ela é o resultado cognitivo derivado da relação existente entre o conhecimento histórico adquirido e o pensamento histórico elaborado”.

O sentido da consciência histórica, conferido pelas pessoas, grupos e nações, é expressado pela narrativa histórica. Através da narrativa histórica é possível ler o tempo, tanto o passado histórico quanto o presente, o cotidiano, a isso chamamos literacia, ou seja, a capacidade de compreensão das experiências no tempo, a forma linguística de expressão de sentido também possibilita a empatia histórica. No entanto, não são todas as narrativas históricas, uma narrativa histórica deve conter as operacionalizações mentais, as quais relacionam passado, presente e futuro, a fim de possibilitar a orientação para a vida e a construção da identidade. Segundo Alves (2011), a competência de orientação atua de modo exógeno, pois, opera como porta-voz da relação entre as operações mentais do pensamento histórico, dando ao mundo a capacidade de conhecer os resultados desse processo de aprendizagem.

A consciência histórica se constitui quando as operações do pensamento histórico, quais sejam, a experiência no tempo e a interpretação desta experiência no tempo, são aplicadas no cotidiano por meio da orientação temporal. Ter consciência histórica é ter a capacidade de integrar na vida prática as operações mentais do

pensar histórico, através da narrativa histórica, a fim de conferir sentido às experiências temporais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de diferentes abordagens e instrumentos metodológicos. Num primeiro momento, observou-se o espaço escolar, ou seja, as turmas de 9º Ano, com as quais a pesquisa seria desenvolvida. A esta etapa metodológica se chamou Etnografia Educacional, a qual consiste, segundo Belmira Bueno (2007), em um campo de investigação relativamente novo com suas experiências pioneiras datando da década de 1940, através de estudos realizados nos Estados Unidos por antropólogos culturais, principalmente vindos da Escola de Chicago. Porém, estabelece-se a década de 1960 como o período em que os estudos se iniciaram, pois a partir de então que os estudos com a etnografia como método de investigação foram desenvolvidos não apenas nos Estados Unidos, como também na Inglaterra, se tornando uma das formas prediletas de investigação do ambiente escolar e do processo de escolarização.

A Etnografia Educacional provém da Antropologia e consiste no processo de observação do ambiente escolar, afim de compreender de forma mais profunda as raízes das dificuldades de aprendizado, ou outros objetivos. Além da etnografia, um outro método foi acrescido à etnografia educacional, a descrição densa, cujo objetivo foi possibilitar a compreensão das estruturas significantes que estão

implicadas nas ações sociais observadas. Nesse sentido, o etnógrafo tem como desafio investigar

[...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (Geertz, 2008, p.20).

Importante ressaltar que em nenhum momento os estudantes observados sabiam qual era o objetivo da pesquisa, justamente para que não houvesse mudanças comportamentais, por se tratar de um tema delicado. Também não houve interferências da pesquisadora, para que a dinâmica das relações dos alunos entre si e com a professora se mantivesse o mais próxima do que era habitual.

Além da observação do ambiente escolar, também houve a aplicação de instrumentos de pesquisa, cujo objetivo era conseguir analisar as competências da consciência histórica, as ideias prévias dos alunos acerca do racismo e a narrativa histórica, ou seja, qual a consciência histórica os alunos tinham acerca da questão racial. Para se chegar ao objetivo de conhecer as competências da consciência histórica apresentada pelos alunos, aplicou-se um questionário. Para conhecer as ideias prévias, uma tempestade de ideias, que consistia em relacionar quatro palavras ao conceito de racismo. E para conhecer a narrativa histórica dos alunos, e por consequência, a construção do conhecimento histórico dos mesmos, aplicou-se um instrumento que consistia numa charge que fazia uma crítica ao 13 de maio, data da abolição da escravatura no país. É importante ressaltar, que a escolha por turmas do 9º Ano, se deu por conta da abordagem

de conteúdos curriculares que os alunos teriam acesso, portanto, os alunos já teriam conhecimento, a partir das aulas de História, sobre as questões raciais no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Os instrumentos foram aplicados apenas ao fim da observação, como abordado anteriormente, o objetivo era interferir o menos possível na dinâmica dos estudantes com o ambiente escolar. Neste artigo, apresentar-se-á apenas um dos instrumentos aplicados e bem como os resultados parciais da pesquisa, por conta da limitação do artigo.

O instrumento escolhido foi o da charge, ou seja, o instrumento que permitiu a análise das narrativas históricas dos estudantes, bem como, suas formas de categorização. A pesquisa foi desenvolvida com 83 alunos, destes 46,99% se identificam com o gênero feminino e 53,01% se identificam com o gênero masculino. A faixa etária variou entre 13 e 17 anos. E quanto à cor/etnia metade dos estudantes se identificaram como sendo de cor/etnia branca (50,60%); enquanto 27,71% como sendo da cor/etnia parda; 10,84% da cor/etnia preta; e 6,20% da cor/etnia amarela; há, também, os que não declararam sua cor/etnia (3,61%); e por último, apenas um aluno (a) se identificou com a cor/etnia indígena (1,20%).

Figura 1 – Instrumento Tirinha/Charge

INSTRUMENTO “ Tirinha”

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

Junião nasceu em Campinas (SP), cursou a faculdade de Educação Artística na Unesp-Bauru e faz jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e já colaborou com ilustrações, charges esportivas e políticas, para os principais veículos da imprensa brasileira como Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo, Veja, o esportivo Lance! e internacionais, como a revista Courrier International (França). Como ilustrador atua, também, em sites, aplicativos e no mercado editorial, principalmente em livros infantis e infanto-juvenis. Na imprensa, atualmente, seus trabalhos são publicados nos veículos Ponte Jornalismo e El País Brasil. (Fonte: <http://www.juniao.com.br/bio/>).

Junião é um cartunista negro que retrata em suas tirinhas, de forma crítica, o cotidiano de uma família negra, cuja principal personagem é a avó, Dona Isaura.



QUESTÃO: A partir de seu conhecimento, das aulas de História e das informações acima apresentadas, **INTERPRETE** a tirinha de União:

RESPOSTA:

Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

Fonte: Dados da autora.

Também é importante ressaltar que todos os nomes que aparecerem neste artigo, assim como na dissertação, são inteiramente fictícios, os alunos não precisaram se identificar.

O objetivo deste instrumento foi verificar em que medida os estudantes conseguiriam construir conhecimento histórico a partir da

análise de um instrumento que discuta a questão do preconceito racial relacionando presente e passado. Assim, foi solicitado que interpretassem a tira a partir de seus conhecimentos, das aulas de História e das informações a respeito da vida do autor contidas no instrumento.

A tira é uma crítica ao 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, que marca a abolição da escravidão no Brasil. Sua escolha se deu, em específico, por tratar-se de um tema curricular e pela abordagem crítica da questão racial feita pelo autor.

A pesquisa foi feita com 83 estudantes das turmas de 9º ano da escola. Devido ao elevado número de narrativas e pela diversidade de interpretações, foram elaboradas quatro categorias de análise constituídas de respostas simples às mais complexas, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Tabela 1 – Categorias de Análise do Instrumento Tirinha/charge

Categorias de Análise	Qtde.	%
Análise simples literal	32	38,5
Análise crítica simples	26	31,3
Análise crítica emergente	14	16,9
Análise crítica elaborada	10	12,0
Não respondeu	01	1,3
Total	83	100

Fonte: Dados da autora.

O objetivo com este instrumento é verificar em que medida os estudantes conseguem construir conhecimento histórico a partir de um instrumento que permitisse discutir a questão racial, por meio de uma fonte, relacionando presente e passado, criando possibilidades de orientação.

Nesse sentido, na **análise simples literal** os estudantes apenas escreveram em suas respostas o mesmo texto contido no diálogo entre as personagens da charge - Dona Isaura e Princesa Isabel. Não há desenvolvimento de uma resposta que se baseie em conteúdos expostos em aula, ou em consideração às informações do enunciado do instrumento. Os estudantes que expressaram suas narrativas dessa forma não fizeram uma reflexão mais aprofundada, pois ficaram presos ao diálogo das personagens, sem tentativa de nomeá-los:

Os escravos queriam seus direitos pelo tanto de tempo que trabalhou sem receber nada. (Ariana, 17 anos, parda).

Os escravos não tinham os salários e indenizações quando foram libertados. (Giovana, 15 anos, branca).

Ela queria “os anos que os escravos perderam trabalhando” esse tempo todo de graça. (Ivan, 15 anos, preta).

A **análise crítica simples**, por sua vez, é formada por narrativas de estudantes que apresentaram noções históricas pontuais como a tentativa de denominar a personagem da tirinha que assinou a Lei Áurea - a Princesa Isabel - ou, também, que utilizaram as informações contidas no enunciado da tirinha ao chamarem Dona Isaura de avó, por exemplo. Além disso, essas respostas mostram uma aproximação, por parte dos estudantes, da situação demonstrada na tirinha, pois se colocam de forma pessoal, por vezes dando respostas emotivas,

demonstrando suas opiniões. Muitas vezes o tom da interpretação tem caráter bastante pessimista, pois apresentam narrativas que estão cristalizadas no tempo, demonstrando não haver expectativa de futuro quanto à questão da reparação histórica para com os descendentes de ex-escravizados. O presente repete o passado.

O que ela quis dizer que quando libertaram os escravos não queriam dar indenizações pois nem com a libertação dos escravos **o racismo acabou** (Renato, 14 anos, pardo).

O cara assinou a libertação dos escravos **mas não se importou com a educação moradia** e os salários e indenizações (Gilberto, 14 anos, pardo).

Ela libertou os escravos mas **a avó** queria que ela pagasse por todos os trabalhos que os escravos fizeram sem ganhar nada fizeram porque eram obrigados. Trabalharam durante séculos, sofreram muito e no final não ganharam nada (Thelma, 14 anos, branca).

Assinar a lei Áurea seria bom, porque libertou os escravos, mas não pensaram nas consequências de que seria um prejuízo muito grande para eles: Os escravos iriam pedir os salários de todos os tempos de que eles gastaram para trabalhar. O que isso mostra é que por uma parte, a lei é boa, mas por outro lado não, porque iria dar na mesma: ser escravo e sem dinheiro (Gisele, 14 anos, amarela).

Na **análise crítica emergente** os estudantes apresentaram o conhecimento histórico com mais elementos ao compreenderem, por exemplo, o espaço temporal existente entre a assinatura da Lei e a tirinha, seja localizando no presente a reivindicação de Dona Isaura, seja retomando o passado apresentando informações que trouxeram de seu repertório, abordando a questão da escravatura relacionando-a com outras leis como, por exemplo, a Lei do Sexagenário. Os estudantes narraram o que conseguiram lembrar do período da escravidão no Brasil com alguns aspectos sendo abordados, como a participação dos colonizadores portugueses no processo de tráfico e escravização, e a precariedade das condições de vida e de trabalho:

Naquela época os escravos eram discriminados pelos povos brancos, pois então eles tinham que trabalhar muito ou seja (eram escravizados). Pois então tinham que trabalhar muito sem receber nada **então a tira quis dizer que liberaram os escravos, mas agora ela quer a parte dela de ter trabalhado** que ela não recebeu de forma egoísta (Ulisses, 15 anos, branco).

Que quando os Portugueses viriam pra cá obrigavam os escravos a trabalhar muito, por muitas horas e eles não ganham dinheiro **só ganhava comida que na maioria das vezes a comida estava estragada e ganhar também um pouco de água** (Benício, 13 anos, branco).

E que quando os portugueses chegaram eles trouxeram escravos para trabalhar e davam moradia e comida (Fernando, 14 anos, pardo).

Que os escravos por muito tempo trabalharam e a lei áurea só é livre apartir dos 60 anos, então muitas vezes os escravos já estavam mortos e se eles sobreviviam eles não tinham nada para sobreviver então as vezes eles achavam melhor ser escravos (Arielle, 13 anos, branca).

Na última categoria, a **análise crítica elaborada**, os estudantes apresentam uma noção histórica mais complexa. A História serve como orientadora, possibilitando o uso do passado para compreensão do presente e, alguns, ainda apresentam uma perspectivação do futuro, embora pessimista. Há clareza na forma de narrar, bem como uma apresentação de fatos que se interligam no processo histórico traduzido numa conclusão de pensamento.

A Lei Áurea não adiantou muito porque eles foram libertos mas depois eles ficaram desempregados e muitos morreram por causa da fome e outros foram morar nos morros que hoje chamam de favelas (Ícaro, 14 anos, pardo).

A Lei Áurea foi criada em 1886, para abolir a escravidão, porém os negros libertos não tinham trabalho, dinheiro, moradia, etc. Isso também foi a alma mater da criação de favelas, onde a moradia era complicada e empobrecida, a tirinha fala sobre isso (José Guilherme, 16 anos, branco).

Nas narrativas expostas acima fica evidente a função orientadora da História, pois os alunos conseguem interpretar o

presente ao relacioná-lo com o passado. Nas narrativas de Ícaro e José Guilherme, por exemplo, há uma reflexão sobre a criação das favelas como sendo resultado da falta de indenizações e fornecimento de subsídios básicos para sobrevivência dos ex-escravizados. Aqui é importante ressaltar que esse processo histórico foi abordado nas aulas da professora participante da pesquisa sobre as Revoltas Populares no Brasil, entre elas, a Revolta da Vacina. Nelas a questão da moradia no Rio de Janeiro foi discutida quando foi explicado o processo de higienização da cidade e como as pessoas que moravam no centro da Capital do Brasil, em sua maioria pobres, ex-escravizados e/ou descendentes de ex-escravizados foram expulsas de suas casas, a maioria cortiços, para que a reforma Pereira Passos pudesse continuar. Com isso todas essas pessoas foram morar nos morros, afastadas do Centro da cidade, dando origem às primeiras favelas. Os alunos apresentaram seminários sobre essas revoltas em sala de aula e confeccionaram cartazes.

CONCLUSÃO

O objetivo de verificar em que medida os estudantes conseguiriam construir conhecimento histórico a partir de um instrumento que permitisse discutir a questão racial relacionando presente e passado foi contemplada neste instrumento. Pode-se denotar, por exemplo, que a maior parte dos estudantes apenas descreveram o que estava exposto na charge, inclusive as expressões das personagens (38,5%). Um segundo grupo, compreendendo um número expressivo (31,3%), conseguiu desenvolver apenas uma

crítica simples, demonstrando opinião empática aos problemas da escravidão, porém sem maior aprofundamento histórico. No entanto, apesar de dois terços dos estudantes não terem elaborado narrativas mais complexas, um número expressivo relacionou as informações do enunciado do instrumento à tirinha, bem como a seus conhecimentos prévios e aos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula (16,9%), além de outros que elaboraram narrativas que utilizaram esses elementos e ainda promoveram a relação presente-passado acerca da questão da escravidão e, conseqüentemente, do racismo (12%), demonstrando ser possível ao Ensino de História criar caminhos para a construção de consciência histórica a respeito do racismo no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo C. História e vida: o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun., 2013.

ALVES, Ronaldo C. Por um ensino de história com sentido para a vida. **Diálogos** (Maringá online), Maringá, v. 19, n. 1, p. 323-343, jan./abr. 2015.

ALVES, Ronaldo C. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. **Diálogos**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 20-31, set./dez., 2018.

ALVES, Ronaldo C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

ALVES, Ronaldo C. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese de Doutorado em Educação - FEUSP, São Paulo, 2011.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria A. M. Santos; URBAN, Ana C. **Passados possíveis: a educação histórica em debate.** Ijuí: Ed. Unijui, 2014, p.21-39.

BARCA, Isabel. Consciência histórica de jovens: Identidade, Mudança em História e Sentidos para Vida. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p.86-107, jan./jun., 2014.

BUENO, Belmira O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez., 2007.

CERRI, Luis F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez., 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. MARTINS, E. R. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.** Trad: MARTINS, E. R. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e pesquisas.** Rüsen, Ingetraud (colab.). Trad.: Rautmann, P. H.; Pereira, C.C.; Martineschen, D.; Paulino, S. Curitiba: Ed. W.A., 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. MARTINS, E. C. R. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

ENSINANDO A DITADURA MILITAR DE 1964 E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA DÉCADA DE 60 E 70 COM O AUXÍLIO DOS MEMES

Matheus Dantas Gregório Lanza¹

Vitória Beatriz Inácio Matioli²

Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi³

INTRODUÇÃO

Com o advento da Indústria 4.0 e a chegada da *Internet das coisas*, observa-se a cada vez mais a ampliação do uso das tecnologias na vida cotidiana. Ademais, testemunhamos a intensificação desse cenário diante da pandemia do Coronavírus, mediante a necessidade do estabelecimento do contato social pela via digital, visto a impossibilidade do contato físico em respeito as normas sanitárias vigentes. Segundo uma pesquisa feita pela empresa *Amdocs* em 2021, no Brasil a atividade online pode chegar por volta de 6 horas e 44 minutos por dia, três horas a mais que antes da pandemia.

No âmbito da educação, foi necessário introduzir os sistemas de ensino em um modelo remoto, construído a partir das plataformas digitais e marcado sobretudo por um afastamento progressivo dos

¹Graduando em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - campus de Assis, participante do PIBID - Subnúcleo de Assis.

²Graduanda em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - campus de Assis, participante do PIBID - Subnúcleo de Assis.

³Orientadora e docente no Departamento de História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - campus de Assis.

alunos em relação aos professores e o processo de ensino e aprendizado, ao passo que, estimula o aprofundamento da vida na internet. Nesse sentido, cada vez mais se coloca a necessidade de pensar em uma educação que seja libertadora e condiga com a realidade social do aluno no sistema online.

Segundo o educador Paulo Freire Freire (1974), a educação precisa estar atrelada ao conhecimento de mundo. Sobre isso ele menciona em seu livro *Pedagogia do Oprimido* “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. Pensar em uma educação libertadora, portanto, seria construir uma pedagogia que considere a realidade social e econômica de cada aluno, ao passo que, diante disso, auxilia os alunos a construir criticidade e desatar as amarras que os impedem de agir, enquanto sujeitos ativos, na realidade social pertencente.

Mediante a necessidade de se adequar ao processo de digitalização dos espaços e dos processos educacionais, mas sobretudo, de propor um instrumento pedagógico com capacidade de estimular a participação ativa dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem e que, ao mesmo tempo, pudesse trazer em sua constituição traços da influência da realidade social dos alunos, resolvemos utilizar os memes

A palavra "meme", popularizada pelos meios digitais, tem uma origem etimológica confusa. Sabe-se que ela pode ter sido originada da ideia platônica de mimesis (ou seja, cópia de uma representação artística do mundo das ideias). Na qual, o meme seria uma cópia, ou uma reprodução de algo. Academicamente, esse conceito foi melhor

estabelecido pelo biólogo Richard Dawkins, cujas pesquisas giravam em torno da replicação genética. Em seu livro “O Gene Egoísta”, ele introduz pela primeira vez a palavra “meme”, no qual ele menciona ser uma memória transferível de gene para gene. Sobre o meme ele menciona ser o seguinte:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa mème. Exemplos de memes são melodias, idéias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozóides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação (Dawkins, 2007, p. 121).

Para Dawkins, portanto, o meme estaria relacionado primordialmente, ao conceito de cultura e memória que construímos perante a realidade que convivemos. Ele possui a ideia de “replicador”, algo que passaria de uma pessoa para outra, numa transmissão cultural. Observando pelo espectro da navegação web, o meme tem características de imagens, que buscam passar humor através do uso da ironia, ou de paródias. Sua principal característica é a ideia de replicação. O meme para se concluir como meme, precisa estar sendo divulgado e repassado, de pessoa para pessoa, de IP para IP.

Alguns exemplos de memes, com maiores replicações, que se podem encontrar em 2021, são os do Senhor Incrível (personagem da

Disney). Esse meme surgiu em grupos do facebook, que criam memes. De uma forma humorística, o meme se divide em 2 imagens do senhor incrível. A primeira ele num fundo colorido, acompanhado geralmente de uma legenda tranquila e a segunda em fundo sombrio, de legenda na mesma temática. A principal função desse meme é demonstrar como uma frase em contextos diferentes, ou ordens diferentes, pode afetar o significado, com frases que apresentam ambiguidade. Observe a figura 1

Figura 1 – Meme Senhor Incrível



Fonte: José Victor, 2019.

A partir desse exemplo, podemos complementar a reflexão com a ideia de que a utilização do meme pode, e vem demonstrando isso cada dia mais, se tornar um grande instrumento nos estudos, uma vez que, a partir da utilização do humor, passa conteúdos facilmente assimiláveis. Ao passo que, estimula não somente a criatividade dos alunos, mas sobretudo a interpretação dos conteúdos nos mais diversos formatos. É o que observamos no seguinte meme, que permitiu uma piada com a área da física nuclear, demonstrando a versatilidade dos memes em se adaptar em outro contexto. Observe a Figura 2:

Figura 2 – Replicação do meme para a área de Física



Fonte: Física Passo a Passo, 2021.

Mediante o atual cenário, pode-se perceber que o trabalho com os memes pode contribuir para a maior disseminação, nos ambientes digitais, dos mais variados tipos de conhecimentos. Sendo justamente devido a isso a escolha dos presentes autores para utilizá-lo como metodologia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da história. Remetendo inclusive, a ideia freireana de conhecimento de mundo, e o trabalho de assimilação do estudo com a realidade social do estudante.

Diante disso, a proposta vigente em formato de relato de experiência, se baseia na aplicação dos conteúdos históricos em sala de aula em relação aos movimentos sociais da década de 60 e 70 no Brasil, com o foco nos movimentos sociais que borbulhavam na ditadura militar de 1964, através da análise de meme. Com a intenção de promover um trabalho satisfatório na escola de ensino básico público de Assis, a E.E. Carolina Francini Burali, com a turma dos

segundos anos da eletiva de 2021, “Planeta Carolina: Movimentos Sociais e Culturais ao longo da História”

DESENVOLVIMENTO

Após a concepção do projeto e os primeiros passos de organização mental do mesmo, partimos em direção a solidificação e adequação da ideia, levando em consideração as exigências da BNCC e a faixa etária e fase do processo formativo dos nossos futuros alunos. Para isso, foi necessário a produção de um plano de ensino, o qual nesse, explicitamos nossa ideia, metodologia, material base, objetivos e em especial, nosso planejamento dos roteiros para os encontros que teríamos com os alunos e de que maneira desenvolvemos a nossa temática. Com base nisso, planejamos nossos encontros em uma logística que partia da necessidade de contextualizar historicamente o período da ditadura civil-militar brasileira e os movimentos sociais de luta e resistência da década de 60 e 70, do Brasil e do mundo.

Nosso foco com esse projeto era dar condições nas quais os alunos pudessem vislumbrar as transformações mundiais que vinham ocorrendo no mundo a partir da segunda guerra mundial, notando o cenário da guerra fria e instauração de um mundo marcado por conflitos de poder e uma bipolaridade extrema entre Estados Unidos e União Soviética. Com isso, compreendendo também a raiz da crescente insatisfação popular com essa realidade, a qual gerou no mundo uma onda de movimentos sociais emergentes na década de

60 e 70, os quais tinham como principal bandeira a paz, a luta contra o imperialismo e os preconceitos de gênero e raça e o fim da miséria provocada pelas crescentes guerras. Pautados nessa consciência, ele seria capaz de identificar a ditadura militar brasileira como um produto direto dessas transformações mundial, sendo fruto do combate de forças antagônicas e resultando em um regime autoritário que perdurou no Brasil por 21 anos consecutivos.

Para além disso, tínhamos em mente a necessidade de promover debates profundos sobre esses recortes históricos, afim de instigar discussões francas, sempre baseadas em fatos, as quais pudessem levar os alunos a um lugar de reflexão sobre a realidade passada, mas também a entender como essa pode se repetir e nos afetar diretamente, realizando ao mesmo tempo um trabalho de conscientização dos alunos sobre a dinâmica política Brasileira e esse embate constante entre forças políticas antagônicas que fizeram parte da história mas que sobretudo são mais atuais do que nunca. Baseado nessa estrutura dividimos nossa atuação em 4 encontros da seguinte, os quais contemplaria o planejamento geral da seguinte forma:

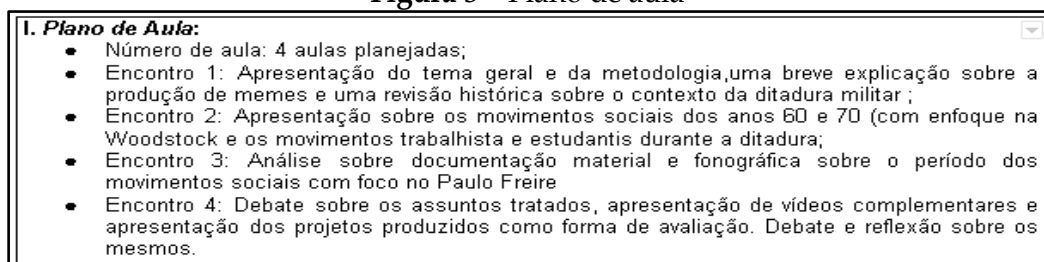
- **Encontro 1:** Apresentação do tema geral e da metodologia, uma breve explicação sobre a produção de memes e uma revisão histórica sobre o contexto da ditadura militar;
- **Encontro 2:** Apresentação sobre os movimentos sociais dos anos 60 e 70 (com enfoque na Woodstock e os movimentos trabalhista e estudantis durante a ditadura;

- **Encontro 3:** Análise sobre documentação material e fonográfica sobre o período dos movimentos sociais com foco no Paulo Freire;
- **Encontro 4:** Debate sobre os assuntos tratados, apresentação de vídeos complementares e apresentação dos projetos produzidos como forma de avaliação. Debate e reflexão sobre eles.

Vale a ressalva de que devido aos contratempos envolvendo a situação vigente delicada das aulas online e a ainda mais reduzida duração das aulas, tivemos que adaptar nossos encontros, diluindo o encontro 4 ao longo dos outros três anteriores. Mesmo com essa adversidade, não consideramos que tenha havido prejuízo no que se refere ao exercício do debate entre os alunos, uma vez que esse foi, ao longo de cada encontro, extremamente estimulado e promovido.

Em sua completude total, nosso plano de aula, construído e pensado para contemplar as aulas subordinadas a nós, desenvolveu-se segundo as imagens 3, 4 e 5:

Figura 3 – Plano de aula



Fonte: O autor.

Figura 4 – Plano de aula

II. Dados de identificação: Escola: E.E. Dona Carolina Francini Burali- P.E.I Professor (a): <u>Fernanda Fazano</u> Professor (a) estagiário (a): Matheus Dantas Gregório Lanza; Vitória Beatriz Inácio Matioli Disciplina: Eletiva Série: 2º ano Turma: A Período: Vespertino
III. Tema geral: Tecnologias da informação/ movimentos sociais Recorte: Entendendo a ditadura militar de 1964 e os movimentos sociais através dos memes
IV. Objetivos: Constituir um debate sobre os movimentos sociais e a ditadura militar e suas inter relações através da metodologia dos ensino dos memes Objetivo geral: Compreensão do estudo da ditadura militar de 1964 e dos movimentos sociais da década de 60 e 70, através da produção de memes para que os alunos estabeleçam o conhecimento do que eles podem abordar nas produções futuras dos memes, a fim de produzir um conteúdo saudável que fuja de preconceitos e estereótipos. Objetivos específicos: Estabelecer junto aos alunos pensamentos críticos sobre o tema.
V. Conteúdo: • Revisão Histórica sobre o ditadura militar • Apresentar os movimentos sociais dos anos 60 e 70 e a contracultura. • Analisar documentos materiais e fonográficos dos movimentos. • Debate sobre o conteúdo apresentado • Apresentação e conversa dos trabalhos produzidos.
VI. Desenvolvimento do tema: • O projeto será desenvolvido através de aulas semanais, por meio do aplicativo Google Meet; • Apresentação do plano de fundo histórico sobre a ditadura militar e os movimentos sociais, utilizando o recurso dos memes como proposta de análise. • Aula explicativa sobre a criação dos memes e solicitação das produções dos memes dos alunos. • Apresentação dos memes dos discentes e debate final acerca do projeto.

Fonte: O autor.

Figura 5 – Plano de aula

VII. Recursos didáticos/Estratégias: documentário, uso de imagem (meme), slides.
VIII. Avaliação: Desenvolvimento do meme e explicação da produção. - critérios adotados para correção das atividades. • A forma como eles abordaram essas questões • O desenvolvimento do debate • Produção e apresentação do meme

Fonte: O autor.

Vale também nesse espaço, em uma espécie de complemento, a discussão mais aprofundada acerca dos conteúdos aplicados em cada encontro e como eles foram desenvolvidos utilizando os memes como metodologia de ensino.

Encontro 1: Nesse primeiro encontro, realizado no dia 11 de junho de 2021, trabalhamos com os alunos o tema da ditadura militar, abordado o período da história brasileira que vai desde 1961, com a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart até 1985, com os

processos de redemocratização do estado nacional. Passando assim, pela contextualização política, nacional e internacional, do golpe dado em João Goulart e fluindo o debate a partir disso sobre todos os presidentes militares desse período, ressaltando suas características individuais e grandes mudanças em cada governo. Não obstante, também houve a preocupação no trato de discutirmos sobre os processos de censura, tortura, prisões e sobretudo de resistência de uma parte da população. Com isso, pode-se dizer que foram abordados em sua grande maioria, os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais desse período, estimulando sempre um debate franco de ideias, baseado em fatos, mas que também fosse capaz de estimular o aluno a associar criticamente os acontecimentos do passado com a realidade vigente do Brasil.

Figura 6 – Slides ditadura militar

Preparação para o golpe

- **20 de março de 1964:** Marcha da família com Deus pela liberdade
- **Atuação dos E.U.A:** Apoio financeiro, político e militar-bélico.
 - Embaixador Lincoln Gordon
 - IPES E IBAD
- **Militares**
 - **31 de março:** Marcha do general Olímpio Mourão para o rio
- João Goulart viaja para Brasília, Porto Alegre

O BRASIL NÃO SERÁ UMA NOVA CUBA

JOÃO GOULART TENDO SANGUE VERMELHO: A MILITARES:

COMMUNIST ALERT

Golpe

- **2 de abril de 1964:** O presidente do congresso nacional declara vaga a presidência da república e empossa o presidente da câmara dos deputados como presidente da república
- **11 de abril de 1964:** O congresso realiza eleições indiretas e nomeia o marechal Castelo Branco como novo presidente

Fonte: O autor.

Encontro 2: Nesse segundo encontro, realizado no dia 25 de junho de 2021, trabalhamos com os movimentos sociais da década de 60 e 70, porém, levando em consideração tudo o que os alunos já sabiam sobre aquele assunto, uma vez que eles já tinham trabalhado com outra dupla do PIBID sobre esse tema. Com isso, foram

priorizados movimentos sociais que ele ainda não tinha tido contato, como por exemplo o movimento Hippie, a Tropicália, o movimento operário e estudantil.

No movimento Hippie, abordamos suas origens, influências, principais reivindicações e pautas, suas contribuições para a sociedade e por fim, o seu grande ápice no festival de Woodstock. Nesse tópico, foi muito trabalho o debate sobre as lutas desse movimento, sendo elas: a discussão sobre a contracultura, o anti-imperialismo, o combate aos preconceitos de gênero e raça, a pauta sobre a liberdade sexual das mulheres e por fim a busca de uma sociedade pacífica e sem miséria humano.

No movimento da tropicália, abordamos o seu surgimento e relação com a ditadura, expondo suas letras musicais e debatendo sobre a subversão e protestos anti-ditatoriais em cada verso, afim de identificar a grande importância desse movimento na resistência desse período. Também foi discutida a grande revolução trazida para a música pela tropicália, com a inserção mais acentuada das influências internacionais misturadas aos gêneros nacionais.

Sobre o movimento operário, iniciamos esse tópico trazendo suas origens nos primeiros movimentos operários ingleses, já explicitando a sua grande luta por melhores condições de trabalho e mais dignidade. Trazendo para o Brasil, debatemos sobre a influência imigratórias sobre nossos sindicatos e principalmente sobre os grandes eventos de reivindicação trabalhista nacionais, como por exemplo a greve do ABC ao comando do metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva.

Por fim, foi abordado o movimento estudantil, sendo esse, o que recebeu mais destaque nessa aula, devido a sua imensurável importância na resistência da ditadura militar, sempre se posicionando a favor da liberdade, contra a censura, tortura e prisões de civis e estudantes e sobretudo a favor de uma educação crítica, gratuita e acessível a todos e também da autonomia da educação, das escolas e universidades. Nessa aula falamos sobre a criação e história da UNE e sua importância na participação política dos estudantes. Com essa aula, propomos um debate sobre a perseguição da educação por governos autoritários, a falácia da doutrinação nas universidades, a importância da mobilização estudantil e sobre liberdade educacional e de protestos.

Figura 7 – Slides movimentos sociais

Repressão e resistência

- 1 de abril de 1964- Após a instauração do governo militar o prédio da UNE é fuzilado, saqueado e incendiado
 - Muitos estudantes da UNE são presos, 2 são mortos no Recife
- 1964- Editada a lei suplicy lacerda
 - UNE e as UEES outras organizações estudantis se tornam ilegais- Dirigentes exilados
 - Mec se torna um órgão fiscalizador e opressor dos estudantes
- 1965- Resposta estudantil a lei suplicy
 - UNE: Greve da USP- 7 mil estudantes
 - Passeatas, protesto que foram duramente reprimidos

The slide includes two meme images. The top image shows a man in a suit pointing at a screen with the text 'DITADURA' and 'UNE e protestos estudantis'. The bottom image shows a man in a suit with the text 'O país está ótimo, não está?'.

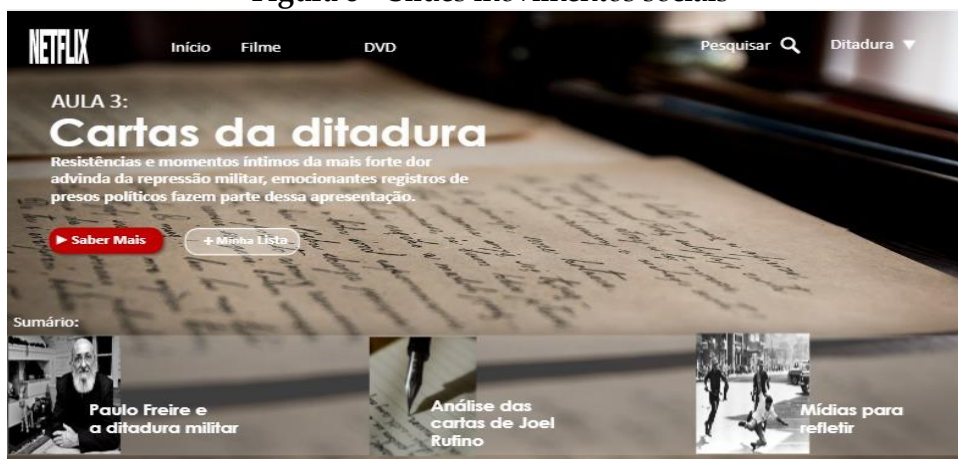
Fonte: O autor.

Encontro 3: Neste terceiro e último encontro, tivemos como foco fechar o debate sobre a ditadura militar, promovendo a discussão com base em uma análise de documentação material e fonográfica sobre o período militar. Para isso, apresentamos algumas

cartas de um preso político da ditadura chamado Joel, nas quais ele conta sobre a censura, os desafios da prisão, seus sentimentos em relação ao autoritarismo do governo e como tudo aquilo afeta ele e milhares de pessoas na mesma situação.

Em um outro momento da aula, para bem acrescentar sobre esse momento de relatos, apresentamos para os alunos a história e vida do educador Paulo Freire, ressaltando sua luta pela educação. Especificamente, conversamos sobre seu método de alfabetização para adultos, sua experiência em Angicos, sobre sua proposta de uma educação crítica, libertadora, gratuita e universal, mas sobretudo sobre como Paulo Freire via a relação educador-educando. Para além disso, debatemos sobre a perseguição contra Freire e sua pedagogia no período da ditadura e como esse cenário se repete, em alguma escala, nos dias atuais.

Figura 8 – Slides movimentos sociais



Fonte: O autor.

RESULTADOS

Como já citado anteriormente, a forma avaliativa de todo o processo, propusemos aos alunos que desenvolvessem seu próprio

memes, desde que, ele tivesse relação com os assuntos tratados em aula. Permitimos também que usassem qualquer ferramenta de edição, inclusive ensinando a utilizar os seguintes aplicativos, primeiramente o *PicsArts*, como recurso para edição visual, prático e nativo, o que facilitou a construção do meme pois permite a edição mobile, além deste aplicativo, mostramos um pouco do Canva que além de permitir a edição de imagens mobile permite também no computador e sugere milhares de templates e ferramentas adicionais para que afloraram suas criatividade. Ademais, sugerimos o uso do *Photoshop* como ferramenta, entretanto, esse acreditamos ser mais possível ajudar aqueles alunos que já tivessem contato com a edição, pois sua usabilidade é um pouco mais específica e complexa. Por fim, indicamos o aplicativo *Pic Collage* para quem desejava uma edição simples e rápida sem muitos recursos adicionais.

Também permitimos que a entrega fosse feita em grupos de *Whatsapp* e que o trabalho fosse composto por até 3 pessoas. Como resultado geral tivemos uma boa adesão às atividades, e uma ótima compreensão do trabalho proposto.

Figura 9 – Memes sobre ditadura



Fonte: Alunos do 8º ano do Carolina Burali

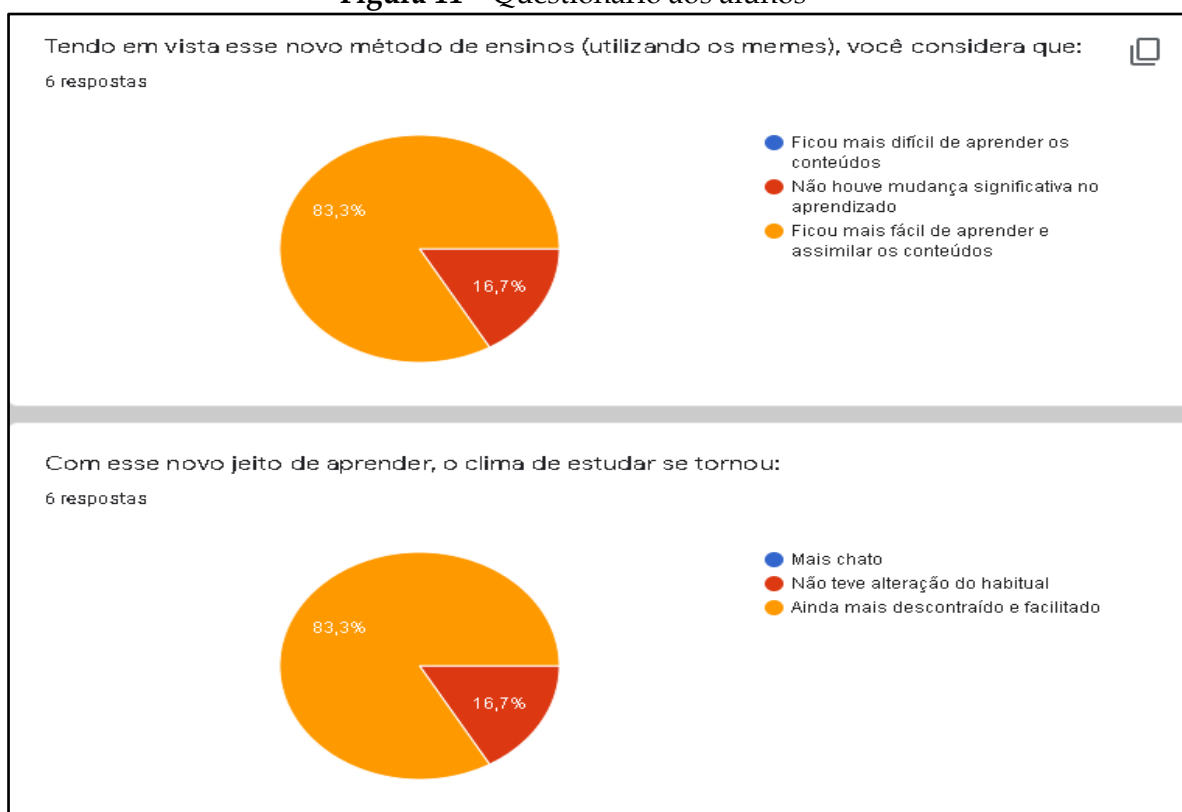
Figura 10 – Meme sobre ditadura



Fonte: Alunos do 8º ano do Carolina Burali

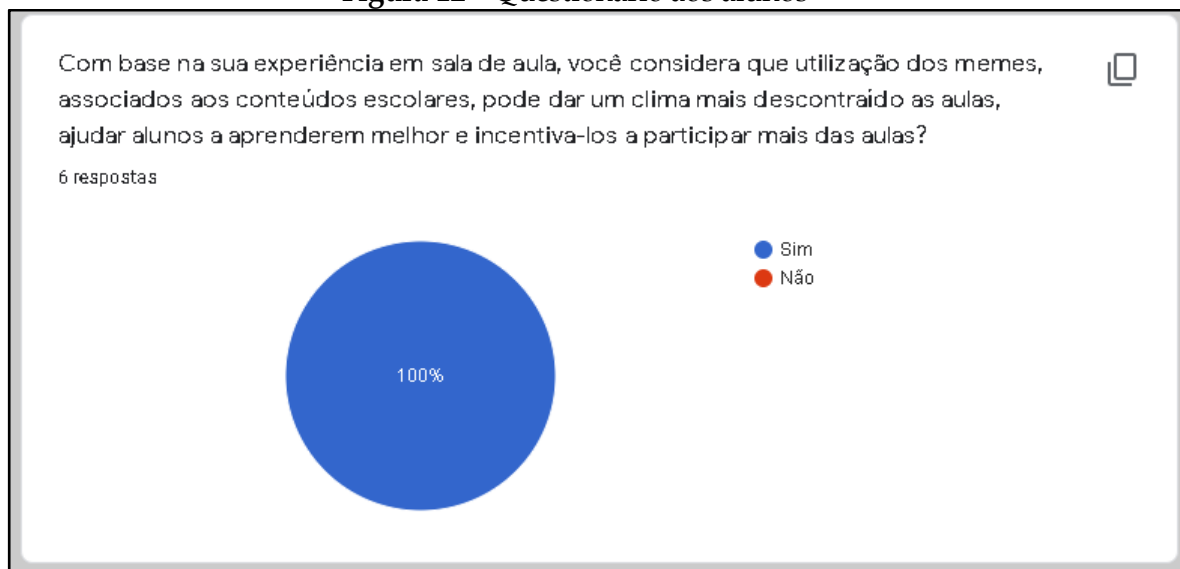
Como um segundo bloco dos resultados colhidos, foi enviado aos alunos um formulário com algumas perguntas em relação à opinião deles e como foi essa nova experiência com essa metodologia até então não conhecida e muito inovadora. O documento (formulário google) que foi encaminhado aos alunos foi preenchido de maneira anônima, livre e não obrigatória pelos aluno:

Figura 11 – Questionário aos alunos



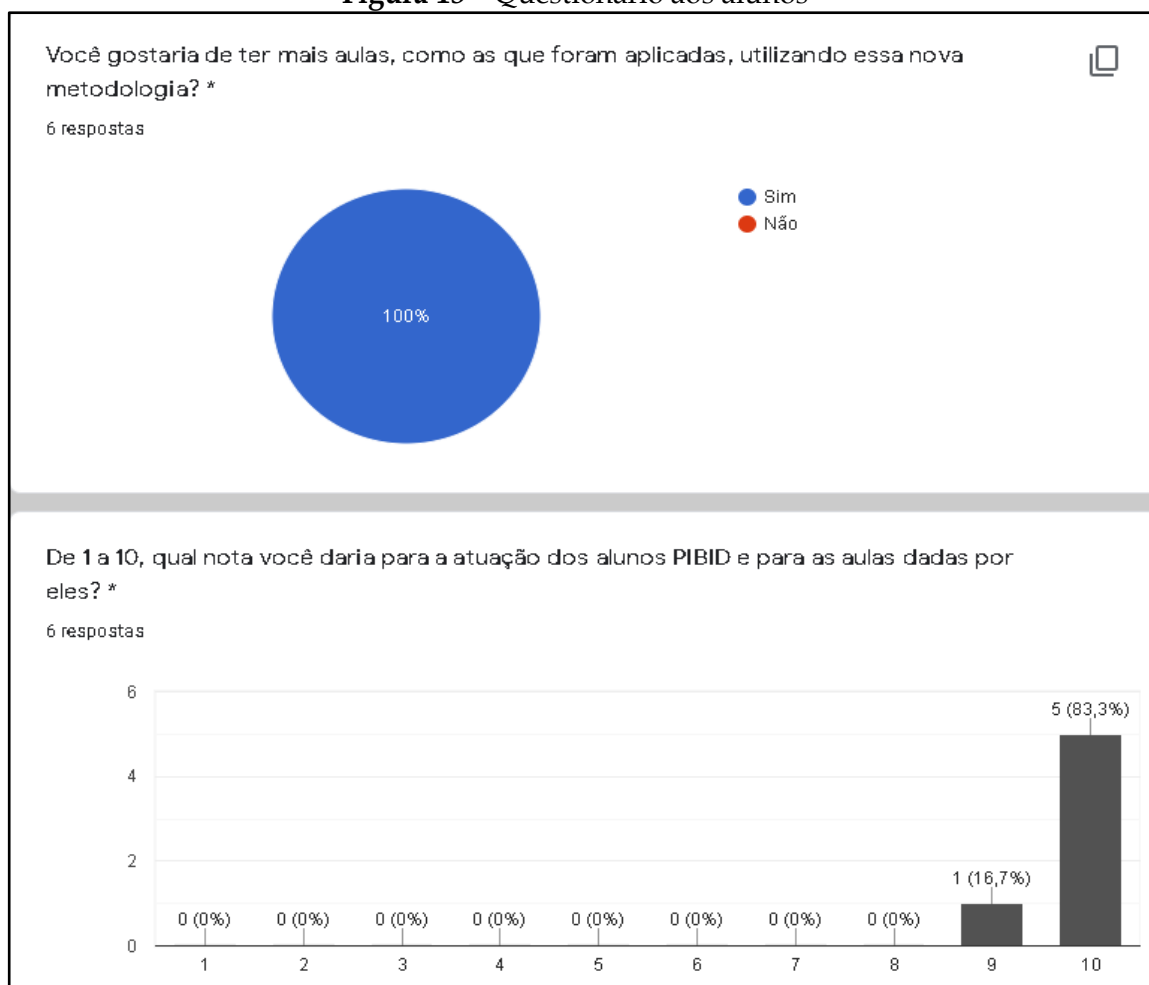
Fonte: O autor

Figura 12 – Questionário aos alunos



Fonte: O autor.

Figura 13 – Questionário aos alunos



Fonte: O autor.

Figura 14 – Questionário aos alunos

Dos conteúdos e debates propostos ao longo dos encontros, qual te despertou mais interesse?

6 respostas

Bom, o que mais me deu interesse foi sobre a Ditadura Militar é um assunto que queria me aprofundar mais e conhecer sobre, e com os alunos do PIBID pude conhecer mais esse período da história e com aulas incríveis que eles deram.

Sobre como os memes foi usado na ditadura

Movimentos artísticos em geral

Todos

Os movimentos sociais lgbt como o stonewall...

Sinceramente não consigo decidir um que tenha me prendido mais que outros, por que todos foram excelentes e perfeitos

Fonte: O autor.

Figura 15 – Questionário aos alunos

Deixe aqui alguma mensagem ou relato pessoal a respeito do contato com os estagiários do PIBID, sua experiência com a metodologia dos memes aplicada e sobre seu aprendizado nesse período de interação.

6 respostas

Gostei muito das aulas aplicadas por eles, ameeeei os conteúdos e nossos encontros e com os memes no fim me despertou mais interesse pois é algo que está presente em meu cotidiano, então gostei muuuuito.

Eu achei os conteúdo muito bom e interessante

Trabalho de muito preparo, domínio total do objeto de estudo. Muito bom aprender em métodos diferentes dos habituais que muitas vezes são "arcaicos" e "acadêmicos" demais, a jovialidade dos estagiários trouxe um sentimento de sintonia maior e mais identificação com os conteúdos e as formas de aprender e ensinar. Ao final nem percebemos que era uma aula, a coisa fluiu de forma natural e com troca de saberes. Parabéns aos estagiários.

Facilitou meu aprendizado

Eu acredito que tivemos uma grande oportunidade de nos abastecer com os materiais que nos trouxeram. Uma bagagem muito importante para defender aquilo que lutamos hoje. Eu amei as aulas, foram incríveis e adoraria continuação....

Fonte: O autor.

CONCLUSÃO

Diante do projeto exposto, é mister retomar a ideia de contemplação da realidade social do aluno. Na ideia da incorporação

dos memes para câmbio do ensino regado e passivo. É devido a construção dessa noção, todo embasamento metodológico dessa pesquisa (os memes). Ademais pensar a historiografia do período permitiu aflorar nos alunos uma perspectiva das ações no tempo, e a criticidade nos processos históricos brasileiros e internacionais.

Em se tratando das aulas, foi gratificante a interação dos alunos, permitida pelas metodologias ativas. Que fundidas ao projeto base da aula confluíram em perguntas e debates cativantes feitos pelos alunos. Na primeira aula, por exemplo, obtivemos um grande número de aptos, mesmo sendo aulas em formato digital, em suma pelo interesse na temática. Sendo devido a isso uma maior ampliação nas temáticas dos memes produzidos.

De fato, o estudo da ditadura militar de 1964 e os relativos movimentos sociais do período, são assuntos delicados de pontuar. Já que envolvem a memória e cultura histórica de uma nação. Entretanto, com o meme como auxiliador, foram explorados das mais amplas formas, possibilitando o maior protagonismo do aluno e a compreensão de um momento tão nebuloso. Mediante ao exposto, consideramos um êxito no projeto, visto que, seus objetivos primordiais foram atingidos com sucesso.

REFERÊNCIAS

BADINI, G. B. C. (2019). **Cartas para Nelson: resistência e memória da ditadura militar brasileira**. *Epígrafe*, 7(7), 109-130. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v7i7p109-130>>.

CAVALCANTI, Denise. **Utilizando o meme como recurso pedagógico nas aulas de História**. IN: Congresso Internacional de

Educação e Tecnologia, III 2018, Virtual Anais. Virtual: CIET ENped, 2018. p. 1-8.

DAWKINS, RICHARD. **O Gene Egoísta**. Trad. Geraldo Florsheim, Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade da Universidade de São Paulo, 1978.

Facebook. 2020. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/vitor.dias.16906/posts/4481899558498047>>. Acesso em: 28 set. 2021.

FÍSICA PASSO A PASSO. **Replicação do meme para área de Física**.

Facebook, 2021. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/fisicapassoapasso/photos/a.526316217496924/4153333128128530>>. Acesso em: 24, set de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LAMARÃO, Luisa. **O uso de Memes nas aulas de História**.

Periferia, Revista, v. 11, n. 1, p. 179-192, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>.

Acesso em: 31 out. 2020.

PRESCOTT, R. P. **Consumo de Internet dobrou no Brasil por conta da Covid-19**. Convergência Digital, Pedro Leopoldo, p. 1, 12 maio de 2021. Disponível em:

<https://www.convergenciadigital.com.br/Internet/Consumo-de-Internet-dobrou-no-Brasil-por-conta-da-Covid-19-56922.html?UserActiveTemplate=mobile>. Acesso em: 24 set. 2021.

SCHUSTER, Ana Noredi; RADO, Sonia Cristina.

CONTRACULTURA NO BRASIL DA DITADURA. Maiêutica - História, [s. l.], v. 5, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/articloe/view/1778>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TELES, Adriana de Almeida. **Woodstock e a contracultura: um olhar sobre os E.U.A. dos anos 60**. 1998. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

“MASQUERADE! PAPER FACES ON PARADE”: a Utilização das Máscaras Teatrais para a Compreensão do Teatro Grego no Ensino Fundamental II (um Relato de Sala de Aula PIBID História)

Renato Lima Leite¹

Ricardo Alexandre Ferreira²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de ensino desenvolvida em uma sala do 6º ano da Escola Estadual Dante Guedine Filho, pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Franca/SP, na qual os alunos estudaram História Antiga por meio da utilização da arte como metodologia de ensino, mais especificamente, durante as atividades, os alunos valeram-se de máscaras relacionadas ao Teatro Grego para a apreensão do conteúdo. A aula, aqui relatada, foi ministrada em uma turma do ensino fundamental II na qual o discente/autor atua como bolsista PIBID³.

¹ Graduando em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca. Bolsista PIBID / CAPES. E-mail: rl.leite@unesp.br.

² Professor Doutor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca. Docente colaborador voluntário PIBID / CAPES. E-mail: ricardo.ferreira@unesp.br.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Iniciativa esta da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa incentivar a formação de professores por meio de ações didático-pedagógicas e no diálogo entre educação básica e ensino superior.

De acordo com o planejamento elaborado pela equipe do PIBID, após serem ministradas aos alunos da escola parceira algumas aulas introdutórias a respeito dos fundamentos históricos mais gerais diretamente implicados na trajetória histórica da Grécia Antiga, o bolsista e sua dupla (Kleber da Silva Baptista Neto, também bolsista PIBID) decidiram, dentro das possibilidades do referido planejamento, aplicar temáticas específicas sobre conteúdos que consideravam importantes para uma formação complementar das crianças (tais como a noção de Vida Pública manejada pelos gregos à época) e temas do interesse dos alunos. Para o desenvolvimento desta atividade complementar, lançou-se mão do Teatro Grego, com especial destaque para a história dos bastidores da criação desta forma de arte, de sua importância para os contemporâneos e suas principais vertentes dramáticas.

Ao todo, foram ministradas três aulas sobre a temática teatral helenística, sendo a última delas a atividade o foco da experiência abordada no presente texto. A primeira aula disse respeito a uma introdução ao Teatro Grego, desde a etimologia do termo até sua criação nos concursos do culto dionisiaco; o papel fundamental de Atenas e suas colônias na consolidação desta arte; a diferenciação entre os gêneros teatrais (Tragédia e Comédia); a utilização das máscaras pelos atores e coristas helenísticos e uma análise direcionada da canção “Masquerade” (famosa cena do baile de máscaras, cuja importância valeu uma menção especial no título deste artigo), um musical baseado na obra prima literária do escritor francês Gaston Leroux, “O Fantasma da Ópera” (Leroux, 2021), a

partir da qual foram discutidas com os alunos as funcionalidades, representações, importância e formatos de uma máscara teatral.

A segunda aula sobre o tema trouxe uma análise mais técnica da localidade “teatro”. Após uma breve recapitulação da aula anterior, destinada a ambientar os alunos com o tema abordado, os discentes do PIBID iniciaram uma exposição a respeito da composição típica do coro helenístico em uma peça teatral, a partir de uma investigação da arquitetura teatral, de suas diversas composições e zonas. Essa exposição, de caráter mais teórico (adaptado ao nível dos alunos participantes), de caráter mais panorâmico, buscou familiarizar os discentes com uma abordagem técnica sobre o lugar onde eram apresentadas as encenações; sobre os mecanismos de palco (como por exemplo: Orquestra⁴, Skene⁵ e Pinax⁶); sobre as áreas da plateia; sobre o conteúdo e a duração das apresentações e, finalmente, sobre a composição do público ouvinte.

A terceira e última aula sobre o tema, que, como já foi explicado, compõe a experiência de ensino e aprendizagem especial abordada neste artigo, consistiu em uma atividade lúdica e educativa do conteúdo respeito do conteúdo, a saber: foi solicitado que os alunos escolhessem um dos gêneros teatrais helenísticos (Tragédia ou Comédia), que descrevessem brevemente, a partir dos conteúdos

⁴ Parte circular no solo do teatro, onde os coristas e os atores se apresentavam. Os teatros gregos mais antigos eram compostos somente pela Orquestra e por uma arquibancada.

⁵ Parte do palco situado à frente do cenário. Utilizada como um palco com cenário, localizado na parte superior da Orquestra, onde aconteciam as cenas mais importantes (quando um personagem morria era escutado o grito dele pelo Skene) e é a localidade onde os atores se trocavam e se preparavam para a próxima cena.

⁶ Tábua votiva feita de materiais que absorviam bem a tinta (madeira, tecidos, pedra, bronze, mármore e a terracota). No teatro grego, eram estampas que decoravam permanentemente o local do palco, como um cenário constante.

apreendidos nas aulas prévias, algumas características da categoria escolhida e desenhassem uma máscara teatral da variedade selecionada, utilizando a imaginação para a criação de uma anteface única, com uma história, com formas e cores destacadas. Ao longo desta atividade prática, os discentes do PIBID puderam notar a criatividade das crianças, assim como suas aptidões artísticas reveladas na elaboração de um objeto cênico original, repleto de fantasia e originalidade.

A metodologia de preparação e desenvolvimento da atividade pelos discentes do PIBID foi constituída de duas fases: 1) pesquisa bibliográfica (as aulas foram planejadas e elaboradas por meio da consulta a artigos e livros somados aos conhecimentos prévios possuídos pelos discentes); 2) a atividade de campo (em razão da pandemia de Covid 19, as aulas foram realizadas por meio de sala de aula virtual com presença de alunos também na sala de aula (abaixo detalharemos), na qual foram ministrados os conteúdos referidos, condizentes com a grade obrigatória do ensino da História do Estado de São Paulo e com a realidade dos alunos). Ao contrário da exposição de um conteúdo novo, as atividades desenvolvidas pelos discentes do PIBID da Unesp de Franca auxiliaram os alunos da escola parceira no aprofundamento do conhecimento prévio por eles obtidos em aulas regulares ministradas pelos estagiários sobre a Grécia Antiga e sua forma de sociedade. A abordagem da arte, assim, figurou como uma estratégia metodológica complementar de ensino e aprendizagem sobre as particularidades de uma determinada sociedade bem localizada no tempo e no espaço.

A EXPERIÊNCIA DE ENSINO

A partir deste momento, passamos, mais diretamente, ao relato sobre o desenvolvimento da atividade didática em causa, assim como a respeito dos principais resultados que pudemos auferir.

Sobre o processo de gravação da aula

A aula, elaborada pelo bolsista PIBID, foi ministrada e gravada de forma online, utilizando a plataforma Google Meet. A exposição foi feita em uma sala de aula virtual com o professor bolsista e sua dupla como coordenadores da ocasião, com os alunos que permaneceram em casa (ensino remoto por conta da pandemia COVID-19) e com os discentes que estavam em sala de aula (orientados presencialmente pela Profa. Andreia Aparecida Branquinho Carvalho⁷). A exposição foi gravada e disponibilizada na plataforma de aulas da Escola Estadual Dante Guedine Filho (Franca/SP), Google Classroom, junto com os demais recursos produzidos para esta atividade pedagógica.

Vale destacar que as aulas ministradas pelos estagiários PIBID são todas apresentadas de modo síncrono com os alunos pela plataforma Google Meet., ou seja, a gravação é utilizada para a revisão dos alunos e para o registro e análise, pelos coordenadores do PIBID, dos resultados alcançados. A exposição em causa foi

⁷ Atual professora das disciplinas de História e Projeto de Vida no Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dante Guedine Filho (Franca/SP). Orientadora bolsista do PIBID na UNESP - Câmpus de Franca.

ministrada como um “plantão de dúvidas”, uma reunião onde foi apresentada a atividade oferecida para os discentes e que os professores envolvidos ficaram na chamada online disponíveis, durante todo o horário de aula de História do 6º ano B (quinta-feira, das 13:00 até às 14:45), para o esclarecimento de possíveis dúvidas dos alunos.

Os recursos didáticos produzidos e oferecidos aos discentes foram: a gravação da aula (para os alunos, que não encontraram-se presentes no plantão de dúvidas ou para os que estavam na reunião e quiserem reassistir, assistirem quando e como quiserem, dependendo da rotina de cada uma); os *slides* (para melhor apresentação dos conteúdos propostos e para uma maior dinamicidade para a aula); a lição principal da exposição e uma atividade para a avaliação da apresentação por parte dos alunos (críticas e sugestões).

Os alunos da escola parceira também foram estimulados a avaliarem a atividade pedagógica, de modo de que os estagiários do PIBID reúnam elementos para promover os necessários aprimoramentos a serem aplicados em sua atividade profissional futura e possam, da mesma maneira, verificar as vantagens e desvantagens da utilização da arte como metodologia do ensino de História.

Os pré-requisitos para esta atividade

Uma semana antes da aula, aqui abordada, os alunos da escola parceira receberam orientações prévias que visavam o melhor

aproveitamento da atividade. Uma semana antes da lição, foi solicitado que os alunos revissem as gravações das duas aulas que já haviam sido lecionadas sobre o tema: a primeira sobre a origem do teatro e seus principais gêneros; e a segunda sobre o espaço físico do teatro e sua composição. O comunicado foi dado em outros dois momentos: um dia antes da aula e na manhã do dia da atividade (como a exposição estava marcada para o período da tarde, imaginamos que ainda seria possível aos que não puderam fazer conseguissem assistir às gravações e participarem da atividade proposta de maneira adequada).

Também foi solicitado aos alunos da escola parceira alguns materiais necessários à confecção da atividade, a saber: um lápis ou uma caneta ou o que eles tivessem para desenhar; uma folha em branco ou o caderno. Não foi solicitado para que os alunos comprassem nenhum material para esta lição (e foi deixado claro aos alunos que não era necessário o dispêndio de recursos financeiros, pois o material usual da aula seria o suficiente), pois se trata de uma escola pública integrada por discentes provenientes de famílias de baixa renda, logo, insistimos para que os discentes utilizassem apenas os materiais que eles já haviam adquirido (seja pela compra particular ou pela distribuição de material básico do Estado). Claro, para os alunos que já tinham lápis de cor, canetas coloridas ou canetinhas, foi solicitado para que separassem esses objetos para confecção de um desenho no dia da atividade (como alguns alunos foram na aula presencial, o aviso já havia sido dado para não esquecerem nenhum material).

Foi deixado claro que a quantidade de cores do desenho, utilização de materiais a mais do que o solicitado ou o dom artístico do aluno não interferiria na nota final da atividade. Como exemplo encorajador, o bolsista PIBID e sua dupla decidiram também participar da atividade, utilizando apenas uma folha de papel reciclado (já rasurado) e um lápis antigo para a confecção do projeto. Assim, todos os alunos conseguiram participar, garantir um bom aproveitamento nesta atividade (dois pontos na média bimestral) e se divertiram com os materiais que tinham em posse, não precisando desembolsar nenhum dinheiro.

A atividade proposta

A sala de aula virtual (reunião pelo Google Meet) foi aberta dez minutos antes do horário padrão, o link da chamada foi postado no Google Classroom (para a professora que estava presencialmente na escola colocar na tv da sala de aula para que todos acompanhem a lição) e no grupo da turma no aplicativo “WhatsApp”. Como é a primeira aula do dia dos discentes, eles costumam entrar assim que o link é enviado para eles. O costume é que os professores conversem com os alunos, sobre assuntos diversos (que jogos estavam praticando, se tinham alguma dúvida sobre a aula anterior, histórias que eles tinham para contar, os filmes/desenhos que haviam assistido recentemente, etc.), tal estratégia inicial de aproximação permite o estabelecimento de um ambiente de ensino calmo, que inspira a confiança para a realização da lição (além de estreitar o vínculo professor-aluno, propicia um contato humano acolhedor

muito bem vindo em tempos de pandemia). Assim que todos os educandos já haviam entrado na sala de aula virtual e compartilharam desse ambiente mais acolhedor, assim que pudemos perceber nos alunos um sentimento de pertença à escola e à sua turma, a aula foi iniciada.

Começa-se a gravação da aula (para os alunos que não conseguiram acessar a lição sincronicamente assistirem posteriormente e não serem prejudicados) com o esclarecimento das razões dos pré-requisitos para aquela exposição e sobre o tema principal da tarefa por meio de uma imagem e de um título chamativo: as máscaras teatrais.

A atividade consistia em três etapas: escolher um dos gêneros teatrais, Tragédia e/ou Comédia (houve alunos que escolherem escrever e desenhar sobre os dois); era necessário que o aluno dissertasse, em formato de tópicos, sobre três das principais características do tema escolhido e, após essa primeira atividade, desenhassem a máscara teatral da categoria escolhida. Porém, os alunos deveriam personalizar a anteface com criatividade: com formas diferenciadas, traços únicos e muita imaginação. Foi sugerido que o aluno “se imaginasse como protagonista no livro/jogo/filme/desenho que mais gosta” e inventasse a máscara que usaria como herói de sua própria história fantástica.

Após se certificar que todos os alunos (tanto os que participaram de presencial em sala de aula, quanto os que estavam conectados online) haviam entendido com clareza e já haviam copiado a atividade, se deu início a lição. Foi comunicado que o

bolsista e sua dupla também participariam da atividade e mostrariam suas máscaras quando acabassem de desenhar (utilizando somente os materiais citados no tópico anterior).

Para incentivar a criatividade das crianças, foram passados alguns exemplos durante toda a exposição: máscaras clássicas dos gêneros teatrais helenísticos; máscaras históricas; máscaras chamativas e icônicas do “Carnaval de Veneza”⁸; máscara da peste; máscaras utilizadas em festas e em eventos fantasias; máscaras de terror; de animações japonesas; de jogos e filmes; do universo gótico e steampunk⁹; foi lembrado a conhecida, e já mencionada, cena do baile de máscaras do “O Fantasma da Ópera”, onde o vilão da trama se fantasia de “Morte Rubra”¹⁰ e se inicia a canção sobre a utilização das antefaces (assim como a máscara principal do antagonista).

A sala de aula virtual permaneceu aberta durante todo o período de desenvolvimento da atividade, assim como a professora permaneceu na escola, auxiliando os alunos que participaram de maneira presencial. O professor bolsista, durante o tempo em que as

⁸ Festa típica da cidade de Veneza (Itália) que acontece anualmente na Praça São Marcos e atrai turistas até os dias atuais. De acordo com a lenda popular, os nobres do século XVII queriam participar das festividades plebeias são serem reconhecidos, por isso, utilizavam máscaras baseadas nas obras do estilo “Commedia Dell’Arte” (vertente do teatro popular renascentista com personagens icônicos como o “Pierrô”, “Arlequim” e “Colombina”). Por isso, é tradição a utilização de fantasias chamativas e máscaras que não permitem mostrar a face do rosto.

⁹ Subgênero da ficção científica. Baseado na ideia de aventuras localizadas em uma Era Vitoriana distópica, os personagens ao invés de utilizarem magia (como é o costume em histórias fantásticas), usam máquinas a vapor, dispositivos mecânicos e máquinas futuristas em suas circunstâncias. Na Cultura Pop, obras como “Mad Max” (2015), “20 Mil Léguas Submarinas” (Verne, 2012) e “A Máquina do Tempo” (2002) difundiram o tema entre jovens e adultos.

¹⁰ Personagem que o antagonista da história se fantasia para se infiltrar no baile de máscaras da Ópera de Paris. Sua roupa é caracterizada como toda tingida de escarlata, um imenso chapéu de penas, uma caveira no lugar da cabeça e uma capa de veludo vermelho sobre os ombros, que pendia até o chão, com um bordado dourado escrito “Não me toquem! Eu sou a Morte Rubra que passa!” (Leroux, 2021).

crianças iam respondendo as questões e desenhando suas máscaras, conversava com os alunos, e perguntou se havia alguma dúvida e como estavam ficando os desenhos dos discentes. Por parte dos educandos entusiasmados com a tarefa incomum, houve uma troca de ideias e sugestões a respeito das características que as máscaras iam conter (incentivando ainda mais a imaginação de cada um).

Após uma longa conversa e enquanto os discentes terminavam a atividade, um aluno concluiu seu desenho e pediu para mostrar para os demais colegas. Após isso, cada aluno tomou a iniciativa de mostrar sua obra assim que acabava de confeccionar sua máscara. Cada anteface era única, dotada de traços e cores característicos, com histórias que os alunos haviam inventado para o objeto de seus desenhos e tudo desempenhado com muita imaginação e ludicidade (e claro, aprendendo o conteúdo histórico proposto).

Ao final da aula, todos os alunos tinham mostrado suas máscaras por conta própria, sem a necessidade de os professores solicitarem tal ato (e isso nem estava planejado! Cada aluno apenas deveria mostrar sua criação para os bolsistas, de forma privada). É possível afirmar que as crianças gostaram tanto da atividade que apresentavam para todos os colegas e até resolveram postar seus desenhos no grupo da turma do “WhatsApp” e em suas redes sociais particulares. A atividade “ganhou vida própria”, os discentes utilizaram a imaginação e conseguiram aproveitar o conteúdo de História. Uma situação inesperada e muito bem-vinda!

A ludicidade da atividade e a arte enquanto metodologia de ensino

A aprendizagem é uma característica única e indispensável para o desenvolvimento de qualquer cidadão. O lúdico tem seu papel como veículo facilitador da atividade pedagógica, como um instrumento alternativo e complementar para a compreensão do conteúdo proposto. As crianças utilizam desta ferramenta para interagir com o meio social em que estão inseridas, como forma de brincadeira ou de expressão com o exterior.

Por meio da abordagem do formato artístico, é possível apresentar a ludicidade necessária para o entendimento da matéria (Lowenfeld; Brittain, 1997). Pudemos verificar que aulas puramente expositivas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são cansativas e pouco interessantes, por isso, é necessário que o professor cumpra o seu papel de mediador do conhecimento e consiga tratar do conteúdo da forma mais divertida e compreensiva possível. Por meio de jogos, projetos que têm em sua base a arte e a interdisciplinaridade, é possível tratar da matéria proposta de uma forma menos estressante, conteudista e, portanto, ao nosso ver, mais humana.

A imaginação, de muitas formas, consiste na ferramenta essencial de uma produção artística. Além disso: a fantasia, a arte, a literatura, a criação lúdica, os jogos e as histórias fantasiosas não são evasões da realidade; elas permitem que o ser humano “escape” temporariamente da realidade, possibilitando que o pequeno artista e leitor enxergue além do que a realidade material permite. É uma verdadeira libertação do racionalismo (Tolkien, 2020).

A arte como metodologia de ensino permite o desenvolvimento da criança, permite que ela se expresse, contribui com o desenvolvimento das habilidades motoras e espaciais, estimula a criatividade e a imaginação, além do que evidencia que é possível apresentar uma alternativa às aulas expositivas e vistas, ao seu modo, por muitos alunos como monótonas e conteudistas na disciplina de História. Por meio da arte, é possível desenvolver o conteúdo obrigatório da carga horária do curso e ir além: estimula a interdisciplinaridade, quesito necessário para uma boa compreensão e um adequado aprendizado de diferentes áreas conhecimento. Além, é claro, de permitir um contato mais humano entre professor e aluno, sendo possível que a aula se desenvolva de uma forma positivamente inesperada (como foi relatado neste artigo).

O TEATRO HELENÍSTICO

Esse item pretende fazer uma breve exposição do conteúdo histórico trabalhado por meio dessa atividade pedagógica, de caráter lúdico, aqui abordada. Demonstrando que uma lição básica, que no primeiro momento parece muito simples para o Ensino Fundamental II, foi capaz de possibilitar o trabalho com conteúdos densos e teóricos.

O mundo helenístico possibilitou a criação de uma das artes mais prestigiadas até os dias atuais: o teatro. Seu surgimento data de festividades como “A Dionísia” da cidade-Estado de Atenas. Essas

comemorações eram realizadas homenagem ao deus/daemon¹¹ Dionísio, a última divindade grega a ser aceita no Olimpo por ser por ser parte mortal, senhor da fertilidade, vegetação, dos ciclos vitais, do teatro, do vinho e da libido. Durante os seis dias do evento, cantos de corais (conhecidos como ditirambos) ocorriam, fantasias em vestidas, cantos líricos foram entoadados, interpretações aconteceram e a utilização das máscaras era parte do festim à divindade grega.

O desenvolvimento e a popularidade do evento da cidade-Estado de Atenas possibilitou sua exportação para as demais colônias além do mundo helenístico¹². A tradição se torna tão relevante para a região, que a elaboração criteriosa do evento se transfigura necessária, com a utilização de coristas e dramaturgos que tomaram conta das festividades e dos concursos dramáticos.

A cidade de Atenas, por causa do seu conhecido talento para o dom da fala e da comunicação, permitiu que as histórias, que antes eram apenas escritas ou faladas, comessem a ser teatralizadas e apresentadas em espetáculos públicos. Os narradores das passagens épicas, por meio de danças, uniformidade e canções, tinham como papel a função de coristas de intermediação ator-plateia. Já os atores, que eram poucos, precisavam ser homens e interpretar vários papéis teatrais ao mesmo tempo. Por conta disso, as máscaras que já eram utilizadas como forma do ritual ateniense ao deus Dionísio, se

¹¹ Em uma tradução livre do grego para o português, significa espírito ou divindade. São seres místicos do panteão grego muito parecidos com os djinns e gênios da mitologia árabe.

¹² Principalmente a chamada “Magna Grécia”, localizada ao sul da península itálica. Porém, especialistas da área também afirmam que essa exportação cultural também pode ter ocorrido para regiões ao norte do continente africano e regiões da península anatoliana (popularmente conhecida como Ásia Menor).

fizeram necessárias para que o público conseguisse diferenciar os personagens cênicos.

Comédia e Tragédia

O gênero teatral da Tragédia é o mais antigo dentre todos os que têm disso documentados (Brandão, 1985). Sua origem está relacionada às apresentações que aconteciam nas festividades dedicadas ao culto do deus Dionísio: os participantes utilizavam máscaras, apresentavam canções, faziam sacrifícios de animais e dramatizavam trechos da religião helenística, contando as aventuras dos heróis, dos deuses em grandes narrativas. O fim da história era quase sempre certo, os heróis cometiam algum ato de arrogância (Lesky, 1996) ou tinham que escolher algum partido trágico em uma grande decisão (Santos, 2005).

Já o gênero teatral da Comédia surge em um festival invernal em honra do deus do vinho, Dionísio. Nesse tipo de encenação o coro tinha uma importância maior, assumindo a função de promover a interatividade com o público. Em seu início, eram comuns os cantos fálicos e seu humor sexual explícito. Porém, com o passar do tempo, ela toma uma outra forma: a de ridicularizar os membros proeminentes da sociedade, tratando de assuntos sobre ligados às tensões sociais vigentes na época. O traje da comédia ficou conhecido por conta de suas roupas exageradas e máscaras exuberantes (Silva, 1984).

As máscaras teatrais helenísticas

As antefaces gregas tinham um papel fundamental nas comemorações dionisiacas. Eram confeccionadas com materiais simples, como por exemplo: couro, argila, folhas e madeiras. Infelizmente, poucas máscaras originais sobraram, pois, na maioria dos casos foram decompostas pelo tempo, quebradas ou queimadas no final do evento (tradição ateniense). Sua função era cobrir totalmente o rosto do fantasiado, permitindo que apenas os olhos e a boca fossem vistos.

As máscaras helenísticas apresentavam expressões acentuadas, seus formatos eram exagerados para que o público pudesse compreender o carácter e as emoções da personagem, além de permitem que todos conseguissem enxergar os atores mesmo à distância, evidenciando as características singulares de cada papel. Além da função estética, as antefaces também eram usadas para uniformizar o coro teatral (Andrade, 2013) e para ampliar o som no teatro de arena, permitindo que a audiência conseguisse escutar todas as falas claramente (Castiajo, 2012).

Vale ressaltar que no Teatro Grego não era permitido a participação da população feminina na trupe teatral. Por isso, as antefaces também tinham o papel de representar a mulher durante as encenações.

Atualmente, as máscaras gregas dos gêneros teatrais são o símbolo do teatro contemporâneo (Carlson, 1997). As placas de ruas, que representam a existência de um teatro na região, são desenhadas com o símbolo de dois rostos: o rosto sorridente (Comédia) e o rosto

chorando (Tragédia). Um dentre tantos aspectos a nos lembrar a importância do teatro no mundo helenístico e ainda hoje a marcar os diversos legados dos gregos para os nossos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula, assentada na ludicidade propiciada pela metodologia de ensino por meio da arte na disciplina de História para o 6º ano B da Escola Estadual Dante Guedine Filho (Franca/SP) foi considerada bem-sucedida pela professora orientadora na escola parceira do PIBID/UNESP, pelos próprios bolsistas PIBID e claro, e pelos mais importantes envolvidos, os alunos em formação. Após o término da lição, os discentes da escola parceira pediram mais atividades parecidas com a que foi abordada no presente trabalho.

A teoria da história e a historiografia possuem certamente um papel fundamental na construção de cidadãos críticos, porém, quando desacompanhadas de metodologias e estratégias didáticas e práticas de ensino condizentes com a realidade do aluno, acabam por não surtirem resultados satisfatórios. Foi possível observar que até mesmo os discentes que não participavam das aulas virtuais, realizadas em razão da COVID-19, começaram a ter mais presenças nas reuniões, se sentiram pertencentes à sua turma e tomaram gosto pela disciplina de História, conforme pudemos ouvir em seus relatos e no testemunho da professora orientadora do PIBID junto à escola parceira.

A atividade, assim como, o trabalho que temos desenvolvidos junto ao PIBID do curso de História da UNESP de Franca, nos revelou ser possível um ensino interdisciplinar de qualidade mesmo em escolas públicas em tempos pandêmicos! A disciplina de História apresenta-se como um espaço extremamente favorável ao trabalho interdisciplinar. Tendo o foco os conhecimentos prévios e na realidade do aluno, vislumbramos a possibilidade da implementação de uma aula lúdica e dinâmica, sem abandonar o conteúdo obrigatório e histórico. A criança, tratada com respeito e alegria, como também pudermos testemunhar, tem a sua imaginação estimulada e consegue criar suas próprias pontes entre o universo da sala de aula e o mundo externo, da família e de outros com quem convive diariamente. Desse modo, a escola deixa de figurar apenas como um espaço de conteúdos e avaliações e passa a integrar um universo efetivo de formação para a vida.

Um ensino que realmente se preocupa com o discente transforma sua vida, não é mera decoração de conteúdo obrigatórios e sim uma verdadeira mudança positiva. A educação lúdica, se aplicada com atenção e carinho, é capaz de ser empregada em todos os anos básicos de ensino. Ainda há tempo de realizar uma autêntica mudança no estilo de didática das aulas de História, aplicando a ludicidade como meio de contato humano com o aluno. Como expõe J. R. R. Tolkien em seu primeiro livro de “O Senhor dos Anéis”: “Tudo que temos que decidir, é o que fazer com o tempo que nos é dado” (Tolkien, 2019, p.104).

REFERÊNCIAS

A MÁQUINA do tempo. Direção: Simon Wells. Estados Unidos da América: Warner Bros, 2002. 1 DVD (96 min).

ANDRADE, Cláudia. **Coro:** Corpo Coletivo e Espaço Poético - Interseções entre o Teatro Grego Antigo e o Teatro Comunitário. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego:** tragédia e comédia. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro:** estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CASTIAJO, Isabel. **O teatro grego em contexto de representação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

LEROUX, Gaston. **O Fantasma da Ópera.** Carapicuíba: Pandorga, 2021.

LESKY, Albin. Do Problema do Trágico. In.: **A Tragédia Grega.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MAD Max: A estrada da fúria. Direção: George Miller. Estados Unidos da América: Warner Bros, 2015. 1 DVD (120 min).

SANTOS, Adilson. A Tragédia Grega: um estudo teórico. In.: **Investigações,** Recife, v. 18, n. 1, p. 41-67, jan. 2005.

SILVA, Maria de Fátima Sousa e. **Crítica literária na comédia grega:** género dramático. Coimbra, 1983.

TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e Folha.** Rio de Janeiro: HarperCollins, 2020.

TOLKIEN, J.R.R. **O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2019.

VERNE, Júlio. **Vinte Mil Léguas Submarinas**. São Paulo: Moderna, 2012.

FONTES AUDIOVISUAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: Animação “Pocahontas” (EUA, 1995)

Helen Oehler¹
Kauany Correa²

INTRODUÇÃO

As experiências com as animações Aladdin (EUA, 1992), Corcunda de Notre Dame (EUA, 1996), Pocahontas (EUA, 1995) e O caminho para El Dorado (EUA, 2000), produzidas respectivamente pela Disney e pela DreamWorks Animation, foram desenvolvidas na Escola Estadual José Augusto Ribeiro, localizada na cidade de Assis-SP, compondo parte das atividades realizadas do Programa Residência Pedagógica História (CAPES-MEC) e do projeto “Áudio Visual e Ensino de História” (PROGRAD-UNESP) na UNESP/Assis, que foram realizadas em conjunto com as outras integrantes do

¹ Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis. Integrante do Programa Residência Pedagógica e do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” no mesmo Campus. e-mail: helen.oehler@unesp.br

² Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis. Integrante do Programa Residência Pedagógica e do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” no mesmo Campus. e-mail: kauany.dandary@unesp.br

projeto³ e com a professora preceptora⁴ sob supervisão do docente orientador⁵.

Tal projeto foi proposto e elaborado tendo em conta a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), em que os estágios passaram a ser realizados de maneira remota. Desta forma, os conteúdos, as abordagens e as aulas foram adaptadas e reformuladas a fim de suprir as novas necessidades, o que resultou em métodos de ensino variados. Logo, a ideia do projeto e da utilização das fontes audiovisuais visou contribuir para isso e para a diversificação de fontes históricas, a partir de fundamentos teóricos-metodológicos. As animações foram escolhidas de acordo com o currículo escolar, as ferramentas digitais disponíveis e o cronograma desenvolvido.

Nesse texto, a intervenção a ser discutida diz respeito ao longa-metragem Pocahontas (EUA, 1995), que se apoiou nos resultados de dois questionários, um sobre conhecimentos prévios e outro sobre acessibilidade digital para a realização de um vídeo (relacionando cenas do filme e os conteúdos históricos), um quadrinho e uma questão final. Esta intervenção dispôs de um repertório teórico para fundamentar a produção e a temática da fonte (Almeida, 2020;

³ Larissa Reato Diniz e Camila da Silva Martins ambas graduandas de Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis e integrantes do Programa Residência Pedagógica História (CAPES-MEC) e do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” (PROGRAD-UNESP).

⁴ Professora Cacilda Maria de Oliveira participante do Projeto “Audiovisual e Ensino de História” (PROGRAD-UNESP) na Escola Estadual José Augusto Ribeiro. E-mail: cacildamariaoliveira@prof.educacao.sp.gov

⁵ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Assistente Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis. Coordenador do Núcleo História do Programa Residência Pedagógica História (CAPES-MEC) e do Projeto do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” no mesmo Campus. e-mail: rc.alves@unesp.br

Iglésias; 1992; Machida; Mendonça, 2020; Pimenta, 2000) e outro ancorado não só em autores como Ferro (1992), Silva e Fonseca (2007), mas também na Educação Histórica e na Didática da História (Abud, 2003; Alves, 2013a; Alves, 2013b; Barca, 2004; Cerqueira, 2021; Coelho; Paula, 2021; Germinari, 2011; Rüsen, 2010) para embasar o próprio uso da fonte e a análise das respostas dos estudantes a fim de demonstrar a linha tênue e necessária entre a consciência histórica e a colaboração desta para a aprendizagem e o ensino de História.

O EUROCENTRISMO NA ANIMAÇÃO POCAHONTAS (EUA, 1995)

A ação pretendeu ao discutir o processo da colonização americana, colocando-o como uma invasão europeia, perpassar as formas de organização das sociedades indígenas, a relação entre colonizadores e colonizados, as resistências e os confrontos travados. Fora seu impacto negativo na América com o massacre dos povos originários, que perdura até os dias de hoje com a desvalorização de seus descendentes e a expropriação de terras indígenas.

O vídeo sobre a animação contou com uma contextualização da produção do filme e de seu conteúdo, demonstrando que o longa remonta o século XVII e narra sobre o encontro entre Pocahontas e John Smith, na América do Norte, atual Virginia, baseando-se na história real de Matoaka, que viveu entre 1596 a 1617 (Almeida, 2020; Pimenta, 2009). Além disso, apontou-se que a animação foi produzida na Era de Renascimento da Disney (1989 – 1999), período em que a

maioria dos desenhos trouxeram como temática encontros étnicos, reflexões sobre o papel da mulher e o preconceito em torno de pessoas com deficiência, como em *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Corcunda de Notre Dame* (1996) e *Mulan* (1998) (Almeida, 2020; Machida; Mendonça, 2020; Pimenta, 2009).

Ao se abordar as grandes navegações dos séculos XV e XVI e a desconstrução do termo “descobrimento” e dos conceitos de “novo e velho mundo”, se realizou uma análise crítica da animação, que os utiliza a fim de ressaltar a superioridade europeia e a ganância dos colonos ingleses, que desumanizam os povos indígenas ao compreenderem que as terras americanas são sua propriedade e fonte de riqueza (Iglésias, 1992). Isso fica claro nas falas dos personagens ingleses que ao inferiorizarem os indígenas, os consideram como “selvagens” a serem massacrados ou domados pelo seu “modelo civilizatório”, o que é a “base do pensamento eurocêntrico” (Cerqueira, 2021, p. 36).

Também foi colocado em debate a romantização do primeiro contato entre colonizador e indígena, nas figuras de John Smith e Pocahontas, que ao se encontrarem criam um ambiente místico, em que a princesa é apresentada como uma “deusa” em meio a névoa. Isso fez com que Smith se apaixonasse e abandonasse, em certa medida, seu ódio e suas concepções em torno dos povos nativos (Almeida, 2020, p. 159). Essa cena ainda foi selada pela presença do Vento, que simboliza a natureza, sempre responsável por guiar e anunciar mudanças na vida de Pocahontas (Almeida, 2020). Tais cenas, passam a ideia de que a interação entre os europeus e os povos

indígenas foi harmoniosa e amena, criando uma visão romantizada da colonização, de como se sua chegada fosse predestinada. Portanto, o envolvimento romântico entre a personagem indígena e o colonizador reforça uma História “colonialista” e “tradicional” (Cerqueira, 2021, p. 14 e 80).

A apresentação, bem como a de O caminho para El Dorado (EUA, 2000), buscou comprovar a presença de uma concepção de História eurocêntrica, que trouxe uma narrativa da conquista e da colonização da América sob o ponto de vista dos personagens europeus, como no caso de John Smith, ao mesmo tempo que os personagens indígenas assumem papéis de meros coadjuvantes (Cerqueira, 2021). Isso é perceptível, por exemplo, em duas partes do desenho: ao final da trama de Pocahontas (EUA, 1995), quando John Smith salva o chefe da tribo Powhatan do disparo realizado pelo governador Ratcliffe e após o incidente, enquanto o protagonista está ferido e é surpreendido com a entrega do manto pelo chefe, como forma de agradecimento, dizendo que Smith sempre será bem-vindo.

ENTRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

O cinema só passou a ser visto como relevante no âmbito da História na segunda metade do século XX, vindo de um movimento iniciado no final da década de 1920, a Escola dos Annales, que se afastou da concepção de História da Escola Metódica, privilegiando outras fontes a não ser aquelas de cunho oficial e político (Abud,

2003). Expoente da terceira geração dessa Escola, Marc Ferro (1992) apresenta o cinema como um “agente da História, pois interfere diretamente nela através da elaboração de representações de fatos e processos históricos”, produzindo, então, narrativas que são “capazes de legitimar ou confrontar hierarquias e poderes estabelecidos” (Cerqueira, 2021, p. 10 e 16, *apud* Ferro, 1992). O autor também já anuncia que o cinema é resultado de seu contexto histórico de produção, que determina “as técnicas, as temáticas e as representações” presentes nos filmes e documentários (Cerqueira, 2021, p. 10, *apud* Ferro, 1992).

A partir dessa concepção nota-se a importância que esse meio de comunicação tem ganhado no cotidiano de crianças e adolescentes e no seu crescente emprego em salas de aula, especialmente, como mero suporte para exemplificar os discursos dos professores ou determinado evento histórico. À vista disso, a película foi trabalhada sob o ponto de vista da aula-oficina, modelo usado por Isabel Barca (2004), ao propor uma aula que partisse do levantamento de ideias iniciais, da sugestão de questões problematizadoras e da investigação da fonte histórica para possibilitar uma “compreensão contextualizada do passado”, de modo que o estudante possa expressar sua interpretação sobre “as experiências humanas ao longo do tempo” (p. 134-135). Posto isto, a execução de nosso plano de trabalho teve como propósito, mediante os questionários iniciais e as questões finais, seguir tais orientações e as “instrumentalizações em História” (Barca, 2004, p. 134).

Para um ensino de História de qualidade meros artifícios para chamar a atenção dos alunos não são suficientes, há a necessidade de um planejamento, de se trabalhar com competências e conceitos históricos, de forma que os alunos desenvolvam seu raciocínio histórico e não apenas reproduzam informações passadas pelo professor. Em vista disso, os vídeos tentaram propiciar o encontro de conceitos substantivos (descobrimento, novo mundo, velho mundo, colonização e conquista) e meta-históricos, que dizem respeito a natureza do conhecimento histórico, ao tentar identificar e apreender as diferentes narrativas históricas (Germinari, 2011).

O pressuposto de se partir dos conhecimentos prévios dos alunos e de sua própria realidade é visto em Rüsen (2010) ao discutir a noção de Consciência Histórica, uma vez que este, de acordo com Alves (2013a) realiza e uma aproximação entre “História (como ciência) e vida (prática)” (p. 53). O professor deve pensar em um ensino de História que parta das necessidades e das carências de orientação temporal da comunidade escolar, principalmente nesse momento de pandemia de COVID-19, para que os alunos possam através da disciplina e de suas experiências encontrar sentido no mundo em que vivem e se reconhecerem como “agentes de transformação” de seu próprio tempo histórico (Coelho; Paula 2021, p. 4). Isso evidencia, que documentos normativos como a BNCC estão em contrapartida aos estudos no campo de ensino de História, já que são alheios às reais “as demandas do presente” e não proporcionam uma “leitura crítica” acerca do que se está vivendo, de modo a apenas reproduzir as narrativas dominantes (Coelho; Paula, 2021, p. 3).

Além disso, o autor ao escrever sobre as várias características que compõem a formação da consciência histórica e a relação com a consciência moral, propõe uma “tipologia geral do pensamento histórico” (Rüsen, 2010, p. 61). Classificando a consciência histórica em quatro tipos (tradicional, exemplar, crítica e genética), tendo seis fatores que podem ser usados para distingui-los: experiência do tempo; formas de significação histórica; orientação da vida exterior; orientação da vida interior; relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral (Alves, 2013b; Rüsen, 2010). Portanto, o projeto utiliza desta retórica, pois, pretendeu abarcar as ideias prévias dos alunos sobre o tema a ser debatido nas apresentações sobre as animações, e objetiva proporcionar uma reflexão pautada no conhecimento científico a partir da realidade concreta, logo, um ensino de História com uma função prática.

METODOLOGIA

No desenvolvimento do projeto, em um primeiro momento foram elaborados dois questionários iniciais para a coleta de informações pelo Google Forms, um relativo aos conhecimentos prévios dos alunos sobre das temáticas, enquanto o outro acerca da acessibilidade digital, em relação ao acesso à internet, aparelhos eletrônicos, serviços de streaming e a qualidade de seus equipamentos e rede, além de incluir perguntas quanto aos filmes.

Após esses levantamentos foi decidido que a interação com os alunos seria através de vídeos, os quais tiveram recortes dos filmes

para explicar e exemplificar os conteúdos propostos. A organização teórica e bibliográfica ocorreu por meio da elaboração de roteiros, contendo a historicização das fontes e o aprofundamento do conteúdo a partir destas.

A disponibilização dos vídeos foram ofertados via Google Drive e nos grupos das salas com o auxílio da professora - até então, na execução de Pocahontas (EUA, 1995) o ensino estava totalmente remoto. Tendo em vista os alunos sem acesso à internet, foram produzidos quadrinhos para a impressão nas três primeiras intervenções, atendendo às partes mais relevantes dos trechos das animações e apresentando as temáticas trabalhadas nos vídeos. Por fim, todas contaram com uma questão final que relacionasse a película com o tempo presente.

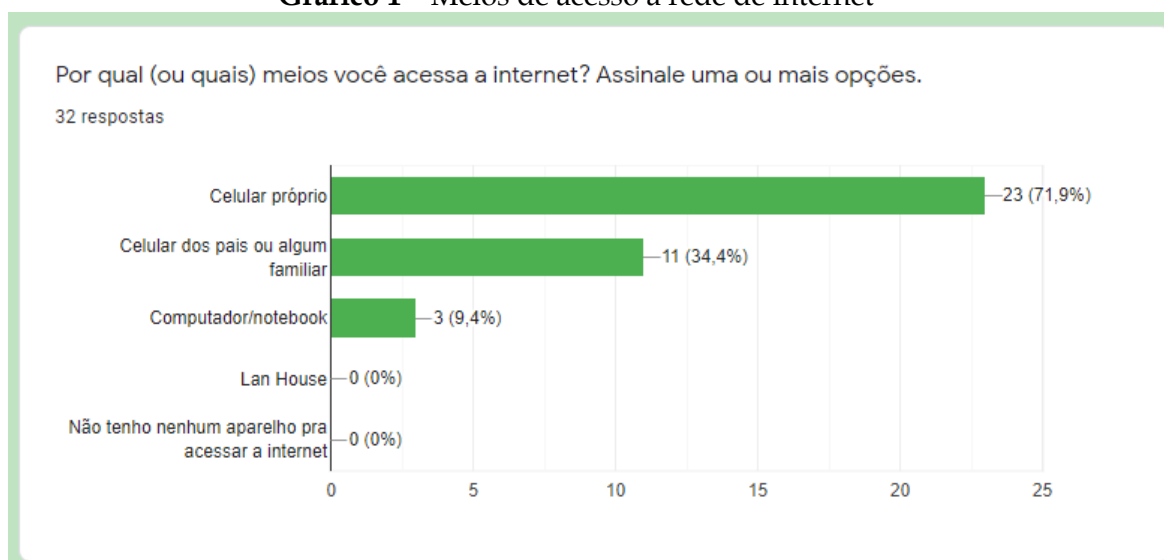
RESULTADOS

No decorrer do projeto, despontaram empecilhos causados ou agravados pela crise sanitária de COVID-19 e pelo isolamento social, dentre estes pode-se citar: a falta de acessibilidade digital dos alunos e de recursos por parte da escola; o aumento dos níveis de desânimo e ansiedade, devido a carga de tarefas das disciplinas em conjunto com o luto, a vulnerabilidade econômica e um cenário de incertezas com relação ao futuro. Vale ressaltar que além de se encontrar obstáculos para a divulgação dos vídeos pelo Youtube por conta de direitos autorais, que acabaram por ser disponibilizados pelo Google Drive, os questionários iniciais, os quadrinhos e as atividades finais

não conseguiram ser impressos, o que levou à suspensão da produção dos quadrinhos na experiência com O caminho para El Dorado (EUA, 2000).

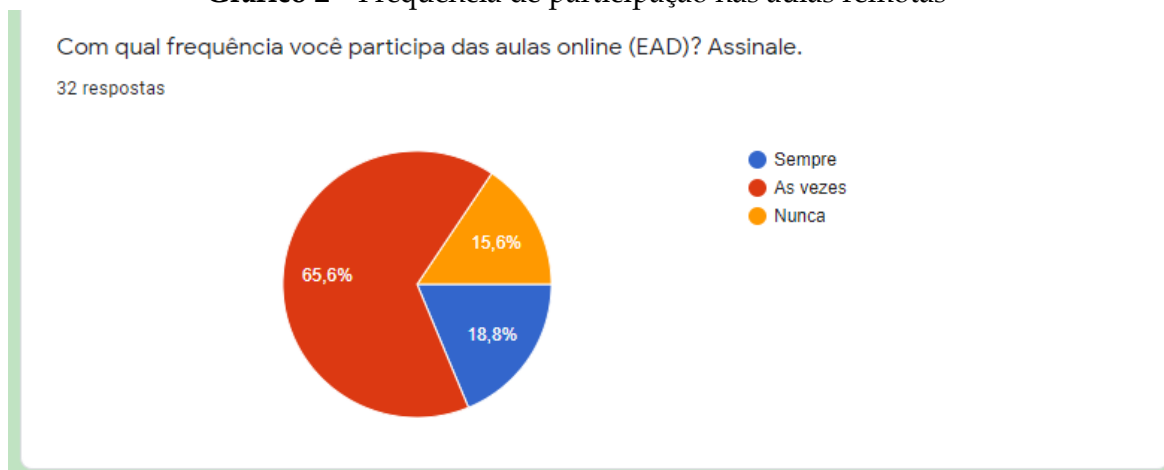
Como resultados obtivemos as devolutivas dos dois questionários iniciais e das questões finais, sendo os primeiros a fim de estabelecer uma linha de raciocínio acerca das condições sociais e econômicas dos alunos, seu repertório a respeito das animações escolhidas e suas noções sobre os conteúdos históricos. Assim, ao todo foram nove gráficos gerados pelo Google Forms, contendo informações sobre os recursos e os horários de acesso à internet e a qualidade desta, a frequência de participação nas aulas remotas e os meios disponíveis para assistir filmes, como pode ser visto a seguir, em que se constata um grande número de estudantes que possuem o próprio celular ou usam de algum familiar e a pouca frequência nas aulas:

Gráfico 1 – Meios de acesso a rede de internet



Fonte: elaborado pelo grupo do projeto (2021).

Gráfico 2 – Frequência de participação nas aulas remotas



Fonte: elaborado pelo grupo do projeto (2021).

A questão final sobre o longa Pocahontas (EUA, 1995) pedia para que os alunos refletissem sobre os povos e as comunidades indígenas nos dias de hoje e se ainda são colocados em uma posição de inferioridade. Abaixo, segue um quadro com a pergunta e algumas respostas:

Quadro 1 – Respostas sobre a atividade final de Pocahontas (EUA, 1995)

POCAHONTAS (EUA, 1995)	
QUESTÃO FINAL	RESPOSTAS
No vídeo/roteiro foi apresentado como o filme Pocahontas (1995) representava os indígenas e como isso é resultado do processo de colonização. Você acredita que atualmente os indígenas são vistos como inferiores? Reflita sobre como são tratados nos dias de hoje.	“Eu acho que eles são tratados inferiores a nois acho que eles ainda não tem o seu direito corretamente acho que ainda tinham que ver os direitos do índios”.
	“Eles são tratados muito injustiçamente por que todos tem os seu direitos e eles não podem ter os seus isso e muito injusto”.
	“Acredito que eles ainda lutam por seus direitos e igualdades diante da sociedade, embora tenham conquistados muitos direitos ainda sofrem algumas injustiças”.
	“Ss pk ele sofre meu com os portugueses os indígenas sao muito importante pra gente e tem q ser tratado igual gente e não como são bicho”.
	“Sim pois ainda em alguns lugares são vistos diferentes de forma ruim”.

Fonte: elaborada pelo grupo do projeto (2021)

Em geral, nas respostas, percebe-se que os alunos fizeram uma relação entre as semelhanças no tratamento dos indígenas por parte

da sociedade no passado e no presente, reconhecendo que estes são tratados de forma diferente ou inferior quando comparados a outras pessoas. Ressaltam ainda que sofrem injustiças e que conseguiram conquistar alguns direitos. Entretanto, por mais que os estudantes consigam distinguir as temporalidades históricas, verifica-se que não as associam a nenhum conteúdo histórico debatido, ficando apenas no nível do senso comum, sem operar uma análise crítica e uma compreensão sistematizada do passado, ocorrendo apenas uma reprodução da pergunta. Sendo assim, as respostas se enquadram na tipologia de Rüsen (2010) como tradicional ou exemplar.

Há também a repetição de palavras, a presença de erros ortográficos e abreviações, o que é compreensível levando em consideração o uso da internet para responder e o meio em que estavam inseridos, isto é, transitando entre o lazer e os estudos. Estas respostas só foram obtidas após se adotar o ensino híbrido, na cidade Assis-SP, visto que a professora preceptora salientou em sala de aula a necessidade de responder as questões finais do projeto, levando os alunos ao laboratório de informática, o que indica que o interesse em dar continuidade ao projeto foi despertado pelo auxílio da professora.

CONCLUSÃO

As fontes audiovisuais são um meio potente para o ensino de História e se constituem como objetos de estudo desafiadores para os professores, assim, o projeto tentou não somente proporcionar a diversificação de fontes e conteúdos, mas promover para o estudante,

em um período tão desanimador e cercado por incertezas, o interesse e o acesso a disciplina de História por meio de sua realidade, fomentando a utilização da consciência histórica.

A iniciativa não teve como propósito sanar problemas estruturais ou que fugissem de seu alcance, contudo, procurou lançar o olhar para as barreiras educacionais em tempos de pandemia de Covid-19 e encontrar meios e condições para enfrentá-las, aspirando um Ensino de História para todos os alunos de sétimos anos da Escola José Augusto Ribeiro na cidade de Assis-SP, através da utilização de vídeos e de quadrinhos, para possibilitar a aproximação do conteúdo àqueles que não tinham acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos.

O projeto teve o intuito de democratizar e proporcionar melhorias no ensino de História, visando em meio a uma conjuntura pandêmica atingir crianças em situação de vulnerabilidade no ensino público e remoto. Nesse sentido, foi proposto mostrar que existem diferentes perspectivas sobre o passado e que se faz necessário desconstruir as narrativas dominantes, vistas como verdadeiras, o que fora assinalado nas animações, sobretudo na de “Pocahontas” (EUA, 1995) (Cerqueira, 2021, p. 11).

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História** (São Paulo) [online]. 2003, v. 22, n.1, p. 183-193. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742003000100008>>. Acesso em: 1 jul 2021.

ALMEIDA, Raija Maria Vanderlei de. **O mito Pocahontas na Disney renaissance**: das narrativas de um mito fundador aos dilemas identitários dos Estados Unidos na década de 1990. 2020. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-07082020-195745>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013a.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. **Antíteses**, [S.l.], p. 691-716, mar. 2013b. ISSN 1984-3356. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p691>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

BARCA, Isabel. Aula Oficina, do projeto à avaliação. In: **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. 1ª ed. Portugal: Universidade do Minho, 2004.

CERQUEIRA, Rebeca de Oliveira Santana. **Cinema, história e a representação da Conquista da América**: um estudo do filme O caminho para El Dorado. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - Ppgcel, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/producao-turma-mestrado/turma-2019/>>. Acesso em: 8 set. 2021.

COELHO, Vanessa Canuto; PAULA, Laís Santos de. Ensino de História em tempos de crise: a pandemia e o convite à essencialização da História na aprendizagem escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 38, 19 de outubro de 2021. Disponível <em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/ensino-de-historia-em-tempos-de-crise-a-pandemia-e-o-convite-a-essencializacao-da-historiana-aprendizagem-escolar>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**. 6 (14), 1992.

MACHIDA, A.; MENDONÇA, C. A construção das princesas disney: uma análise das performances, narrativas e identidades femininas. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3850>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

PIMENTA, Kareen Arnhold. **Estereótipo de Princesas: A representação feminina nos desenhos clássicos animados da Disney**. UFRJ/ECO. 2000.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Tradução: Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão: Maria Auxiliadora Schmidt. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

A HISTÓRIA PRECISA SER ESCRITA? Podcasts e o historiador como produtor de conteúdos

Evandro Avelino Piccino¹

PODCAST OU TEXTO?

A ideia deste texto partiu de uma reflexão sobre os possíveis modos de apresentação de pesquisa em andamento, relacionada com uma futura biografia do radialista e empresário Victor Costa Petraglia Geraldine.

Por sua sensibilidade popular, capacidade executiva no gerenciamento de talentos e tino comercial, Victor Costa, como era conhecido, foi o responsável pelo sucesso de público da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, além um dos pioneiros no desenvolvimento da televisão no Brasil.

Aos 31 anos, Victor Costa, após trabalhar como ator coadjuvante e “ponto” em pequenas companhias teatrais itinerantes, ingressou em 1938 na Nacional, ainda uma companhia privada, inicialmente como produtor.

Em 1941, pouco mais de um ano depois da estatização da emissora, o profissional dirigiu a primeira radionovela brasileira — “Em Busca da Felicidade”. Em função do enorme sucesso do programa e da posterior fixação do gênero novela, um dos grandes

¹ Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pesquisador Associado da Sociologia e Política – Escola de Humanidades.

impulsionadores do rápido processo de crescimento da Nacional, o radialista vai assumindo cargos e ampliando seu poder na hierarquia interna: Diretor de Radioteatro, Diretor de Broadcasting e, finalmente, Diretor-Geral (de janeiro de 1951 a agosto de 1954).

Desligado, em 1955, da empresa, a até sua morte em 1959, fundou e dirigiu a Organização Victor Costa, grupo de emissoras de rádio e TV, como a TV Paulista, depois Globo, as concessões da TV Excelsior (SP) e TV Mayrink Veiga (Rio), as rádios Nacional, Excelsior e Cultura – todas de São Paulo – e Mundial e Mayrink Veiga do Rio de Janeiro, além de emissoras de rádio e concessão de TV em Santos (SP).

Victor Costa, foi, no período de ouro do meio, “o mais famoso homem de rádio do Brasil”. Com grande exposição pública, sua vida tem aspectos curiosos - alguns deles ele mesmo ajudou a construir, difundir e ficcionalizar e outros a manter ocultos

Assim, pouco se referia à própria infância, uma forma de esconder sua verdadeira origem: provável cidadania italiana, filho de uma ex-artista de circo, pivô da separação de seu pai da primeira esposa, integrante de uma família de fazendeiros paulistas. Uma das poucas vezes em que admitiu exposição do assunto foi em uma dramatização da sua vida em um programa da Rádio Nacional e nele é apresentado como filho da união original do pai. Mário Lago acreditava que Victor Costa exagerava na modesta descrição das suas atividades anteriores às da Nacional até para reforçar o contraste com o seu posterior sucesso e estridente estilo de vida – morava em uma mansão no bairro da Lagoa, criava cerca de 4500 passarinhos,

coleccionava automóveis de luxo e promovia festas frequentadas pelo presidente Getúlio Vargas e seus familiares.

Diferente de outros profissionais de comunicação da era Vargas, Samuel Wainer, por exemplo, Victor Costa não tinha, ou se propunha a ter, formação intelectual, nem participava ativamente do debate político. Ligado, porém, ao grupo comandado por Alzira Vargas, operava nos bastidores das articulações envolvendo exploração de concessões de estações de rádio e TV em conjunto com políticos do oportunista e nada ideológico PTB de São Paulo. Chegou a contribuir financeiramente com a guarda pessoal de Getúlio e, em função disso, foi convocado a depor no inquérito dirigido pela Aeronáutica na “Base Aérea do Galeão”, a célebre “República do Galeão”, nas investigações do atentado da Rua Tonelero no dramático agosto de 1954. Victor Costa também estava presente no Palácio do Catete, onde a Rádio Nacional tinha um estúdio, na madrugada do suicídio de Vargas e foi ele que passou a notícia para Heron Domingues, locutor do Reporter Esso, “testemunha ocular da história”.

Como relato biográfico, teremos a preocupação básica fugir daquilo que Bourdieu chamou de “ilusão biográfica”, ou seja, não partiremos do pressuposto de que a vida de Victor Costa, como a de qualquer pessoa, tenha respeitado “uma sequência lógica de acontecimentos e ocorrências”. Entendemos que uma biografia pressupõe a participação de narradores. Obviamente um desses é o biógrafo que reconstitui a trajetória do biografado com base em um determinado conjunto de dados e os hierarquiza de acordo com

critérios próprios, alguns forçosamente carregados de subjetividade. O obrigatório segundo narrador é o próprio biografado que – conscientemente, ou não – deixa transparecer algumas passagens e particularidades da sua vida ao mesmo tempo em que esconde outras, reforçando a maneira como gostaria de ser visto.

Nessa perspectiva, uma biografia – forma de escrita com capacidade de diluir as fronteiras entre não-ficção e ficção – não é uma única narrativa, mas o resultado de um encontro de pelo menos duas narrativas: uma construída pelo biógrafo e outra pelo biografado.

São esses os referenciais teóricos que orientarão a nossa planejada biografia, sugeridos já no seu título: “Victor Costa: minha vida é quase uma (rádio) novela”.

A investigação, ao lado de documentos impressos, possibilitou o acesso e registro de vários materiais sonoros:

- Pronunciamentos e entrevistas concedidas por Victor Costa
- Discurso de despedida como Diretor Geral da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, proferido três dias depois do suicídio de Getúlio Vargas,
- Gravação do programa “Caricaturas Aurisedina”, redigida por Fernando Lobo, que relatou a vida de Victor Costa
- Depoimentos gravados no “Museu de Imagem e do Som do Rio de Janeiro” de profissionais da Rádio Nacional, como Almirante, Paulo Tapajós, Radames Gnatalli, Demerval Costa Lima, Jaime Severiano, Mario Lago, Fernando Lobo, Mario Brasini, Floriano Faissal, Isis de Oliveira e Edmo do Valle.
- Programas, chamadas, vinhetas e comerciais veiculados na “Rádio Nacional do Rio de Janeiro”.

Considerando o perfil do biografado, as características do conteúdo e a disponibilidade de fontes em áudio, cogitamos produzir um podcast no lugar de um texto convencional. Ou seja, o resultado final não seria um arquivo em word, mas um “arquivo gravado nas extensões MP3, OGG ou MP4, formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno (Lima; Picanço, 2020, p. 7).

Dois seriam, como constatamos no planejamento do trabalho, os desdobramentos possíveis da decisão, um relacionado com a exposição e validação acadêmica e outro, com linguagem

EXPOSIÇÃO E VALIDAÇÃO

Como registrar a história sem recorrer obrigatoriamente a um texto escrito? Como formular uma narrativa sonora visual com a mesma função de um artigo escrito? Como validar academicamente uma produção não-impressa? A questão se aplica a todos os campos de conhecimento e para as diferentes áreas da história, porém ela parece mais dramática quando o assunto em debate é justamente a convergência de mídias

É claro que existem exceções – notadamente em dissertações e teses – mas, no universo acadêmico, os registros não-escritos não passam disto: situações excepcionais. A tabela, abaixo reproduzida, de artigo que analisou os periódicos científicos na área de história no ano de 2019, relacionou os títulos líderes em quantidade de artigos.

Tabela 1 – Títulos de periódicos com maior número artigos de autores brasileiros indexados na WoS, 2013/2016

Título do Periódico	Artigos		Qualis
	n	%	
História Ciências Saúde-Manguinhos	211	13,30	A1
História Unisinos	98	6,18	A1
Revista Brasileira de História	95	5,99	A1
História e Cultura	84	5,30	B3
AEDOS - Rev do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS	77	4,85	B3
Tempo-Niterói	70	4,41	A1
Antíteses	66	4,16	B1
Tempo e Argumento	64	4,04	A2
História da Historiografia	51	3,22	A1
Patrimônio e Memória	50	3,15	B2
Estudios Historicos	48	3,03	B2
História Histórias	48	3,03	B3
METIS - História e Cultura	47	2,96	B2
Estudos Ibero-Americanos	45	2,84	A2
Cadernos de História	41	2,59	B3
TOPOI - Revista de História	41	2,59	A1
PASSAGENS-International Review of Political History and Legal Culture	34	2,14	B2
Revista História-Debates e Tendências	34	2,14	B2
CORDIS - Revista Eletrônica de História Social da Cidade	33	2,08	B3
Anos 90	28	1,77	A2
NAVIGATOR - Subsídios para a História Marítima do Brasil	24	1,51	B4
Science & Education	17	1,07	Não
Revista Portuguesa de Historia	11	0,69	A2
History of Education & Childrens Literature	13	0,82	B1
International Journal of The History of Sport	13	0,82	B1
*Outros	243	15,32	
Total Geral Dos Artigos	1586	100,00	

Fonte: Dados de pesquisa (2018) citados em RODRIGUES, 2019, p.137

Uma consulta aos sites das revistas, indica que todos adotam, com ligeiras adaptações, critérios padronizados de publicação com o essencial pressuposto de que se trata de manuscritos, isto é, textos escritos, sem nenhuma possibilidade de admissão de outra forma de exposição, seja ela qual for. A “História, Ciências, Saúde – Manguinhos”, a com maior número de artigos publicados no período coberto pela pesquisa, é um exemplo típico. No tópico “Preparação de manuscritos” o futuro proponente é informado que “os manuscritos devem ser fornecidos no formato DOC, DOCX ou RTF” e que o “texto deve ser apresentado em Times New Roman, tamanho 12, entrelinha 1,5” e por aí vai.

A revista “História da Historiografia da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia”, mantém o “HH Magazine – Humanidades em Rede”, um “portal científico voltado para divulgação pública do conhecimento relacionado às Ciências Humanas, Cultura e Artes.

Apesar da revista, como as demais, admitir contribuições apenas em texto, ela veicula podcasts no portal para divulgar os artigos e dossiês que publica. De formato padronizado, cada episódio começa com uma vinheta pré-produzida, de aproximadamente 40 segundos, que anuncia os nomes do artigo e do autor que, a seguir, faz um resumo do seu texto, o que ocupa o restante do podcast. A duração de cada um é variável, normalmente entre 10 e 20 minutos.

Figura 1 – Página do site do HH Magazine



Fonte: Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, 2022

Uma experiência interessante, e que pode significar uma nova possibilidade para a exposição de não-textos no ambiente acadêmico, é a que está sendo proposta pelos organizadores do Congresso “Independências do Brasil”. Uma iniciativa da “Associação Nacional

de História (ANPUH)” e da “Sociedade Brasileira de Estudos dos Oitocentos (SEO)” que será realizado no início do terceiro trimestre de 2022.

Ao lado das apresentações em Simpósios Temáticos, o Congresso admite, o que seria uma inovação, a possibilidade de inscrições de podcasts, vídeos e animações. Os 17 eixos temáticos, diferentes dos Simpósios, abrangem, dentre outros, assuntos como Africanos, seus descendentes e libertos, Comemorações da independência, Cultura política, Economia, Ensino de História e Patrimônios e Arquivos,

Como informam os promotores, “as produções aprovadas terão ampla divulgação entre o público com interesse em História”, incluindo as redes sociais da ANPUH e/ou SEO, o site do evento, as plataformas agregadoras “GooglePodcast” e o “Spotify” e os canais de “YouTube” das associações (vídeos e animações).

Diferentemente dos Simpósios Temáticos, nos quais só mestres poderão ser inscritos, o Congresso aceita, nessa outra modalidade, graduandos em História e trabalhos em equipe formada por um mínimo de dois e no máximo cinco integrantes. A seleção envolverá duas etapas e não somente uma como nos textos escritos. Na primeira, as escolhas se fundamentarão nos resumos-propostas e, na segunda, a seleção terá como base os próprios áudios, vídeos e animações concluídos e suas respectivas fichas técnicas.

A adoção em outros futuros eventos de critérios assemelhados aos da ANPUH e SEO – repercussões hoje imprevisíveis considerando que o Congresso “Independências Brasil” ainda não se

realizou (estamos em fevereiro de 2022) – poderia, inclusive, influir na própria formação acadêmica do historiador, atualmente, e como não poderia deixar de ser, centrada na dominância dos textos escritos no processo de exposição e validação da sua produção intelectual.

De acordo com a “Plataforma Sucupira”, são oferecidos hoje, no Brasil, 129 cursos de mestrado e doutorado em História, distribuídos em 82 diferentes programas. Uma das referências na área, o “Programa de Pós-Graduação em História Social da FFLCH, Universidade de São Paulo”, disponibiliza, em média, 35 disciplinas em diversas áreas do conhecimento histórico. como Transição, Política e Ditadura e História, Ciência e Utopia. Mas nenhuma trata das formas de registrar ou propagar este mesmo conhecimento.

A abordagem diverge, o que faz sentido, daquela adotada pelo “ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História”, oferecido em rede nacional, liderado pela “Universidade Federal do Rio de Janeiro” e reconhecido pelo CAPES. O Programa tem “como objetivo buscar a formação continuada de professores de História da Educação Básica... (com métodos) voltados para a inovação em sala de aula...” (UFRJ, 2022)

O “ProfHistória” também oferece 35 disciplinas, algumas convencionais, relacionadas com aspectos teóricos do ensino de História, e outras com a comunicação com os alunos: Produção de Material Didático, Tecnologia da Informação e Ensino, Ensino de História e Cinema e Ensino de História e Imagens, dentre outras. E é neste último bloco, habilidades ligadas com comunicação e linguagem, que estariam as deficiências potenciais dos historiadores,

caso o universo acadêmico evolua na direção de aceitar textos não-escritos.

LINGUAGEM

A crescente curiosidade do público sobre o passado, que já era evidente nos diferentes meios de comunicação, confirmou-se nos podcasts. Assim, pelos dados da PodPesquisa 2019/2020, a História, com 48% das indicações de preferência, é o quarto tema de maior interesse dos ouvintes brasileiros de podcasts, ficando à frente de assuntos como:

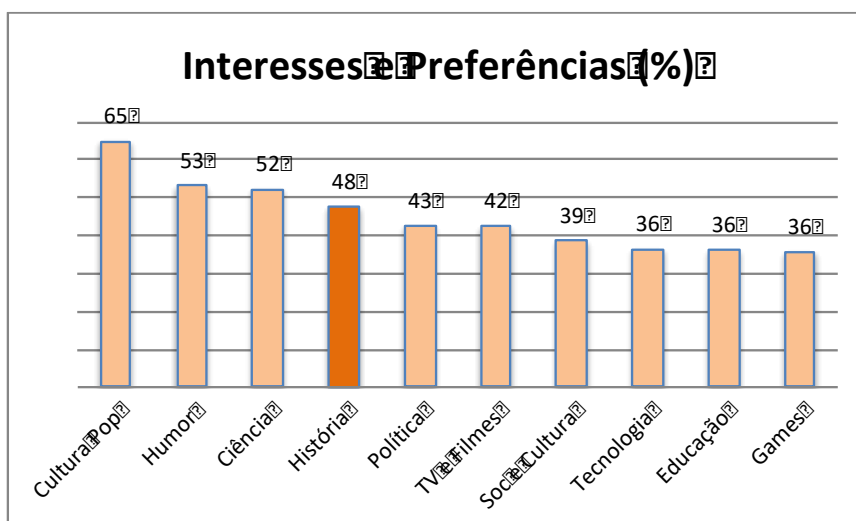
- TV & Filmes, (43%)
- Tecnologia, (42%)
- Educação (39%) e
- Games (36%)

E sendo suplantada apenas por:

- Cultura Pop (65%),
- Humor/Comédia (53%) e
- Ciência (52%).

Deste modo, embora inadequado como instrumento de exposição e validação acadêmica – um texto precisará ser obrigatoriamente escrito – o podcast sobre o Victor Costa ganharia outro sentido se colocado na perspectiva do público em geral, potencialmente receptivo.

Figura 2 – 10 principais temas de interesse dos ouvintes brasileiros de podcasts



Fonte: Abpod, PodPesquisa 2019/2020, p. 26.

Na procura de orientações para a eventual produção da peça, recorreremos, em primeiro lugar, ao “Guia de tecnologias digitais para ensino de História: podcasts de história”, um útil manual criado por Douglas M. Xavier Lima e Rosângela Campos Picanço e inserido no projeto “E-learning e formação de docentes em História” da “Universidade Federal do Oeste do Pará”. Os autores trabalham considerando duas categorias: Podcasts Acadêmicos e Podcasts Informativos. Os primeiros seriam os criados dentro das universidades e os segundos seriam os desenvolvidos sem vínculo acadêmico, mas relacionados a profissionais da área de História. Partindo deste parâmetro básico, o Guia apresenta uma relação de 19 podcasts, 11 na categoria acadêmicos e 8 na categoria informativos. Não foram incluídos, por decorrência, os podcasts produzidos por pessoas sem vínculo formal com a história enquanto disciplina acadêmica, como jornalistas, radialistas e podcasters por exemplo.

Mais especificamente, as características genéricas dos programas selecionados, sempre segundo os autores, são: (a) *Conteúdo* – incluem podcasts focados em temas históricos e/ou

debates historiográficos e excluem aos voltados a conhecimentos gerais e curiosidades históricas; (b) *Referências bibliográficas* – escolhidos somente os que trariam explícitas citações de referenciais teóricos; (c) *Participante especialista* – com o pressuposto básico de especialistas são unicamente as pessoas com formação em História, mesmo que estudantes; (d) *Duração e qualidade do áudio* – excluídos os com episódios de duração de mais de uma hora e com evidentes problemas técnicos, como ruídos e interrupções.

Assim descrito, um podcast seria quase que uma reprodução em áudio de um projeto acadêmico convencionalmente escrito. Historiadores falando para historiadores, o que não é nossa intenção.

Daí sentimos a necessidade de deslocar a nossa base de apoio conceitual para a História Pública, um relativamente novo modo de fazer História, de compartilhar conhecimento com diferentes segmentos populacionais.

A História firma-se como autoridade, bússola e guia – e também como baliza, já que também se escolhe as trilhas do presente, observando-se de que maneira elas serão lidas no futuro (*se e como vão ‘passar para a História’*)...a ‘história pública’ vem oferecer – como vem oferecendo – contribuições aos debates sobre a história feita *para, com e pelo* público... (Mauad; Almeida; Santiago, 2016, p. 12).

De acordo com o pensamento de Michael Frisch, é necessário relativizar a ideia de que o “historiador, no papel de produtor, ocupa uma posição fundamentalmente diferente da do público no papel de consumidor”. Afinal a história pública é aquela desenvolvida “para, com e pelo público” – todos, portanto, ao mesmo tempo, produtores e consumidores (Frisch, 2016, p. 59).

Fazer junto implica, acima de tudo, levar em consideração as questões de linguagem. É através dela, linguagem, que o narrador chamará e manterá, ou não, a atenção do público e estabelecerá, ou não, vínculos suficientes para borrar as barreiras que separam o produtor do consumidor.

As características da linguagem não são genéricas e sim específicas de cada meio, no caso de podcasts, as do rádio. Evidentemente, os formatos de transmissão digital introduzem elementos de linguagem antes exclusivos de outras mídias – como a possibilidade de uso de imagens, inclusão de legendas, etc... – mas eles não anulam, ao contrário, enriquecem, preceitos básicos da era analógica:

No rádio, é a voz, a oralidade, conjugada a outros signos sonoros (ruído, música) e o silêncio, que ‘carregam’ e organizam a informação. A palavra propõe o conteúdo do fato transmitido, enquanto o ruído, a música e o silêncio ambientam e oferecem ao ouvinte a sensorialidade; isto é, são responsáveis por "transportar" o receptor ao "clima", ao cenário do acontecimento, proporcionando a chamada criação de imagens mentais, tão faladas quando o objeto de estudo é o meio de comunicação rádio analógico (Velho, 2004, p. 163).

Estudiosos da História Pública costumam afirmar que seu fazer é obrigatoriamente multidisciplinar. Em dois sentidos. Primeiro. Conhecer História é uma condição necessária. Mas não suficiente. O historiador precisa também, sem se tornar um especialista, ter noções das particularidades de linguagem do instrumento de comunicação que materializará seu projeto – um vídeo, um podcast, uma animação, uma exposição. E entender que a apreensão do conteúdo

não será exatamente a mesma nas diferentes plataformas de narração de idêntico tema histórico.

O segundo sentido de multidisciplinar é o literal. Parece claro que pouquíssimas pessoas seriam suficientemente talentosas para executar sozinhas um podcast, para ficar no nosso caso, minimamente atraente e com efetiva capacidade de comunicação. Múltiplas funções precisarão ser exercidas: produção, roteirização, locução, sonoplastia, edição, acesso a leis de incentivo, divulgação.

O historiador deve se ver, por decorrência, como um aliado e não como um concorrente de jornalistas, radialistas, técnicos, curadores, editores, podcasters, youtubers. Como um participante de uma equipe de trabalho e não como um profissional solo. Certamente é por esta razão que o Congresso “Independências do Brasil” não aceita inscrições individuais para a participação com podcasts, vídeos e animações, mas apenas, como vimos, trabalhos em equipe formada por um mínimo de dois e no máximo cinco integrantes. E sem a exigência de que todos os participantes sejam historiadores ou estudantes de História.

O que pode ser avaliado como um fator profissionalmente limitante é o seu contrário, um fator de expansão de um mercado de trabalho hoje comprimido. A cada minuto são processadas 5,7 milhões de procuras no Google. postadas 240 mil fotos no Facebook e carregadas cerca de 300 horas de vídeos no Youtube. O Spotify informa ter 400 milhões de usuários ativos mensais e a quantidade de podcasts disponibilizados na plataforma é próxima de 3,2 milhões.

Por esse raciocínio, o historiador, por suas características únicas de formação, tem a oportunidade de se posicionar, nesse universo em constante expansão como um produtor de conteúdo. Um profissional capaz de, em uma equipe multidisciplinar, exercer funções como as de:

1. Conceber temas
2. Pesquisar em fontes primárias e secundárias
3. Levantar e consultar referências bibliográficas
4. Recolher documentos de qualquer natureza (escritos, em vídeo, em áudio)
5. Roteirizar e realizar entrevistas e depoimentos
6. Relacionar e interpretar fatos, considerando as circunstâncias históricas daquele período
7. Participar de grupos de criação
8. Criar e roteirizar narrativas em conjunto com o roteirista especializado em cada meio ou modalidade de comunicação

Referências

ABPOD, Associação Brasileira de Podcsters, **PodPesquisa 2019/2020**. São Paulo: Abpod, 2021.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1976, p. 183-191

FRISCH, Michael. De Shared Authority a cozinha digital. In: Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (Orgs.) **História pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69

LIMA, Douglas Mota Xavier; PICANÇO, Rosiângela Campos. **Guia de tecnologias digitais para ensino de História: podcasts de história** – Belém: RFB Editora, 2020.

MALATIAN, Teresa Maria. A biografia e a história. **Cadernos Cedem**, Marília, v. 1, n. 1, p. 16-31, 2008.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. Introdução. In: **História pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (Orgs.) – São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 11-20

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; ANSELMO, Augiza Karla Boso; GARCEZ Dirnele Carneiro; SANTOS Laura Lavínia Sabino. Periódicos Científicos na área de história: autores brasileiros e títulos Qualis A1; **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.29, n.3, p. 129-150, jul./set. 2019
Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia. **HH Magazine – Humanidades em Rede**, 2022. Portal científico voltado para divulgação pública do conhecimento relacionado às Ciências Humanas, Cultura e Artes, disponível em:
<https://hhmagazine.com.br/category/podcasts/> . Acesso em 15/06/2022

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro. **ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História**, 2022. Site oficial, disponível em <https://profhistoria.ufrj.br>. Acesso em 15/06/2022

VELHO, Ana Paula Machado. **A linguagem do rádio multimídia**. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia. São Paulo, n. 05, p. 158-71, 2004.

PROJETO SEGUNDO REINADO: Alunos como Ativos no Processo de Construção do Conhecimento

Caroline Ruas Porfirio Lima¹

Dayse Rafaela Muller dos Santos Campagnol²

Guilherme Abreu Lima³

Lucas Oliveira Lopes⁴

Pedro Otávio Archangelo Ortiz⁵

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) cujo intuito é proporcionar aos estudantes que estão na primeira metade dos cursos de licenciatura uma vivência prática no cotidiano de sala de aula. No final de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de contaminação pelo novo coronavírus em território nacional. Em 11 de março desse mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a COVID-19 uma pandemia. A doença, altamente contagiosa, se

¹ Graduanda em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

² Graduanda em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

³ Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

⁴ Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

⁵ Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

alastrou rapidamente pelo Brasil, desencadeando a necessidade de medidas protetivas para conter a dispersão do vírus e controlar o contágio entre a população. Assim, a instituição do *lockdown* - no momento vigente em grande parte dos países de todo o mundo - e o decreto de quarentena por instituições públicas e privadas deslocou as funções do espaço físico e presencial para o plano on-line, levando a educação brasileira à necessidade de se reinventar no ensino remoto.

Dentro disso, o diálogo entre a escola e a universidade se fez presente ao incorporar práticas de adaptação ao espaço acadêmico virtual, as propostas trabalhadas pela coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subnúcleo de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/Assis) visam o uso de tecnologias ligadas às humanidades digitais. O PIBID - História é desenvolvido por meio de uma parceria entre os dois cursos de licenciatura em História oferecidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, nos campus de Assis e Franca, objetivando articular a teoria e a prática no ensino de História. Nos anos de 2020 e 2021, o PIBID - História de Assis foi coordenado pela Professora Doutora Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi.

Em setembro de 2021, com parte da população vacinada, as escolas reabriram suas portas para o ensino híbrido, os iniciantes à docência aceitaram o desafio, prosseguindo como estagiários do Programa nas escolas de ensino básico da rede pública de forma remota com os alunos presentes em sala de aula. Este presente artigo,

relatará as experiências pedagógicas dos autores, bolsistas e voluntários do PIBID no subnúcleo de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/Assis), enquanto atuantes na Escola Estadual Dona Carolina Francini Burali, localizada na cidade de Assis-SP, ressaltando os desafios que a pandemia de COVID-19 proporcionou para o processo educativo e também os aprendizados construídos durante o projeto. Além disso, pode-se destacar a importância de programas como este para a formação qualificada de docentes que atuem de maneira mais crítica e efetiva em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A seleção deste grupo ocorreu por meio de um processo seletivo no segundo trimestre de 2021. Na ocasião, foram designados os então estudantes do 2º ano, Caroline Ruas Porfirio Lima, Dayse Rafaela Muller Dos Santos Campagnol e Lucas Oliveira Lopes, que haviam ingressado em 2020, para serem bolsistas. Durante o terceiro trimestre de 2021, os estudantes ingressantes deste mesmo ano, Guilherme Abreu Lima e Pedro Otávio Archangelo Ortiz, foram selecionados para se juntar ao grupo como voluntários.

Partindo da temática de Humanidades Digitais proposta pela coordenação do Programa, cada grupo deveria elaborar um plano de ensino a fim de organizar as atividades com os estudantes e a professora supervisora. Dessa forma, a montagem do projeto se deu através do estabelecimento dos objetivos gerais e específicos, aspectos

metodológicos a serem utilizados, o cronograma de ensino, o método de avaliação e as referências utilizadas na montagem do arquivo. Este processo se deu através de reuniões entre os grupos e a professora Fernanda Fazano, supervisora responsável pelos pibidianos na E.E Dona Carolina Francini Burali.

Durante o primeiro contato com a supervisora responsável por este grupo do PIBID, Fernanda Barbosa Fazano, foram apresentados os projetos dos alunos vinculados ao PIBID pelo edital de 2020, que já estavam encerrando suas atividades nas escolas. Assim, foi possível verificar em quais salas e em quais disciplinas seria possível ter espaço de atuação para desenvolver o tema que seria escolhido pelos grupos futuramente. A escolha do recorte histórico proposto pelo grupo deveria ser baseado no Currículo Paulista nos temas expostos para o terceiro e quarto bimestre.

Com o auxílio da professora supervisora foram escolhidas as salas do 8º ano A e B, e o recorte histórico proposto foi “Segundo Reinado”, com foco nas questões geográficas do tema e trabalhando a interdisciplinaridade entre história e geografia, já que as intervenções seriam feitas durante as aulas de geografia da professora Fernanda. O grupo decidiu utilizar a plataforma Prezi, com intuito de trazer para sala de aula slides interativos para auxiliar na compreensão dos alunos e aproximá-los dos que estavam presentes de forma virtual. Com o objetivo de fazer com que os estudantes organizem suas ideias e conhecimentos construídos ao longo do projeto para serem expostos numa roda de conversa, o grupo desenvolveu uma aula de apresentação da plataforma Prezi para que

os alunos a utilizassem como ferramenta de apoio nesta atividade final, possibilitando também que ao final do projeto estas apresentações formassem um acervo virtual na plataforma.

Partindo das ideias de Paulo Freire no artigo “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução”, em que o autor propõe que os alfabetizados produzam conteúdo escrito, que integra um acervo de conhecimentos produzidos pelo povo e que retorna a ele, o que Freire chama de biblioteca popular, o grupo propôs que as apresentações finais destinadas à roda de conversa fossem feitas pelo Prezi Apresentações, parte da plataforma online que possibilita a criação de slides, ou pelo Prezi Vídeos que possibilita a gravação das apresentações com áudio. As apresentações dos estudantes estão disponíveis na Web, criando um acervo de conhecimentos construídos por eles ao longo do projeto e de suas próprias pesquisas e reflexões.

Com base no Currículo Paulista, a elaboração do plano de aula geral do projeto estimou o número de aulas necessárias para o desenvolvimento do mesmo, o Projeto Segundo Reinado seria feito em oito encontros. O primeiro encontro dita os temas a serem abordados nos encontros seguintes, o grupo se coloca como mediador, levando em consideração a teoria do ensino mediado, desenvolvido por Lev Vygotsky, e vê o aluno não só como ativo, mas também como interativo no processo de ensino e aprendizagem, por isso, a proposta do primeiro encontro é trazer a temática Segundo Reinado, com auxílio de imagens e referências ao período feitas pela

mídia nos últimos tempos, e instigar a curiosidade dos estudantes de forma que eles estabeleçam os temas dos próximos encontros.

Ao final do primeiro encontro foram desenvolvidos onze temas, que foram colocados em um formulário no Google Forms com possibilidade de votar em um ou mais temas. Os temas a serem trabalhados nos próximos encontros foram: Guerra do Paraguai, com 60% dos votos, e o Fim da Escravidão, com 53,3 pontos percentuais. Para isso, foram estabelecidos encontros específicos para tratar a Guerra do Paraguai e para discutir a abolição da escravidão. Durante os encontros propôs-se aos alunos que fizessem anotações comparativas entre conhecimentos prévios sobre os temas e os conhecimentos construídos após a experiência em sala de aula.

Para tratar a Guerra do Paraguai o grupo decidiu trabalhar com um contexto geral no formato de aula colóquio para apresentar as características principais e motivações do conflito. Para isso, fez-se necessário abordar o cenário que antecede o conflito, trabalhar questões geográficas da Bacia do Prata, questões políticas e socioeconômicas dos países envolvidos. Em seguida, o grupo trabalharia em formato de aula oficina tratando de algumas especificidades, metaforicamente podendo se referir a um zoom no cenário de guerra, para imergir os estudantes nos quadros do conflito.

Levando em consideração o meio sócio cultural do grupo educando, a fim de proporcionar uma experiência educativa mais coesa e facilitar a assimilação daquilo que já se sabia com o novo que foi aprendido, ideia também proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky, foi que grupo trouxe para sala de aula uma simulação interativa de

uma batalha travada pela Tríplice Aliança contra as tropas paraguaias. Essa ação foi feita através de uma ferramenta de batalha simulada, proporcionada pelo game *Total War: Napoleon*, com adição de um *mod* que tornava o Brasil uma nação jogável. Com essa atividade os estudantes puderam observar as dinâmicas e o andamento de uma batalha da época, bem como dar opiniões sobre as estratégias adotadas pelos exércitos e interagir entre eles mesmos e o grupo de educadores, o que, ainda nas ideias de Vygotsky, contribui ainda mais para a assimilação de conhecimentos.

As aulas eram cercadas por questionamentos e a participação dos alunos. Esta característica dialógica possibilitou que o grupo trouxesse debates sobre o tema. Discutiu-se sobre a historiografia do século XX e como a figura de Solano López era vista no cenário pós-guerra, problematizou-se a forma que o exército brasileiro vê o conflito partindo da análise do quadro encomendado pela Marinha, A batalha do Riachuelo, de Victor Meirelles, e a própria narrativa feita pelo site da Marinha, discutiu-se a ascensão social do exército no cenário brasileiro pós-guerra e sobre a crise socioeconômica que foi desencadeada no Paraguai.

Para abordar o fim da escravidão foi pensada uma aula colóquio passando pelas principais leis que tinham como objetivo o enfraquecimento do sistema escravista no Brasil. Tendo como início a Lei Feijó de 1831 e dando sequência até a Lei Áurea de 1888, esta primeira parte da aula destaca o contexto em que cada lei foi desenvolvida e os objetivos por trás dela. Já na segunda parte da aula, foram apresentados grandes nomes da resistência negra da época,

assim como seus feitos; José do Patrocínio, Luiz Gama, André Rebouças e Adelina foram algumas das personalidades citadas.

Depois de tratar dos temas propostos pelas turmas, o grupo reservou uma aula para apresentar a plataforma Prezi. Através do compartilhamento de tela, seriam explicitados os recursos presentes na versão gratuita, como o anexo de vídeo do youtube, criação de tópicos e animações, gravação da apresentação. A classe escolheu um modelo de slide na plataforma e, em conjunto, os alunos foram escolhendo os tópicos, imagens e animações que comporiam a apresentação de exemplo.

Para o último encontro, foi pensada uma roda de conversa em que os alunos pudessem expor suas apresentações, feitas na plataforma Prezi. Desta forma, os estudantes poderiam trazer suas ideias e conhecimentos construídos ao longo dos encontros para discussão com seus colegas. Apesar do grupo ser o condutor da roda de conversa, foi dada aos alunos a liberdade de trazer discussões e outros materiais de apoio acerca do tema.

EXECUÇÃO

Encontro 1: o primeiro encontro foi destinado às apresentações do grupo e do projeto. Neste primeiro momento foi desenvolvida uma atividade de *brainstorming*, ao apresentar o projeto o grupo introduziu o tema Segundo Reinado para os estudantes e, com auxílio da plataforma Prezi, trouxeram imagens relativas ao período para dar

apoio nesta atividade. Os alunos discutiam entre si a respeito das imagens e traziam palavras chave e/ou frases relacionadas.

Ao final da atividade, com a ajuda do grupo educador, os alunos desenvolveram onze subtemas: O golpe da maioria; Revoltas durante o Segundo Reinado; O exército e a Coroa; Guerra do Paraguai; A indústria do café; O fim da escravidão; Residências reais; Escolarização no período; A vida como Imperador; Políticas indígenas; A queda do Império Brasileiro; Tais subtemas foram colocados em votação pela plataforma do Google Forms, onde os estudantes tiveram uma semana para votar naqueles que os interessassem mais. Desta forma, o restante do projeto seria aplicado de maneira a tratar o interesse da maioria. Guerra do Paraguai foi o assunto de maior interesse pelo oitavo ano, o subtema atingiu 60% dos votantes, seguido do fim da escravidão com 53,3%.

Encontro 2: para o segundo encontro com as turmas foi desenvolvida uma aula colóquio que trazia os antecedentes da Guerra do Paraguai. As questões geográficas da Bacia do Prata foram destaque, tal qual as relações entre os países presentes na região. Nesta aula deu-se início ao conflito, trazendo já uma das batalhas principais da guerra, a Batalha do Riachuelo, a qual foi abordada na aula de forma que servisse de base para análise do quadro “Batalha Naval do Riachuelo” de Victor Meirelles. O quadro foi encomendado pela Marinha brasileira e por isso, foi proposto um debate sobre a representação da batalha nele e sobre a ótica do exército brasileiro a respeito do conflito. Dentro disso, o grupo traz excertos do próprio site da Marinha que discorrem sobre a Guerra do Paraguai e os

problematiza, de forma que os alunos desenvolvam consciência crítica quanto à abordagem proposta pela Marinha.

A aula foi apoiada pela plataforma Prezi, cujos slides interativos continham memes criados pelo grupo com o intuito de proporcionar aos estudantes meios para que fizessem ligações e se identificassem com o assunto. O grupo educador propôs que os alunos fizessem comparativos entre os conhecimentos que possuíam sobre a guerra antes do encontro e aqueles construídos depois do encontro. Para tanto, os estudantes enviaram fotos de seus cadernos para os grupos das turmas no aplicativo *Whatsapp*, nelas haviam duas colunas ‘o que eu sabia antes’ e ‘o que eu sei agora’, assim o grupo pôde refletir sobre o processo de aprendizagem e construção de conhecimento desses alunos.

Encontro 3: durante o terceiro encontro foram tratadas de partes específicas dentro do tema Guerra do Paraguai. Dentro do recorte temático abordado, foram apresentadas aos alunos questões referentes ao material bélico utilizado pelo Exército Brasileiro. Através da utilização de imagens e ilustrações, foram explicitadas o armamento de combate à curta (espadas, facas e baionetas), média (pistolas, rifles e carabinas) e longa distância (peças de artilharia). Também foram apresentados, com o auxílio de ilustração, os fardamentos de alguns dos segmentos do exército brasileiro que participaram na guerra, como a Cavalaria ligeira, a Infantaria Gaúcha, Artilharia Montada, os Zuavos Baianos, a Divisão de Engenharia, dentre outros.

Ademais, em um segundo momento da aula, com o auxílio de fotografias da época e ilustrações, foram apresentados aos alunos algumas das embarcações da Marinha brasileira que atuaram no conflito, como o Encouraçado Bahia, a Corveta Belmonte, a Canhoneira Cuiabá, dentre outras embarcações. Por fim, baseando-se em mapas e cartas cartográficas da época, foi feita a análise dos teatros de operação das duas maiores batalhas acontecidas naquele conflito, que foram, o confronto naval da Batalha do Riachuelo, o qual foi dividido em três quadros de operação, e o confronto terrestre da Batalha do Tuiuti, o qual referenciava as posições que deveriam ser atacadas e defendidas pelas forças argentinas, uruguaias e brasileiras.

Encontro 4: o quarto encontro com os alunos foi destinado a apresentar, numa aula oficina, a simulação de uma batalha da época. Para tanto, foi utilizado o *game Total War: Napoleon*, com a adição de um *mod* independente que adicionava o Brasil na lista de nações jogáveis. Após as devidas contextualizações, visto que o *game* não aborda especificamente o momento histórico que a Guerra do Paraguai ocorreu, foi reproduzida a simulação onde o Exército brasileiro, com infantaria, cavalaria e artilharia, confrontava forças inimigas que simbolizavam o exército paraguaio.

A movimentação das tropas no campo de batalha, bem como a ação da cavalaria e artilharia foi feita tendo como base os teatros de operação analisados no terceiro encontro, especificamente o da Batalha do Tuiuti. O objetivo deste encontro foi o de melhor situar os alunos quanto ao decorrer das operações militares e suas dinâmicas,

uma vez que, devido ao caráter estático dos teatros de operações, tal entendimento poderia se tornar mais difícil de ser consolidado.

Encontro 5: o quinto encontro traz uma aula-colóquio ainda sobre a Guerra do Paraguai, o grupo dá continuidade aos eventos do conflito abordando questões relativas ao exército paraguaio, o cenário de guerra das duas frentes de batalha e as consequências do evento no Brasil e no Paraguai. O grupo destaca o momento crítico dos paraguaios e a grande sequela deixada pela guerra no país, além disso, é colocado em questão o papel de Solano López, o grupo retoma a trajetória do líder paraguaio até seus momentos de tensão durante o conflito e propõe um debate historiográfico trazendo comparações entre como os historiadores do século XX trataram Solano López e como esta figura histórica é vista e interpretada hoje.

Ao final do quinto encontro o grupo abriu espaço para os alunos discutirem e exporem suas opiniões a respeito do líder paraguaio com objetivo de demonstrar a complexidade desta figura histórica. As duas turmas tomaram duas posições distintas, alguns estudantes afirmaram que Solano López era o ‘vilão’ e traziam à tona atitudes e posicionamentos questionáveis que o ditador adotou durante o conflito com o Brasil, enquanto outros debatiam afirmando que López defendia os interesses de sua nação e suas ações eram justificáveis. O grupo acolheu as opiniões sobre o líder paraguaio e assim mostrou que a figura de López é controversa e deve ser vista com criticidade.

Encontro 6: a aula foi dedicada a tratar do processo do enfraquecimento do sistema escravista no Brasil. Dessa forma, foram

analisadas, juntamente com as crianças, as circunstâncias em que cada lei fora criada. Desde a Lei Feijó, criada no período regencial proibindo a vinda de mais africanos para o Brasil, foi debatido com os alunos sobre a ineficácia dessa lei que ficou conhecida como “Lei para inglês ver”. A lei Bill Aberdeen também foi discutida, pois, apesar de ser uma lei britânica, interferiu no tráfico de escravizados que tinham como destino o Brasil, o que colocou em questão a influência que a Inglaterra tinha no cenário global. Dando sequência à aula colóquio, as leis Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre, Lei do Sexagenário foram todas apresentadas indicando que, apesar de não serem efetivamente aplicadas, aos poucos representavam um enfraquecimento de um sistema baseado no trabalho escravo.

Os alunos foram instigados a observar a realidade por trás de cada lei e a incoerência ao aplicá-las, tendo como exemplo o caso da Lei do Sexagenário que determinava que ao completar sessenta anos de idade o escravo deveria ser alforriado, era quase impossível um escravizado atingir tal idade. A Lei Áurea por sua vez, fora apresentada com criticidade pela falta de políticas de inclusão social, resultando na marginalização daqueles corpos que implicam no cenário social do Brasil até os dias de hoje.

A segunda parte da aula se debruçou sobre o movimento abolicionista, trazendo figuras importantes dentro do movimento que lutaram contra a escravidão, seja através de denúncias feitas em jornais da época, cartas, declarações ou em batalhas jurídicas pela liberdade de escravos. Dentre os resistentes foram citados: Luiz Gama, que era advogado e por meios jurídicos ajudou muitos

escravos a conseguirem sua liberdade; José do Patrocínio, que atuando como jornalista no Rio de Janeiro pôde lutar contra a escravidão e propagar ideias republicanas no jornal satírico Os Ferrões; André Rebouças, que se posicionava fortemente contra o regime escravista e se preocupava não só com o fim da escravidão, mas na necessidade de projetos para inserir negros na sociedade; e Adelina, a charuteira que atuava como espiã, passando informações relevantes ao Clube dos Mortos que promovia a fuga e escondia escravizados.

Encontro 7: este encontro foi destinado a apresentar a plataforma de apresentações online Prezi, o grupo mostrou aos estudantes os recursos disponíveis na versão gratuita da plataforma. As etapas para criação de uma apresentação foram divididas em: criação de login, escolha de modelo de slides, edição e gravação. O modelo foi escolhido em conjunto com os alunos, na parte da edição o grupo ensinou os estudantes a alterar as cores do modelo, inserir texto, imagem e vídeo do youtube. Depois de montar os slides no Prezi Apresentações os alunos aprenderam como passar a apresentação para o Prezi Vídeo, o grupo mostrou passo a passo como iniciar a gravação, editar e postar na plataforma.

Encontro 8: o oitavo e último encontro foi destinado ao encerramento do projeto numa roda de conversa em que os estudantes apresentaram os conhecimentos construído ao longo das atividades propostas pelo grupo, alguns preferiram apresentar slides e debatê-los com a turma, enquanto outros optaram por trazer um

vídeo, com auxílio do Prezi Vídeo, a respeito de seus assuntos preferidos abordados em sala de aula.

Durante a roda de conversa, a turma do 8ºA trouxe questionamentos sobre o papel do Exército brasileiro após o conflito com o Paraguai, os alunos discutiram com o grupo sobre o ganho de influência dos militares na política e como os eventos seguintes culminaram na queda da monarquia. Enquanto isso, a turma do 8ºB decidiu retomar a discussão a respeito de Solano López e seu papel na guerra, alguns alunos chegaram a fazer pesquisas sobre o líder paraguaio por conta própria a fim de entendê-lo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi de grande valia para os pibidianos envolvidos pois abriu portas para a vivência dentro da sala de aula e contato com alunos da educação básica, permitindo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atividade docente, como o planejamento de aulas e a didática na prática, tendo em vista que este fora o primeiro projeto dos bolsistas. Apesar das atividades terem acontecido de forma remota, através da plataforma de reuniões *Google Meet*, foi possível adquirir algumas noções quanto à dinâmica de uma sala de aula.

Para os autores, o Projeto Segundo Reinado é um projeto em construção. Dessa forma, devido ao aspecto de independência do projeto, cada execução do mesmo poderia obter resultados diferentes uma vez que, se tratando de pessoas, na sua característica humana

singular, cada sala e cada aluno tiveram reações diferentes perante os assuntos abordados. No caso da execução do projeto em duas turmas, apesar das turmas terem coincidentemente escolhido os mesmos recortes, os debates e discussões tomaram rumos diferentes.

Quanto ao desempenho dos alunos, de maneira geral, a construção de conhecimentos foi dada de maneira satisfatória. Partindo dos conhecimentos prévios possuídos pelos alunos e da troca mútua de experiências entre educandos e educadores, desenvolveu-se a quebra de paradigmas originários do senso comum sobre questões da atuação e do papel exercidos pelo Brasil naquele contexto. Em casos particulares, por mais satisfatório que tenha sido o desempenho geral dos alunos, foi possível perceber, através de algumas das devolutivas, que, em partes, a concepção da derrota paraguaia como uma grande e gloriosa vitória do exército brasileiro permaneceu incutida na mentalidade de alguns.

Tratando-se da participação dos alunos no projeto, nota-se algumas dificuldades com a entrega de atividades deixadas para que se concluam em casa, ao final do primeiro encontro, a votação nos recortes que mais os agradassem ficou para ser feita em casa. A atividade, relativamente simples e consistia apenas em entrar no link informado para selecionar os tópicos de interesse de cada aluno, encontrou uma certa resistência por parte dos estudantes, depois de muitos lembretes no grupo da turma via *Whatsapp*, metade da sala respondeu o formulário no prazo estimado.

Em contrapartida os estudantes participavam assídua e ativamente das aulas, formulando opiniões, iniciando debates e

anotando momentos que julgavam importantes. A atividade final proposta pelo grupo, roda de conversa com apresentações dos alunos, movimentou positivamente a turma. A maioria conseguiu utilizar a plataforma Prezi, atingindo o objetivo do grupo de criar um acervo com o conhecimento assimilado pelos estudantes ao longo do projeto, aqueles que não conseguiram participaram da roda de conversa com apresentações em outras plataformas, como o *Google Slides*.

Conclui-se que apesar dos grandes desafios impostos pelo ensino remoto, o grupo atingiu os objetivos propostos pelo projeto, que era despertar o interesse dos alunos sobre História do Brasil e colocá-los como ativos no processo de aprendizagem, além de ajudar no desenvolvimento das habilidades de apresentação e organização de ideias, o grupo também atingiu o objetivo de trazer um meio que possibilite registrar e revisitar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo do projeto, com o apoio da plataforma Prezi criou-se um acervo online. O grupo entende que contribuiu positivamente para o engrandecimento pessoal e educacional dos alunos, assim como o contato com as turmas do 8º A e B foi enriquecedor para os pibidianos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Col. Questões da nossa época, v. 22. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.



PERIÓDICOS

OS DEVANEIOS E OS OBSTÁCULOS DE UMA ARGENTINA ECONOMICAMENTE LIVRE EM *MUNDO PERONISTA* (1951- 1955)

Raquel Lanzoni¹

INTRODUÇÃO

Há 76 anos o peronismo chegava oficialmente à presidência argentina. A eleição de Juan Perón, em 4 de fevereiro de 1946, simbolizou, para a grande parte da sua base de apoio, a chegada de um representante dos setores populares ao cargo político mais alto do país. Nesse sentido, esperava-se que o líder justicialista empreendesse transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que melhorariam, principalmente, as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. Os meios de comunicação tiveram um papel imprescindível na construção, divulgação e legitimação de um imaginário no qual Juan Perón aparecia como gênio e salvador de uma nação que, graças ao peronismo, se tornara politicamente soberana, socialmente justa e economicamente livre. Todavia, no final da década de 1940, os primeiros indícios de uma crise econômica que se aprofundaria na próxima década começaram a surgir. A partir de

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História da UNESP (Assis), graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista pela agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: raquel.lanzoni@unesp.br.

então, o desafio de Juan Perón, além de controlar as consequências da crise – como o aumento da inflação, o desabastecimento de produtos e a queda da produtividade –, era de manter sua base de apoio malgrado a instabilidade econômica e política. Em *Mundo Peronista*, revista publicada entre 1951 e 1955, a temática econômica apareceu em todas as edições e perseguia o intuito de demonstrar e reafirmar, através de textos, ilustrações, fotografias e esquemas, o suposto progresso econômico do país como resultado exclusivo das políticas peronistas. Nosso objetivo, portanto, é investigar como *Mundo Peronista* leu a crise econômica que se instaurou durante os governos de J. Perón e de que modo suas publicações continuaram a legitimar o governo peronista e suas políticas econômicas naquele contexto².

Nosso trabalho se insere no campo de estudo da história política renovada, uma vez que o estudo da difusão da doutrina peronista por meio de um periódico alinha-se às propostas de René Rémond (2003) e Rosanvallon (1995) de compreender a esfera do político para além dos limites partidários e como espaço de articulação do social e de suas representações. A *peronização* da sociedade consistia, portanto, em estender os ideais políticos peronistas para áreas consideradas privadas, como por exemplo, a família e a educação (BIANCHI, 1997). Nesse sentido, um dos suportes mais relevantes para cumprir com a divulgação do movimento foram os meios de comunicação, cuja diversidade poderia atingir diversos públicos e de maneiras

² As discussões apresentadas neste capítulo compõem a pesquisa de mestrado da autora, intitulada “Propaganda política em Mundo Peronista (1951-1955)”.

diferentes, fossem por meio de imagens, fotografias, cartazes, programas de rádio, cinema, contos, entre outros.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA ARGENTINA E O PERONISMO

A situação dos meios de comunicação na Argentina, ainda na primeira metade do século XX, já se diferenciava de forma considerável da realidade dos demais países vizinhos. Após a reunificação do país em 1861, os projetos que visavam construir uma nação moderna entendiam a educação como uma maneira de criar o sentido de pertencimento e união nacional. De acordo com Ford e Rivera (1985), entre 1869 e 1914, a taxa de analfabetos diminuiu de 78% para 35%. Além da atenção dada à educação, o Estado estimulava a entrada de imigrantes no país para o aumento de mão de obra nas indústrias urbanas e para a ocupação do interior do país. Como informam os autores, nesse período a população urbana passou de 28% para 53%³, sendo que 30% da população argentina era formada por estrangeiros. Frente ao desafio de formar uma nação entre indivíduos tão dispares entre si, a *Ley de Educación Comum* (1884) perseguia o objetivo de alfabetizar argentinos e imigrantes para criar a identidade nacional argentina. A educação, portanto, era uma maneira de ensinar uma cultura e uma história comuns entre grupos de nacionalidades diferentes.

³ A título de comparação, a taxa de analfabetos no Brasil em 1920 era de 71,2% (FERRARO, 2002).

Essas informações são importantes para entender o precoce desenvolvimento dos meios de comunicação na Argentina, principalmente no que diz respeito à imprensa. A alta taxa de alfabetização originou um público leitor que foi cooptado pelas editoras. Periódicos dos mais diferentes tipos e direcionados a diferentes grupos foram criados no país, em especial na capital federal, para atender a demanda criada pela lacuna entre os resultados da lei de 1884 que, apesar de satisfatórios, não lograram abarcar todos os fenômenos sociais e culturais da sociedade. O jornalismo popular e informativo, nas páginas de diários, revistas e livros vendidos em *quioscos*, fazia parte do dia-a-dia da população argentina, bem como a rádio, o cinema mudo, a comercialização de discos, entre outros (Ford; Rivera, 1985).

No momento em que o peronismo chegou ao poder, os meios de comunicação já estavam consolidados no país. Em relação à imprensa, a modernização a afastou do tom faccioso e criou uma postura mais comercial. A crescente capitalização e o uso de tecnologias também contribuíram para a profissionalização dos trabalhadores da área e para o debate acerca do sentido da prática jornalística. Nessa perspectiva, a imprensa deixava de ser restrita aos grupos que a usavam como tribunas para discutir suas ideias e passava a atribuir mais atenção aos interesses econômicos de cada época (Cane, 2007). O fortalecimento da imprensa na sociedade argentina não passou despercebido do Estado. Na década de 1930, com o crescente autoritarismo estatal, o interesse dos grupos que detinham o poder residia no controle que poderia ser exercido sobre

as informações divulgadas pela imprensa. A alta taxa de alfabetização e a variedade de periódicos difundidos chamavam a atenção para a diversidade de públicos que consumiam rotineiramente aquelas publicações.

Não obstante, o avanço de Juan Perón, que personificava o Estado, sobre os meios de comunicação foi algo inédito no país. Quando ainda era Secretario do Trabalho e da Previdência em 1944, o líder justicialista apoiou e promulgou o *Estatuto del Periodista Profesional*, um conjunto de leis que regulamentava juridicamente a profissão perante o Estado⁴. O interesse de J. Perón pelos meios de comunicação provavelmente surgiu – ou aumentou – quando foi enviado à Itália em 1939 para acompanhar treinamentos militares durante a Segunda Guerra Mundial (Mercado 2013). Durante sua passagem pelo país governado por Benito Mussolini, o então Coronel do Exército argentino pôde assistir aos discursos do *Duce* e observar como a imagem do governante era construída e divulgada pelos meios de comunicação italianos através da *Sottosegretaria per la Stampa e Propaganda*. Na Argentina, a criação da *Subsecretaria de Información y Prensa* em 1943 pelo governo do GOU⁵ evidenciava o interesse do Estado na imprensa como um meio de legitimar seus objetivos

⁴ Para James Cane (2007) e Silva Mercado (2013), o *Estatuto* estabeleceu importantes mudanças para os trabalhadores da área, entre elas a jornada semanal de trabalho, o aumento salarial de 5% a cada três anos, o valor do salário mínimo, a regulamentação das divisões de trabalho, entre outros.

⁵ O Grupo de Oficiais Unidos (GOU) foi formado por militares – entre eles, Juan Perón – que compactuavam com ideias antiliberais, anticomunistas, conservadoras, católicas e nacionalistas. Em 4 de junho de 1943, o grupo derrocou o presidente Ramón Castillo por meio de um golpe militar. No âmbito econômico, o grupo apostava na continuação do processo industrialização por substituição de importações para alcançar certa independência econômica dos mercados externos.

políticos e alcançar novos adeptos. O uso moderno dos meios de comunicação, empreendidos desde a década de 1930 por outros governos e movimentos e incluídos pela propaganda peronista, consistiam no uso de uma linguagem simples e direta para atingir, principalmente, o público menos letrado (Capelato, 2009). Por isso, a publicação de fotografias, ilustrações, cartazes, *slogns*, símbolos e marchas, foi extensivamente usada para propagandear o movimento peronista, conquistar apoiadores e alcançar legitimação. Em outras palavras, os meios de comunicação foram o principal meio para a *peronização* da sociedade.

MUNDO PERONISTA: DOCTRINAR PARA DEFENDER

A Escola Superior Peronista, criada em março de 1951, surgiu com o objetivo de oferecer uma formação mais profunda da doutrina peronista às pessoas encarregadas de propagar o movimento. De acordo com Leuzzi (2016), para que o governo de J. Perón fosse eficaz e duradouro, era preciso que o povo fosse organizado, disciplinado, capacitado e unificado. Desse modo, tornou-se imperativa a criação de um local onde houvesse a formação de dirigentes que defenderiam e difundiram a doutrina de forma ilimitada. Reafirmando os propósitos da instituição, em julho do mesmo ano foi publicado o primeiro número da revista *Mundo Peronista*, órgão de difusão e fonte de recursos da Escola Superior Peronista⁶.

⁶ A Editora Haynes foi uma empresa inglesa fundada em Buenos Aires no ano de 1904. Publicava revistas de ampla divulgação, como *PBT*, *Mundo Argentino*, *El Hogar* e o diário *El Mundo*. Em 1947, a ALEA S.A, empresa de Carlos Vicente Aloé, secretário de Assuntos Técnicos da Nação, e Miguel

As figuras de Juan e Eva Perón nortearam todos os números de *Mundo Peronista*: dispensando mediadores, a revista afirmava que todo o movimento se desenvolvia a partir de seus líderes, o que corroborava com o caráter personalista do movimento e do governo. Durante os quatro anos de publicação, o periódico abarcou diversos temas, entre seções permanentes e temporárias, que visavam formar o leitor a partir dos preceitos peronistas. *Mundo Peronista* estava dedicada ao público em geral, mas publicava alguns artigos direcionados a grupos específicos, como a seção *Tu pagina de pibe peronista*, destinada às crianças, e *Adoctrinamiento peronista*, direcionada às reuniões realizadas nas unidades básicas⁷. Havia, também, seções de interesse geral que difundiam artigos sobre política, economia, cultura, charges, além da publicação de cartas, depoimentos e contribuições de leitores, informações sobre a própria revista, fotografias, ilustrações e contos. A diversificação do conteúdo de *Mundo Peronista* apontava para o objetivo – ou “missão”, para utilizar os termos da própria revista – de inculcar a doutrina peronista às massas, isto é, de divulgar informações de tal forma que pudessem ser apreendidas por todos que as lessem. Logo, a linguagem usada nas publicações era simples e objetiva, além de contar com

Miranda, diretor do Banco Central e do IAPI, comprou a maior parte de ações da editora inglesa. A partir de então, outras revistas foram agregadas às publicações já existentes, como *Mundo Radial*, *Mundo Deportivo*, *Mundo Infantil* e, em 1951, *Mundo Peronista*. No ano seguinte, a empresa passou a se chamar “Editora Mundo Peronista”, um nítido indício da presença e do controle do governo nos meios de comunicação.

⁷ As unidades básicas peronistas eram organismos celulares que se localizavam nos bairros das cidades argentinas e se dividiam em três categorias: masculina, feminina e sindical. De acordo com Barry (2004), esses espaços procuravam ressignificar os antigos “comitês partidários” – marcados pela inoperância e corrupção – ao criar uma nova forma de participação política.

fotografias, ilustrações e esquemas que pretendiam facilitar o entendimento do leitor.

Figura 1 - Capa do primeiro número da revista



Fonte: Mundo Peronista, 01, 15/07/1951.

O tema econômico foi tratado ao longo de todos os noventa e três números de *Mundo Peronista*. Cabe lembrar que a revista surgiu no contexto da crise econômica e da rearticulação das políticas para a economia. O Plano de Emergência Econômica de 1952 e o II Plano Quinquenal, por exemplo, ocuparam amplo espaço nas páginas da publicação. Se a crise não era negada pela revista, as causas das dificuldades econômicas não eram, de forma alguma, atribuídas às atitudes do líder justicialista. Outrossim, a publicação acusava a oposição de exacerbar os efeitos da crise para gerar instabilidade entre o governo e a população. Como veremos, *Mundo Peronista* insistirá na ideia de que o presente justicialista, mesmo com as adversidades cada vez mais explícitas, era melhor que o passado.

A INDEPENDÊNCIA ECONÔMICA ARGENTINA: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

A doutrina peronista, isto é, o justicialismo em ação, era formada por três bandeiras: justiça social, soberania política e independência econômica. A primeira dizia respeito à dignificação dos setores populares, outrora oprimidos e explorados pela oligarquia⁸; a segunda referia-se à capacidade do país e de seus habitantes de escolherem seus próprios governantes e projetos políticos sem a interferência externa; a última bandeira defendia a emancipação econômica argentina dos interesses estrangeiros. De modo geral, as três bandeiras justicialistas visavam afirmar o poderio argentino entre as nações vizinhas, além apresentar ao mundo uma alternativa às ideologias capitalista e comunista. Como bem pontuou Eliseo Verón e Silva Sigal (2014), o discurso peronista possuía uma dimensão ideológica, mas não uma ideologia concreta. O justicialismo representava, por um lado, a recuperação dos valores tradicionais do século XIX que almejavam a construção da “grande Argentina”, como o nacionalismo, mas não rompeu totalmente com a tradição liberal argentina.

Na economia, apesar das mudanças empreendidas, como as nacionalizações, a aprovação de leis sociais e políticas que visavam à

⁸ O discurso peronista empregou o termo “oligarquia” e seus derivados para se referir aos opositores do governo. É digno de nota que, neste caso, o conceito assumia o tom político e não mais social, uma vez que, ao usá-lo, os peronistas se referiam a todos que se posicionavam contra o governo e o movimento, não fazendo distinção de classe ou grupos. Dessa maneira, até mesmo um trabalhador de limitadas condições financeiras poderia ser considerado um “oligarca” se não apoiasse J. Perón.

melhoria de vida da população, a criação de empresas estatais e a atenção voltada à industrialização do país – assuntos que serão discutidos mais adiante –, os governos de Juan Perón não romperam com o modelo econômico vigente naquela época. Não obstante os questionamentos e os ataques ao modelo agroexportador, por exemplo, o peronismo não foi capaz de alterar substancialmente as bases da economia argentina.

Em 1946, quando Juan Perón foi eleito presidente, a Argentina se encontrava em uma situação singular. Durante a Segunda Guerra Mundial, as exportações argentinas de cereais e carnes aumentaram para cobrir os mercados que os países beligerantes não podiam mais atender. Como pontua Antúnez e Gerchunoff (2002), o país platino atingiu o superávit em todas as áreas comerciais e acumulou reservas cambiais ininterruptamente entre 1940 e 1946. Nos anos finais do conflito, estima-se que a Argentina era o país mais rico da América Latina, com uma posição comercial externa consolidada e a maior renda per capita da região (Belini; Korol, 2012). Foi nesse contexto, portanto, que Juan Perón, já popularmente conhecido e apoiado pelos setores populares⁹, chegou à presidência. A situação economicamente favorável permitia a preservação dos direitos trabalhistas promulgados quando ainda ocupava o cargo de secretario do Trabalho e da Previdência. Entretanto, o final da guerra levantou a

⁹ Assumimos aqui a definição de Luis Alberto Romero (1996) de “setores populares”. Para o autor, a utilização do termo quando nos referimos aos trabalhadores permite ampliar a perspectiva de ação desses indivíduos para além da esfera do trabalho, além de possibilitar incorporação de idosos, crianças e mulheres nos estudos. A identidade do trabalhador, portanto, seria também marcada pelas relações que ele estabelecia com outras áreas da sociedade, como a cultura e religião, por exemplo.

questão da “capacidade destrutiva da paz”, isto é, quais seriam as consequências para a economia argentina – tanto o setor agroexportador, como o urbano-industrial – quando os países envolvidos no conflito voltassem a ocupar suas posições no mercado mundial. Era preciso, portanto, que o Estado desenvolvesse meios para proteger a economia argentina e continuar assegurando a sua prosperidade.

As políticas econômicas peronistas não foram as mesmas durante o primeiro peronismo, período que abarca os dois primeiros governos de J. Perón. Por conta do cenário descrito anteriormente, no início do primeiro mandato o presidente pôde prosseguir com as nacionalizações iniciadas pelo seu antecessor, Edelmiro Farrell. Após a estatização do Banco Central em março de 1946 e a criação do *Instituto Argentino de Promoción del Intercambio* (IAPI), J. Perón nacionalizou a *Unión Telefónica*, empresa estadunidense, e a malha ferroviária que pertencia, em sua maioria, à Inglaterra¹⁰, além de criar empresas estatais de prestação de serviços, como a *Gás del Estado* e a *Aerolíneas Argentinas* (Rapoport, 2012). O superávit da balança comercial permitiu que o Estado, numa escolha deliberada, investisse o lucro das exportações no setor industrial e urbano. Dessa maneira, as indústrias de manufaturas foram fomentadas e o consumo interno incentivado. As principais produções eram, de acordo com Rock (1987), de roupas, produtos de uso pessoal, medicamentos e

¹⁰ O Tratado Miranda-Eady foi firmado em 1947 entre a Argentina e a Grã-Bretanha e estabelecia a venda das ferrovias britânicas por 135 milhões de libras esterlinas. Como indica Rapoport (2012), o tratado foi alvo de diversas críticas, principalmente porque o valor acordado não seria pago imediatamente à Argentina, mas ficaria bloqueado em Londres e não poderia ser convertido em dólar. Para os peronistas, a compra das ferroviárias representava uma “necessidade histórica”.

aparelhos de uso doméstico. Esse cenário possibilitou também a redistribuição de renda entre a população: o nível de vida dos setores populares aumentava na medida em que o consumo de bens manufaturados e culturais – cinemas e peças de teatro, por exemplo – e os acessos à educação, saúde e moradia, fossem ampliados pelo Estado.

Todavia, a “*fiesta peronista*” (Luna, 2013a) estava com os seus dias contados. O aumento da produção industrial interna não foi acompanhado pelo incremento do consumo. Paralelamente, os índices da produção agropecuária – que continuava sendo o motor da economia argentina – começaram a decair. Se os investimentos para a indústria se originavam nas divisas geradas pelo campo e este, por sua vez, via sua produção sendo minguada, as possibilidades de desabastecimento de produtos, principalmente de alimentos, e de aumento da inflação, se tornavam cada vez mais reais. O cenário de crise começou a se instaurar fortemente na Argentina em meados do ano de 1949. A exclusão do país do Plano Marshall agravou ainda mais a situação econômica, uma vez que venda de alimentos para os países europeus, ao ser paga em dólares ao país platino, resolveria a questão da escassez de dólares no mercado e possibilitaria a compra, por parte da Argentina, de matérias-primas e outros insumos para o funcionamento industrial (Rapoport; Spiguel, 2009). O paradoxo que se instalava era de que, para continuar produzindo manufaturas, o país precisava importar matéria-prima, já que a indústria nacional não produzia o suficiente para atender à demanda. Todavia, produtividade do setor agropecuário, responsável pelas exportações,

já não atingia o nível necessário para gerar divisas suficientes que garantissem a importação de matéria-prima. A esse cenário conturbado, somou-se também um longo período de secas que impactou negativamente a criação de gado e o cultivo de plantações.

J. Perón foi reeleito em novembro de 1951 e em junho de 1952 iniciou seu segundo mandato. Em fevereiro, o governo lançou o Plano de Emergência Econômica, cujas propostas visavam solucionar a crise econômica a partir do aumento da produtividade, da diminuição do consumo, criação de poupanças, redução do gasto fiscal do Estado e do congelamento de preços e salários. Ainda nesse sentido, o Estado incentivava a criação de hortas nos quintais das casas e a compra de produtos em cooperativas. Nos primeiros dias de 1953, o II Plano Quinquenal foi aprovado e também perseguia, tal qual o plano de 1952, o objetivo de conter a crise. O projeto, que era mais “sóbrio e modesto” que o anterior¹¹ (Rock, 1987), advogava a “volta ao campo”: o Estado passaria a direcionar seus investimentos ao incremento da produção agropecuária para reativar as exportações. Nessa nova proposta, as importações ficariam restritas à compra de máquinas para a mecanização do campo e o IAPI – que antes monopolizava a compra e a venda de produtos do campo – passou a pagar preços mais competitivos aos produtores rurais. O II Plano Quinquenal também estabelecia a abertura da economia argentina ao capital estrangeiro. A *Yacimientos Petrolíferos Fiscales*

¹¹ O I Plano Quinquenal, lançado em 1947, objetivava alcançar a independência econômica do país através da construção de economia agroindustrial. Para Rapoport (2012), no plano continha, pela primeira vez, um projeto governamental que se posicionava favoravelmente à industrialização.

(YPF), empresa estatal de extração de petróleo, não produzia a quantidade suficiente para atender às demandas internas. A defasagem tecnológica da empresa e da mão de obra empregada também foram fatores que levaram o Estado a recorrer à iniciativa privada e estrangeira, ainda que essa medida contradissesse a bandeira da independência econômica, tão cara ao peronismo. O acordo com a *Standard Oil*, empresa estadunidense da família Rockefeller, definia a presença da companhia na província de Santa Fé para a extração de petróleo por 40 anos (Antúnez; Gerchunoff, 2002).

A economia argentina respondeu às medidas implementadas por J. Perón. Em 1954, o índice inflacionário decresceu para 3,8% e a taxa de crescimento alcançou os 7% em 1955. Todavia, nenhuma das medidas adotadas foi suficiente para operar uma mudança substancial na economia argentina. Ademais, a configuração do mercado interacional já não era a mesma que existia dez anos antes. A solução para a crise econômica não poderia anular as ações do governo no campo das – tímidas – reformas sociais. O aumento dos salários, o reconhecimento de direitos trabalhistas, o incremento do nível de vida, os investimentos nas áreas da educação, saúde, moradia e turismo, eram os alicerces que sustentam o apoio de muitos grupos ao líder peronista e, por isso mesmo, deveriam continuar sendo assegurados mesmo durante o momento economicamente conturbado.

A CRISE ECONÔMICA EM *MUNDO PERONISTA*

Em um artigo publicado em setembro de 1951, a revista refutava a ideia de que a produção rural, após a chegada do peronismo ao poder, havia piorado. O texto publicado, assinado por “Verissimus” – pseudônimo de Jorge Newton, escritor e diretor da revista –, consistia em um suposto diálogo entre um oligarca e um peronista que discutiam sobre a situação do campo. Para o primeiro, o campo ia mal porque os donos de terras passaram a gastar muito mais com os seus peões depois de J. Perón ter aprovado uma série de medidas, como o aumento dos salários, as férias remuneradas, o direito ao *aguinaldo* – espécie de décimo terceiro salário –, acesso à assistência médica e moradia de qualidade. Impaciente, o homem peronista contestou que o que estava mal no país eram os proprietários de terra, que tiveram seus privilégios extintos (Mundo Peronista, 05, p. 06, 15/09/1951). A impaciência do personagem peronista surgiu da fala sórdida do oligarca. Acostumado com as vantagens garantidas outrora pelo próprio Estado, que marginalizavam e oprimiam os trabalhadores rurais, o indivíduo oligárquico se mostrava contra a dignificação do campo que, de acordo com a publicação, havia tornado um espaço livre dos “intermediários estrangeiros”. Além do material escrito, o artigo foi composto por alguns dados presentes no diálogo que não possuíam referência. As fotografias, que objetivavam ilustrar e confirmar as informações descritas, apresentavam trabalhadores exercendo suas atividades, paisagens de portos e de rebanho de ovelhas e, em

especial, uma celebração na qual aparecem uma mulheres e alguns homens trajados com as vestimentas gauchescas. Nesse sentido, o autor afirmava não só o bom rendimento da produção rural, mas também o compromisso do governo peronista com as tradições dos “verdadeiros trabalhadores” argentinos¹².

Na edição de número vinte e cinco, *Mundo Peronista* publicou uma matéria advertindo que o “culpado” pela crise enfrentada pelo campo eram as secas que, até aquele momento, havia durado três anos. De acordo com a revista, a estiagem transformou os campos tradicionalmente férteis para a produção em paisagens áridas e ineptas para o plantio. Por isso, a escassa safra mergulhou o país nas “calamidades” conhecidas que só foram suportadas e superadas por conta da “política inteligente e patriótica” de Juan Perón. Essa política, destacou a publicação, criou “soluções adequadas” para os problemas, isto é, medidas que solucionaram a crise econômica sem penalizar os setores populares. Para explicar esse último argumento, *Mundo Peronista* comparou o período de estiagem de década de 1950 com o do ano de 1916, no qual os prejuízos haviam sido direcionados apenas às classes trabalhadoras. Com o peronismo, a oligarquia, habituada até então apenas com o lucro, foi o primeiro grupo a arcar com as consequências da crise. Para o autor anônimo, quando o governo voltou sua atenção aos pequenos produtores rurais – os “autênticos trabalhadores” –, a oligarquia passou a acusá-lo de ter abandonado o campo. Com efeito, o que havia ocorrido era de que o

¹² Para saber mais acerca do gaúcho, consultar: CASAS, Matías Emiliano. **Las metamorfosis del gaúcho**: círculos criollos, tradicionalistas y política en la provincia de Buenos Aires (1930-1960). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.

governo optou por ajudar os pequenos trabalhadores rurais, os verdadeiros produtores do campo, operando para que não fossem explorados pelos proprietários ao estabelecer créditos e preços mínimos de compra dos produtos.

Pero el gobierno no había abandonado al campo. Por el contrario, había puesto toda su fuerza al servicio del verdadero productor, del auténtico trabajador. [...] El gobierno no había abandonado el campo, sino al patrón y señor feudal que lo esquilmaaba hasta el advenimiento del justicialismo. ¡Ese era el crimen de Perón! (Mundo Peronista, 25, p. 04, 15/07/1952).

Em relação ao nível de vida, a revista publicou diversos artigos muito similares entre si. Logo na sua segunda edição e, apesar de ainda não admitir a existência da crise econômica, *Mundo Peronista* divulgou uma matéria refutando as acusações da oposição sobre a elevação do nível de vida. Na ocasião, os adversários se referiam ao governo peronista como o “*gobierno de las colas*” por conta da longa espera em filas para adquirir produtos que faltavam no mercado. Por meio da comparação “antes x depois”, a revista alegava que há dez anos era possível encontrar todo tipo de produto nos armazéns. Todavia, os baixos salários não permitiam que os trabalhadores comprassem produtos em abundância.

La escasez no estaba entonces en el mostrador o en la estantería del almacén. Estaba en la alacena de su propia casa. El país era rico, como lo es ahora, pero usted lo era mucho menos. Tenía que conformarse con mirar la riqueza detrás de la vidriera. Allí adentro, había abundancia. Afuera, escasez (Mundo Peronista, 02, p. 10, 01/08/1951).

Ainda nesse sentido, *Mundo Peronista* destacava que ao enfrentar o “capitalismo internacional” e a “oligarquia argentina”, J. Perón havia conquistado a independência econômica. Para a revista,

a situação econômica de um país não se media pela cotização de ações nas bolsas de valores, mas pelos índices de pleno emprego e bons salários: a não acumulação de produtos nas prateleiras do mercado era o indício de que os trabalhadores tinham condições de consumi-los. O que o artigo pretendia mostrar que o que faltava naquele momento, sobrava aos montes nos anos anteriores, já que as pessoas não tinham condições para comprar até mesmo o básico. Ora, nessa perspectiva, o desabastecimento ocorria por conta do aumento do consumo e não da diminuição da produção. Para a revista, era mais conveniente destacar os logros do peronismo, como o aumento dos salários, ao invés de assumir a crise e suas reais causas.

Outro artigo sobre o nível de vida, publicado em outubro de 1951, questionava e ponderava os níveis do custo de vida e salariais de outros países em relação à Argentina. A justificava para a escolha do tema residia, de acordo com a publicação, no uso que os antiperonistas faziam da comparação para alegar que a situação dos trabalhadores no exterior estava melhor que no país platino. O contexto internacional, como indicava *Mundo Peronista*, era marcado pelo desemprego, pela ausência de governos que estivessem a serviço do povo e pela condição de vida trabalhadora mais precária que na Argentina. O que os políticos da oposição ignoravam era que “todos os dias e por todas as fronteiras” argentinas entravam grandes massas de trabalhadores procurando melhores condições de vida. Para comprovar a superioridade argentina, a revista apresentou e comparou dados sobre o ganho por hora de um trabalhador portuário e o valor de um determinado conjunto de produtos. Os países

comparados foram a Grã Bretanha, a França, a Itália, o Brasil e o Chile. O resultado da análise de *Mundo Peronista* foi de que um trabalhador argentino precisava trabalhar somente vinte e uma horas e quarenta e quatro minutos para conseguir comprar um quilo de arroz, açúcar, macarrão, pão branco, filé mignon e batatas, um litro de vinho, uma camisa modesta e um par de sapatos. Os dados apresentados demonstravam que o *obrero* não somente ganhava mais em pesos, mas podia comprar mais produtos que antigamente (*Mundo Peronista*, 07, p. 12, 15/10/1951).

Por conseguinte, a revista realizou outra comparação, dessa vez entre o trabalhador industrial nacional e o estadunidense entre os anos de 1943 e 1950. Na Argentina, o salário havia aumentado 364,5% e 37,5% nos Estados Unidos; o custo de vida, por sua vez, aumentou 196,9% no país platino e apenas 39,2% no vizinho do norte. Todavia, a publicação alegava que o trabalhador argentino havia sido o único a melhorar de vida quando as taxas de crescimento do salário e dos preços dos produtos eram comparadas. Nesse sentido, enquanto o trabalhador estadunidense comprava, em 1950, apenas 98,8% de artigos que comprava sete anos antes, o argentino podia adquirir 156% a mais: isso significava, para a revista, que se no mundo capitalista a riqueza estava restrita à minoria, no “mundo justicialista” ela seria usada para melhorar a qualidade de vida popular. A análise feita e publicada por *Mundo Peronista*, além de não demonstrar ao leitor a origem dos dados coletados, é rasa e discutível, pois não considera os cálculos de câmbios necessários para comparar as realidades entre os países citados.

A austeridade foi um dos temas mais trabalhados nos planos de 1952 e 1953 como medida para conter a crise. Em vista ao desabastecimento, o governo pedia à população que evitasse o desperdício de produtos, como os alimentos, e que guardassem suas economias em poupanças. Em *Mundo Peronista*, o artigo “*No derrochemos*” apresentava ao leitor as principais definições e a importância de economizar, tanto no âmbito individual, como para toda a família. Nesse sentido, economizar significava, além de poupar dinheiro, prezar pela vida, pelo tempo e pelo esforço. Saber como gastar o dinheiro também era uma forma de austeridade e uma virtude que todo peronista deveria ter, pois o desperdício significava a falta de civilidade, de inteligência e disciplina, que poderia ameaçar o bem-estar social. Em suma, economizar era sinônimo, naquele momento, de apoiar J. Perón (*Mundo Peronista*, 33, p. 20, 15/11/1952). Para obter o apoio necessário, a revista vinculava a prática de economizar dinheiro e produtos com as virtudes caras não só ao peronismo, mas à tradição argentina de modo geral. Como integrantes de uma nação superior, os cidadãos deveriam agir, naquele momento atípico, de maneira a comprovar a grandeza do país e o as resoluções do governo peronista na contenção da crise. A matéria “*¿Por que tenemos que ser austeros?*” demarcava a diferença entre as medidas tomadas pelo governo em relação ao passado e elucidava o sentido de austeridade requerido por J. Perón

Afortunadamente, la Argentina de Perón no resuelve sus problemas económicos a costa del hambre del Pueblo o del endeudamiento de la Nación.

Bajo en régimen Justicialista una economía el servicio del pueblo puede afrontar victoriosamente los obstáculos que ayer se creían insalvables.

Ni miseria, no desocupación, ni olla popular. Pero tampoco el “acuerdo satisfactorio” de la entrega y de la sumisión al extranjero.

Tal es el objetivo del Plan Económico formulado por el Presidente Perón, que solo exige a los argentinos un conducta adecuada a la responsabilidad del momento.

Producir más o consumir menos para asegurar el bienestar y la libertad de hoy y de mañana (Mundo Peronista, 17, p. 40, 15/03/1952).

As mulheres foram interpeladas por *Mundo Peronista* como um grupo de responsabilidades distintas entre os projetos para conter a crise econômica. Atreladas à condição de mãe e esposa, as mulheres peronistas eram, para a publicação, as responsáveis pela economia familiar e, nesse sentido, deveriam controlar os gastos de cada membro da família, evitando desperdícios e criando uma poupança para eventuais necessidades (Mundo Peronista, 17, p. 18, 15/03/1952). Nas unidades básicas, o público feminino cumpriria com a “responsabilidade social” e a “tarefa patriótica” (Mundo Peronista, 17, p. 24, 15/03/1952) ao vigiar os preços e a qualidade das mercadorias para que os salários fossem preservados, além de ministrarem cursos de economia doméstica que objetivavam controlar a crise desde os lares argentinos (Mundo Peronista, 73, p. 17. 01/10/1954). Como indica Isabela Cosse (2006), a posição das mulheres dentro da estrutura familiar foi alterada no contexto da crise econômica: a elas estava incumbida a tarefa de garantir o sustento das famílias. Se fosse necessário, as mulheres poderiam exercer atividade remunerada fora de suas casas para ajudar seus maridos. Não obstante, era desde o papel de mãe que as mulheres

deveriam travar a sua “luta cívica” naquele momento; atreladas ao lar e às características subjetivas e sentimentais, a mulher era estimulada a zelar pelas famílias, pelo cuidado doméstico e pela educação dos filhos. Portanto, a função das mulheres no contexto da crise econômica era reclamada:

Porque son conscientes de la responsabilidad que tiene y no pueden defraudar al General Perón, puesto que es en la mujer argentina donde el considera que el “movimiento justicialista ha encontrado gran comprensión y apoyo”, y porque el General está seguro de que “encontrará eco en los corazones femeninos, siempre prontos al bien” (Mundo Peronista, 17, p. 24, 15/03/1952).

As publicações de *Mundo Peronista*, apesar de não negarem a crise econômica, não a tratavam de forma fatalista, ou melhor, não a interpretavam como um indício de crise interna do governo peronista. Provocada, sobretudo, por motivos que ninguém poderia controlar ou prever, a crise construída nas páginas da publicação era mais um desafio a ser superado por J. Perón que reafirmaria a grandeza do “*El Conductor*” e legitimaria o governo. Além disso, a forma como *Mundo Peronista* interpelava seus leitores indicava a porosa fronteira entre o público e o privado: as matérias estabeleciam comportamentos a serem adotados entre as famílias, como a criação de hortas e a economia de salários, e apelavam às virtudes de uma boa conduta para gerar compromisso com os novos objetivos do governo. Em contraste com o passado marcado pela opressão dos setores populares, o presente peronista procurava assegurar a estabilidade e a dignidade daqueles indivíduos para um futuro que só seria viável se o peronismo continuasse no poder. Mobilizar a

bandeira da independência econômica quiçá tenha sido uma das estratégias mais expressivas do peronismo, pois já era uma discussão presente na sociedade, principalmente pelos grupos nacionalistas. A situação dos trabalhadores foi sabiamente interpretada por J. Perón como uma forma de gerar apoio e legitimidade. Em *Mundo Peronista*, o incremento do nível de vida popular era o principal argumento que demonstrava o êxito do governo. Entre os devaneios e os obstáculos para, de fato, consolidar um país economicamente independente, a revista apostava na publicação de artigos e materiais que reafirmavam os logros do governo de anos anteriores.

REFERÊNCIAS

El tema económico. Otra vez: el costo de vida. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 02, 01 de agosto de 1951, p. 10.

Perón cumple: “Que mal está el campo!”. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 05, 15 de setembro de 1951, p. 06.

Realidad social del peronismo: ¿Están mejor que nosotros?. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 07, 15 de outubro de 1951, p. 12.

No derrochemos. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 33, 15 de novembro de 1952, p. 20.

Entre usted y yo: usted, “dueño” de casa. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 17, 15 de março de 1952, p. 18.

¡Presentes, mi General!. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 17, 15 de março de 1952, p. 24.

¿Por qué tenemos que ser austeros?. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 17, 15 de março de 1952, p. 40.

Cifras y razones: el campo se decide por Perón. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 25, 15 de julho de 1952, p. 04.

Las amas de casa peronistas. Vigias de la economía familiar. **MUNDO PERONISTA**. Buenos Aires: Escuela Superior Peronista, n. 73, 01 de outubro de 1954, p. 17.

ANTÚNES, Damián; GERCHUNOFF, Pablo. De la bonanza peronista a la crisis de desarrollo. In: TORRE, Juan Carlos (org). **Los años peronistas (1943-1955)**. Buenos Aires: Sudamericana, 2002.

BARRY, Carolina. Las unidades básicas del Partido Peronista Femenino (1949-1955). In: RAMACCIOTTI, K.; VALOBRA, A. **Generando el peronismo: estudios de cultura, política y género (1946-1955)**. Buenos Aires: Proyeto Editorial, 2004.

BELINI, C.; KOROL, J. C. La economía del primer peronismo (1946-1955). In: **Historia económica de la Argentina en el siglo XX**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

BIANCHI, Susana. Catolicismo y peronismo: Iglesia Católica y Estado en la Argentina, 1945-1955. **Trocadero**, Espanha, n. 8/9, pp. 351-368, 1997. Disponível em: <
<http://hdl.handle.net/10498/9329>>. Acesso em: jan de 2022.

CANE, James. “Trabajadores de la pluma”: Periodistas, propietarios y Estado en la transformación de la prensa argentina, 1935-1945. In: DA ORDEN, María Liliana; PIRRO, Julio César Melon. **Prensa y peronismo**. Discursos, prácticas, empresas, 1943-1958. Rosario: Prohistoria, 2007.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo**. Campinas: Papirus, 2009.

COSSE, Isabela. **Estigmas de nacimiento: peronismo y orden familiar** (1946-1955). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico – Universidad de San Andrés, 2006.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 23, n. 81, pp. 21-47, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>>. Acesso em: jan. de 2022.

FORD, A; RIVERA, J; ROMANO, E; **Medios de comunicación y cultura popular**. Buenos Aires: Legasa, 1985.

LEUZZI, Ariana. **Los apóstoles de Perón: la Escuela Superior Peronista (1951-1955)**. 2016. 60 páginas. Tese de licenciatura (Licenciatura em História) – Universidade Torcuato Di Tella, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/2313>>. Acesso em: jan. de 2022.

LUNA, Félix. **Perón y su tempo: la Argentina era una fiesta** (1946-1949). Buenos Aires: Sudamericana, 2013a.

LUNA, Félix. **Perón y su tempo: el régimen exhausto** (1953-1955). Buenos Aires: Sudamericana, 2013b.

MERCADO, Silva. **El inventor del peronismo: Raúl Apold, el cerebro oculto que cambió la política argentina**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2013.

RAPOPORT, Mario. Argentina: economia y política internacional. **Diplomacia, Estrategia & Política (DEP)**, Brasília, n. 10, pp. 27-51, 2009. Disponível em: <http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/argentina_economia_y_politica_internacional.pdf>. Acesso em: jan. de 2022.

RAPOPORT, Mario. Los gobiernos peronistas (1946-1955). In: **Historia económica, política e social de la Argentina, 1880-2003**. Buenos Aires: Emecé, 2012.

REMOND, René. (Org.) **Por uma história política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ROCK, David. El apogeo de Perón, 1946-1955. In: **Argentina 1516-1987: desde la colonización española hasta Alfonsín**. Buenos Aires: Alianza, 1989.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político (nota de trabalho). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 30, pp. 9-22, 1995.

SIGAL, Silvia; VERÓN, Eliseo. **Perón o muerte**: los fundamentos discursivos del fenómeno peronista. Buenos Aires: Eubeda, 2014.

SPIGUEL, Claudio; RAPOPORT, Mario. La Argentina y el Plan Marshall: promesas y realidades. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 52, n. 1, pp. 5-28, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-73292009000100001>>. Acesso em: jan. de 2022.

AS REIVINDICAÇÕES DOS NEGROS PAULISTAS ATRAVÉS DO JORNAL O CLARIM DA ALVORADA (1924-1932)

Mariana Teles da Silva¹

OS ESTUDOS DO PÓS ABOLIÇÃO

Nos primeiros anos após a abolição da escravização em 1888, a partir da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Dona Isabel; os libertos, ex-escravizados, negros, pardos e “mulatos”, de certa forma não eram mais encontrados nos registros historiográficos (DOMINGUES, 2019). Se antes a historiografia percebia a população negra somente como significações de escravização ou qualquer subtema relacionado ao cativo, fazendo com que suas narrativas de vivências e experiências estivessem ligadas somente a isso, agora essa população não era mais pautada (Domingues, 2019). Apesar disso, aos poucos, sociólogos, antropólogos, historiadores e afins, passaram a criar interesse pelo tema.

Florestan Fernandes e Roger Bastide, foram responsáveis por um dos primeiros estudos sobre os afro-paulistas desse período, publicado na revista “Anhembi”, em 1953, sob o título “Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo”; e logo depois reeditado

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ - UNESP; Campus Assis. Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

em 1955, de acordo com um projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO - que visava estudar e pesquisar sobre as relações raciais no Brasil². Esse estudo originou no livro de Fernandes e Bastide, intitulado *Branços e negros em São Paulo*, publicado em 1959.

Segundo Petrônio Domingues (2019), a obra de Florestan Fernandes, é dividida em três capítulos, que tratam sobre a história do negro em São Paulo, no momento do cativoiro e após. No que tange o momento do cativoiro, Fernandes argumenta que:

Durante todo o regime servil, tanto os escravos quanto os libertos foram reduzidos a um permanente estado de **anomia**. Não dispunham nem de autonomia econômica e política, nem de um sistema de solidariedade grupal que comportassem a formação de anseios comuns na luta pela liberdade” (Fernandes *apud* Domingues, 2019, p. 19, grifo nosso).

Contudo, essa ideia de “anomia”, segundo Domingues, foi utilizada por Fernandes para interpretar também o que ocorreu ao negro em São Paulo no período da pós-abolição; o fim da escravização não teria causado nenhuma alteração no lugar que o negro ocupava na estrutura social paulista, assim, os mesmos não estariam aptos para competir com imigrantes, seja qual fosse o trabalho, e estariam abandonados a própria sorte.

Ainda segundo Domingues (2019), Fernandes argumenta:

As possibilidades de ascensão social do negro e do mestiço, estavam sujeitas à habilidades de identificação com o branco, [...] não só deviam ser capazes de corresponder às expectativas de que agiriam ‘como branco; [...] fazia-se também mister que essa

² DOMINGUES, Petrônio. Protagonismo negro em São Paulo: História e historiografia. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019. p. 18

capacidade fosse aceita, reconhecida e legitimada pelos brancos.
(Fernandes *apud* Domingues, 2019, p. 19-20).

Isso é, o negro para deixar a situação de anomia, restava apenas “tornar-se de alma branca” (Domingues, 2019, p. 20). Em seu livro, *A integração do negro na sociedade de classes*, Florestan Fernandes aprofunda ainda mais essas ideias em torno da anomia, colocando que o negro estava em total desajustamento estrutural; segundo Fernandes, o negro era “de mentalidade ‘pré-capitalista’, de ‘horizonte cultural médio’ e impossibilitado de absorver o ‘estilo urbano de vida’” (Domingues, 2019, p. 22); assim, “o meio negro [...] não passava de uma congérie de indivíduos” (Fernandes *apud* Domingues, 2019, p. 22).

Em crítica a Florestan Fernandes, Petrônio Domingues (2019), esclarece:

As mulheres e os homens negros lutaram para manter a rédea de suas vidas nas mãos, enfrentando os desafios do destino. Desenvolveram gramáticas culturais e repertórios políticos próprios, foram protagonistas de vários projetos de liberdade e cidadania, forjaram trajetórias (individuais e coletivas), tramas e narrativas multifacetadas, desempenharam múltiplos papéis sociais e construíram experiências identitárias singulares. Em vez de anômicos, devem ser visto como pessoas que fizeram uma leitura diferente dos comportamentos, paradigmas e valores considerados “padrões” ou “normais”. Em outras palavras, os negros não eram “anômicos”, mas (res)semantizaram de forma diversa os códigos sociais, políticos e culturais vigentes. Mais que teimar em não se ajustar aos padrões de conduta hegemônicos, muitas pessoas negras articularam valores próprios que orientaram suas escolhas, atitudes e expectativas nas situações concretas que vivenciaram. (Chalhoub, Palma e Truzzi *apud* Domingues, 2019, p. 23).

Ou seja, pessoas negras passaram a desenvolver as narrativas de suas vidas, acima de tudo, dentro de seus próprios moldes. Talvez, não tenha sido “cumprido” aquilo que “se esperava” dessa

comunidade, mas processos foram criados, independentemente das expectativas idealizadas. Entendemos o peso histórico acometido nas obras de Florestan Fernandes, assim como sua contribuição material ao documentar os “movimentos sociais do meio negro”, aproximando-se das organizações das comunidades negras, convidando pessoas como José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos, Isaltino Veiga dos Santos e outros, como colaboradores e informantes em pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, realizada entre o final da década de 1940 e início de 1950 (Domingues, 2019, p. 31). Um desses “movimentos sociais do meio negro” que buscamos trabalhar, é a Imprensa Negra Paulista.

Na década de 1970, o número de trabalhos que utilizavam-se de jornais e revistas como fonte para estudar e pesquisar a História do Brasil eram escassos. Segundo Tânia Regina de Luca (2008), a introdução e difusão da imprensa no Brasil, como o roteiro de jornais e jornalistas, já dispunha de uma bibliografia crescente, bem como fac-símiles e catálogos sobre jornais e revistas existentes no território nacional. Assim, entendia-se a importância desses impressos e por conseguinte a preocupação de escrever a História **da** imprensa, mas resistia-se a escrever a História **por meio da** imprensa (Luca, 2008, p. 111).

Vários motivos explicam esse cenário, que não permaneceram apenas como um fato brasileiro. Ainda segundo a autora, o peso da tradição, principalmente durante o século XIX e as décadas iniciais do XX, está relacionada ao “ideal de busca da verdade dos fatos, que se julgava atingível por intermédio dos documentos” (Luca, 2008, p.

111-112). Desse modo, os jornais eram tidos como inadequados para a recuperação do passado já que, “essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões.” (Luca, 2008, p. 112). Com a crítica a esse entendimento, realizada em 1930 pela Escola dos Annales, mesmo que não imediatamente, a prática historiográfica se modificou nas décadas finais do século XX. Desse modo, entendemos a Imprensa Negra Paulista como uma nova abordagem histórica para reconhecer e entender os diversos espaços e agentes de narrativas existentes a partir desses periódicos. São meios que evidenciam o associativismo e a articulação social dessa população; são “jornais feitos por negros, para negros, veiculando assuntos de interesse das populações negras” (Pinto, 2010, p. 128).

IMIGRAÇÃO EUROPEIA E MOBILIZAÇÃO NEGRA

Após a abolição da escravização em 1888 e o advento da Primeira República em 1889, intensificou-se um grande fluxo imigratório no Brasil, principalmente no estado de São Paulo, que passava por uma grande expansão urbana, graças a mecanização das lavouras cafeeiras, as ferrovias e o trabalho assalariado (Silva, 1976). Por efeito desse fortalecimento - assegurado pelo programa de imigração subsidiada, feito pelo Estado - de imigração europeia, os agora ex-escravizados, eram excluídos desse processo de expansão, sendo preteridos em empregos e ambientes.

Nos quarenta anos que se seguiram à abolição, São Paulo recebeu mais de dois milhões de imigrantes europeus, dos quais quase metade tiveram suas passagens transatlânticas pagas pelo governo do Estado. Esses imigrantes foram levados para São Paulo para trabalhar, e trabalharam. Assim fazendo, sistematicamente substituíram e marginalizaram os trabalhadores afro-brasileiros do Estado, tanto no campo quanto nas cidades (Andrews, 1998, p. 93).

Em relação a luta por empregos entre afro-brasileiros e imigrantes, segundo George Reid Andrews (1998), é preciso fazer uma distinção entre espaços rurais e urbanos; nas cidades e nos campos, os imigrantes eram favorecidos por uma preferência de contratação, os artesãos, nas fábricas, comércios e o setor de transportes eram predominantemente estrangeiros. Ainda segundo o historiador, os poucos negros que conseguiam trabalhos nesses segmentos, como a fábrica, estavam próximos de serem barrados desse trabalho, assim como os artesões negros haviam sumido; desse modo, essa população majoritariamente foi levada a esfera do trabalho doméstico ou ao trabalho informal.

No que se refere a essa preferência por imigrantes, Andrews (1998) esclarece que Florestan Fernandes alegava que esse preterimento era oriundo de uma experiência de desenvolvimento capitalista já experimentada pelos europeus, diferente dos agora escravizados, fazendo com que os patrões tivessem mais interesse na mão de obra estrangeira, visto que os negros não conseguiam competir com os mesmos. Todavia, Reid entende que esse não seria o único e mais viável motivo, visto que a maioria estrangeira que adentrou o Brasil, eram de pessoas pobres e sem instrução, sem uma

possível experiência industrial prévia (Andrews, 1998, p. 124) - vindas das áreas rurais do sul da Europa - assim como os libertos.

Dessa maneira, Reid expõe que o racismo seria um dos motivos, tal como as convicções baseadas no racismo científico e na ideologia da vadiagem (Santos, 2012, p. 38), mas para além disso, os agora libertos estavam constantemente estabelecendo condições aos seus empregadores; desde não aceitarem que suas mulheres e filhos trabalhassem, como o horário de jornada de trabalho (Andrews, 1998, p. 135-136). Com isso, muitos fazendeiros:

Não conseguiam compreender os motivos dos libertos e como a experiência da escravidão produziu uma profunda determinação entre os afro-brasileiros para pôr fim à uma brutalidade e à coerção do antigo regime” (Andrews, 1998, p. 136).

Assim, fazendeiros passaram a resistir a essas exigências dos afro-brasileiros e com o programa de imigração subsidiada pelo Estado, eles passaram a aceitar estrangeiros que em maioria, vinham pobres e com sua unidade familiar, aceitando a priori qualquer emprego, a fim de manter a si e sua família; além dessas mulheres e crianças, também se tornarem mão-de-obra e trabalharem em fábricas e fazendas (Andrews, 1998, p. 136-137).

Durante os primeiros anos da década de 1920, a mão-de-obra europeia foi enfraquecida devido ao aumento de estrangeiros que assumiam seus próprios negócios ou agora envolviam-se com mais frequência em negociações difíceis com seus patrões; assim, há o fim do programa de imigração, em meados de 1927, fazendo com que os afro-brasileiros pudessem ingressar no meio do trabalho fabril,

tornando-se parte também do proletariado industrial de São Paulo (Andrews, 1998, p. 144-145).

Além da esfera trabalhista, imigrantes italianos, espanhóis, alemães e outros, passaram a construir movimentos sociais para seu grupo específico. Por exemplo, não são poucas os órgãos italianos desenvolvidos para o “socorro mútuo”, baseados em amparo dos trabalhadores, por meio de sócios; além de outras organizações que realizavam reuniões e festas; nos dois casos, a questão étnica de ser italiano era uma das principais exigências, apesar de haver exceções (Biondi, 2012).

É a partir do esforço cotidiano em fazerem-se valer enquanto cidadãos brasileiros que os afro-paulistas, para além da esfera trabalhista, passaram a desenvolver suas próprias agremiações, clubes, irmandades e outros. Para George Reid (1998) e Gilmar Luiz (2009), esses movimentos de associações já podem ser vistos antes mesmo do fim da escravização; como a construção de redes de apoio na travessia transatlântica, onde homens e mulheres trazidos a força compartilhavam seus medos (Carvalho, 2009, p. 49), há também a criação de irmandades religiosas e grupos organizacionais secretos de capoeira e candomblé (Andrews, 1998, p. 218). Desse modo, podemos observar que pessoas negras buscavam tornar-se agentes políticos de sua própria história, subvertendo meios e caminhos para a elevação moral da comunidade.

Assim, durante a primeira república, esses espaços de associativismo passam a ser frequentes; segundo Lúcia Helena e Regina Célia (2019), associativismo se caracteriza como formas de

agenciamento da comunidade negra, isso é, organizações e apoio para maiores possibilidades de vida; podem existir em inúmeros formatos, como em uma relação de amizade e ajuda, assim como em diversas atividades coletivas (jornais, clubes, grêmios).

Desse modo, observamos que diversos espaços de associativismo negro, como clubes recreativos, grupos de carnaval, times de futebol e bairros negros, passaram a existir em São Paulo (Santos, 2012, p. 44). Para Petrônio Domingues (2004), a população negra organizava seu mundo quase paralelo ao do branco, visto que havia um racismo segregacionista que não permitia a participação de negros em atividades de maioria branca, como em suas agremiações próprias. Ainda segundo o autor

de 1897 a 1930, encontramos a existência de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. (Domingues, 2004, p. 329).

Isso demonstra como a comunidade negra paulistana tinha uma agenda política de mobilizações e organizações.

A Imprensa Negra Paulista surge a partir desse meio negro, mas não só, a datar do século XIX já existiam impressos conduzidos pelas ideias de combate ao preconceito, como: O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892) e outros (Gomes, 2005). É a partir da Imprensa Negra Paulista que podemos conhecer e compreender os debates, discursos e possíveis preocupações dessa comunidade, assim como suas festividades, bailes e outros.

A IMPRENSA NEGRA PAULISTA

Em consonância ao trabalho de Miriam Nicolau Ferrara (1986), o tempo histórico da Imprensa Negra é dividido em três fases. O primeiro período de 1915 a 1923, entende-se como uma formação de consciência de grupo, que vingará mais tarde; o segundo período de 1924 a 1937, é visto como o momento de reivindicações políticas mais fortes e o ápice dessa imprensa; o terceiro período de 1945 a 1963, com a redemocratização do país, é relacionado a uma rearticulação de reivindicações, assim como a filiação de negros a partidos políticos (Ferrara, 1986). Ferrara foi uma das primeiras historiadoras a pesquisar e classificar a Imprensa Negra Paulista, totalizando 56 periódicos.

Para Flávio Gomes (2005), esses periódicos são constituídos como instrumentos de comunicação de diversos intelectuais, grupos, associações e entidades negras, para o seu público específico, que seria o “meio negro”, tanto quanto para outros setores.

[...] Priorizando os diálogos com o “meio negro”, procuravam estimular, através dos editoriais e da publicação de determinados artigos, temas que abordassem a autovalorização da população negra, sua visão de mundo e suas formas políticas, culturais e religiosas de organização e participação. Os jornais se propunham, por meio de seus editores, a ser instrumentos de educação e formação (Gomes, 2005, p. 31-32).

Independentemente da ordem cronológica que cada jornal ocupa na periodização de Miriam Nicolau Ferrara, todos eles possuem circunstâncias em comum. Isso porque, a maioria desses periódicos dependiam de ajuda financeira do próprio corpo editorial

ou daqueles que acompanhavam o folhetim para que continuasse a existir; além disso, muitos deles tiveram suas tiragens interrompidas por conta desse viés financeiro. Há também o fato de que a maioria do corpo editorial desses jornais era predominantemente de homens pretos, que normalmente eram ocupantes de cargos empregatícios simples. Dessa maneira, muitos jornais tinham irregularidades nas publicações, às vezes aparecendo mês sim, mês não.

Os temas abordados por essa imprensa também possuem certas similaridades, a maior parte desses periódicos, traziam discursos referentes a educação do negro, a moralidade, a família e a pátria, assim como ideais e ideias que fariam com que o negro acendesse social e culturalmente (Moura, 1988, p. 205). Para Flávio Gomes (2005), “[...] seus editores propuseram-se a divulgar uma literatura que imaginavam interessar e, principalmente, “educar” seus irmãos.” (Gomes, 2005, p. 37). Ainda segundo o autor, mesmo que os “valores e visões de mundo” que eram veiculados nesta imprensa fossem iguais ou ao menos parecidos com os das elites brancas e as demais classes dominantes, isso não corroborou para que não houvesse uma agenda de projetos específicas para a “classe de cor”, assim “indica, sobretudo, que um tipo de diálogo esteve em curso. E qualificá-lo de “embranquecido” ou mesmo de ter reproduzido “valores importados” revela pressupostos analíticos evidentemente parciais” (Gomes, 2005, p. 37).

Portanto, entendemos quaisquer reivindicações encontradas nesses periódicos, como resultado de pensamentos oriundos de pessoas negras, para e com pessoas negras.

O CLARIM DA ALVORADA

Criado e difundido na cidade de São Paulo, *O Clarim da Alvorada* foi um dos periódicos de vida mais longa da Imprensa Negra Paulista, permanecendo ativo de 1924 a 1932, possuindo apenas mais uma aparição em 1940. Foi fundado em 6 de janeiro de 1924, por José Correia Leite e Jayme de Aguiar; nas palavras de Leite:

A comunidade negra tinha necessidade dessa imprensa alternativa. Não tinha outro meio a não ser copiar o que as colônias estrangeiras faziam. O negro, de certa forma, era também uma minoria como os italianos, os alemães, os espanhóis. E todos eles tinham jornais e sociedades. As publicações negras davam aquelas informações que não se obtinha em outra parte (Cutti, 2007, p. 33).

Inaugura como *O Clarim*, seguido do subtítulo “Orgam Literário, Científico e Político”, mas a partir de 13 de maio de 1924, no número cinco, passa a ser chamado *O Clarim d’Alvorada*, com o subtítulo “Orgam Literário, Noticioso e Humorístico”. A mudança de nome se deu porque já existia um outro jornal com a mesma titulação, dessa forma, Leite e Aguiar foram ameaçados de processo e resolveram acrescentar “da Alvorada” ao título do jornal (CUTI, 2007, p. 41-43).

Nos dias 13 de maio, dos números 21 de 1926 e 33 de 1927, seu subtítulo alterava-se para “Orgam Literário, Noticioso, Pelos Interesses Dos Homens de Cor de S. Paulo”, provavelmente por se tratar de números festivos. Em 1928, o subtítulo é novamente alterado, passando a ser “Pelo Interesse dos Homens Pretos, Noticioso, Literário e de Combate.” Uma nova e última mudança

ocorre em seu subtítulo no ano de 1930, posto como: "Legítimo Orgam da Mocidade Negra". As mudanças ocorridas nos subtítulos podem demonstrar diferentes visões políticas dentro do jornal, assim como uma reformulação ou evolução de ideias e ideais.

Sua periodicidade era mensal, com algumas irregularidades nas publicações³. A tiragem do periódico mantinha-se em 4 páginas, mas em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 28 de setembro⁴, a edição poderia exibir de 6, 8 ou 12 páginas. As ilustrações estão presentes ao longo do jornal, sendo elas reproduções de fotos de abolicionistas, como Luiz Gama e José do Patrocínio, homenagens a colaboradores e/ou leitores e desenhos de carnaval.

Eram redatores-chefes José Correia Leite e Jayme de Aguiar, Frederico Baptista de Souza como presidente, Henrique da Cunha como editor e Luiz G. Braga como secretário geral (Tavares, 2021, p. 103). Alguns colaboradores são Benedicto Ribeiro, Gervásio de Moraes, Luis Barbosa, Deocleciano Nascimento, Horácio da Cunha e muitos outros (Faria, 2018).

O Clarim da Alvorada surgiu em meio às diversas situações que ocorriam em São Paulo e no Brasil. Em 1924 acontece a Revolta Paulista, segunda revolta tenentista causada pelo descontentamento militar diante da crise econômica e a concentração de poder entre São Paulo e Minas Gerais, a capital paulista foi palco de diversos bombardeios. Além disso, em 1930, quando O Clarim completava 6 anos, presenciou o Golpe de Estado, encabeçado por Getúlio Vargas,

³ Seguramente por conta de problemas financeiros enfrentados por esses jornais, como já citado.

⁴ Datas que se referem a abolição da escravização e o "Dia da Mãe Preta" na data de promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), respectivamente.

que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes, pondo fim à República Velha.

JAYME DE AGUIAR E JOSÉ CORREIA LEITE

Fundador de O Clarim da Alvorada, Jayme de Aguiar, nasceu e cresceu na cidade de São Paulo, no bairro da Bexiga; foi filho de uma família de alforriados protegida por antigos senhores de escravizados (Cutti, 2007, p. 26). Na infância estudou no colégio Coração de Jesus, e já adulto formou-se em técnico de contabilidade (Ferreira, 2005). Além de atuar como redator-chefe de O Clarim da Alvorada, foi também diretor do jornal “Evolução” (1933) e colaborador nos jornais “Getulino” (1924), “O Patrocínio” (1928), “Alvorada” (1945) e “Senzala” (1946). Jayme também participou da fundação da Frente Negra Brasileira em 1931 (CEDAP, 2008). Nas páginas do Clarim da Alvorada, Jayme publica artigos que vão desde poemas a textos mais complexos sobre a questão do negro brasileiro, muitas vezes assina com os pseudônimos: Maria Rosa, Moysés Cintra, Jim de Araguay, Praxedes, Ana Maria e Jim do Vale (Tavares, 2021, p. 103).

Igualmente fundador de O Clarim da Alvorada, José Correia Leite (1900-1989) nasceu e cresceu na cidade de São Paulo, filho de mãe solo que trabalhava como doméstica. Em razão da pobreza vivida, Leite começou a trabalhar ainda muito jovem como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpintaria (Cuti, 2007). Por conta disso, o acesso à escola foi prejudicado; ainda criança, recebeu ajuda de uma professora de escola particular, que

deu a ele alguns livros para se familiarizar com a leitura, mas foi somente ao reencontrar com Jayme de Aguiar - que conhecia desde a infância - que passou a ter aulas com o amigo (Cuti, 2007, p. 25-29).

Além de fundador e redator-chefe de O Clarim da Alvorada, Leite também atuou em outros periódicos; foi diretor do jornal “Alvorada” (1945) e da revista “Niger” (1960), além de ser colaborador nos jornais “A Raça” (MG - 1935), “O Mutirão” (1958) e “Senzala” (1946) (CEDAP, 2008). Do mesmo modo que Jayme, Leite escrevia nas colunas do Clarim desde poemas a textos mais complexos, e também utiliza-se de pseudônimos em alguns, assinando como Tuca (Tavares, 2021, p. 103). Também participou da organização da fundação da Frente Negra Brasileira em 1931, mas mais tarde retirou-se do cargo que ocupava por diferenças ideológicas com alguns membros⁵. Mais adiante, foi fundador do Clube Negro de Cultura Social em 1932, idealizado por ele e José Assis de Barbosa; além disso, colaborou com a fundação da Associação dos Negros Brasileiros em 1943 e participou da criação da Associação Cultural do Negro em 1956, ocupando o cargo de presidente do conselho deliberativo até 1965 (CEDAP, 2008). José Correia Leite também foi pintor e com o apoio de Estevão Maya-Maya, teve algumas de suas aquarelas expostas na ECO - Experiência Comunitária, com catálogo de Mário Schenberg.

⁵ Para saber mais, acesse: FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. As trajetórias de Veiga dos Santos e Correia Leite: Dissensos e convergências na militância negra dos anos 1930. Caxambu/MG: XXIX Encontro Anual da ANPOCS, Anpocs [online], gt 20, 2005. 31p.

AS REIVINDICAÇÕES NAS PÁGINAS DO CLARIM DA ALVORADA

Segundo Rafael Fizon (2012), a Primeira República e o pós-abolição são tomados por dois elementos que se completam: a racialização dos discursos e as tentativas de marginalização do negro; assim, o movimento negro que se desenvolvia nessa época, entendia a divisão da humanidade em “raças”, mas não aceitava a ideia de inferioridade da “raça negra” e visava combater essa marginalização. Um dos meios de combate à marginalização era a Imprensa Negra, e no Clarim da Alvorada encontramos diversos textos referentes a temas que visam desmistificar essa “inferioridade” racial, assim como artigos que colocam o negro como único agente de mudança da própria vida.

Essas temáticas foram divididas por uma questão de organização metodológica, mas os artigos podem versar sobre os mesmos assuntos de uma única vez, fazendo com que um tema resulte em outro e assim sucessivamente. As temáticas recorrentes ficam assim⁶: 1 - **União**: de pensamento, da comunidade negra e dos homens pretos; 2 - **Educação**: escolar, disciplinar, pelo fim do analfabetismo e como instrução de vida e trabalho; 3 - **Moralidade**: pelo fim dos vícios, pelo civismo, pelo progresso e pela moral social, que pode ser caracterizada como uma autovalorização e/ou auto-

⁶ O número de artigos, textos, poemas e outros presentes no jornal é excessivamente grande. Assim, não seria possível quantificar quantos escritos pertencem a cada temática, então a partir da análise do jornal, separamos as temáticas com a percepção de recorrência dos assuntos e da nossa interpretação pessoal.

estima negra; 4 - **Progresso**: da classe negra, que resultaria em sociedades beneficentes e o reerguimento da classe; 5 - **Exaltação de personalidades negras**, como uma tentativa de recuperação histórica da memória, onde abolicionistas e outras personalidades eram lembrados fazendo com que isso resultasse novamente em uma autovalorização e/ou auto-estima negra; 6 - **Preconceito Racial**: principalmente discussões sobre a situação do Brasil (se havia ou não esse preconceito) e preconceito racial nos Estados Unidos e outros países.

Também podemos fazer um balanço por ano sobre as principais características do jornal naquele período⁷. Em 1924, ano inicial do Clarim, a presença de pequenas notas, poemas, poesias e afins, pode ser maior que os grandes textos de reivindicação, mas os assuntos referentes à união e a centros beneficentes já aparecem. Além disso, em alguns números surgem pequenos textos em italiano - ou melhor, uma mistura do português com o italiano - muitas vezes assinados por Prof^o Dott. João P.

Em 1925, os textos que negam a inferioridade da raça negra ficam mais evidentes, além de críticas à mocidade por sua falta de interesse em compor os espaços de luta do movimento. A temática da União passa a ser mais frequente, e em alguns textos há também assuntos sobre as mulheres negras e seu papel perante a sociedade. Já em 1926, os textos sobre preconceito racial começam a estar presente nas folhas do Clarim, baseados na discussão de existir ou

⁷ Mais uma vez baseados nas análises feitas a partir da leitura total dos periódicos, além da nossa interpretação pessoal.

não, no ano de 1927 ocorre da mesma forma. Em 1928, é percebido o alcance do Clarim da Alvorada em outros locais, como em Botucatu, no interior de São Paulo, além de textos que possuem como tema a África. Ainda em 1928, no número 7 do folhetim, é anunciada a saída de Jayme de Aguiar do cargo de diretor e redator responsável, por conta de seu casamento e outras ambições pessoais; Leite assume integralmente os dois cargos, mas ainda é possível encontrar textos de Aguiar ao longo dos outros anos.

Em 1929 há as primeiras traduções do *The Negro World*, jornal norte-americano de Marcus Garvey, além das denúncias ao preconceito racial nos Estados Unidos. No ano de 1930, 1931 e 1932 as publicações são parecidas com as do ano de 1929, com exceção de que em 1931 e 1932 encontramos os primeiros textos sobre a organização de fundação da Frente Negra Brasileira (FNB).

No que se refere aos discursos no Clarim da Alvorada, podemos compreender de antemão que a prática discursiva se constrói por meio de textos que podem ser conceituados como uma situação de comunicação, visto que há um sujeito destinador e outro destinatário, onde se criam valores e crenças compartilhadas.

Toda situação comunicativa se manifesta por intermédio de textos e envolve uma técnica que ao mesmo tempo é interacionista e dialógico. **Nele encontra-se a manifestação de um enunciador e um enunciatário que estão comunicando algo que não apresenta apenas uma função informativa, mas também produzir um sentido que tem a finalidade de influir sobre o outro.** Portanto, a linguagem é determinada por fatores ideológicos (Terra; Souza; Fófano, 2017, p. 170).

Ou seja, o enunciador busca apresentar em seu discurso uma visão de mundo que possa fazer o enunciatário acreditar e passar a

agir a partir dele. O comunicar transforma-se em um agir sobre o outro, onde um discurso pode mudar uma ou várias situações, assim o texto passa a ser um instrumento de intervenção na sociedade (Terra; Souza; Fófano, 2017). Podemos observar a partir dos textos do Clarim, que essa prática discursiva de “influência” é mantida pelo editorial do jornal, mesmo que inconscientemente, dado que os artigos influenciam o meio negro, além de colocar o que essa comunidade pode ou não fazer, mas principalmente, o que ela tem que fazer. Veremos mais à frente alguns exemplos.

O Clarim da Alvorada foi responsável por suscitar diversas ações e discussões no meio paulista. Um dos movimentos que aconteceu com determinada frequência por iniciativa do Clarim foi a “Romaria Cívica/da Saudade”, que reunia um grupo de pessoas para visitar o túmulo do abolicionista Luiz Gama (1830-1882) e outros no Cemitério da Consolação, o ato teve início em 1927 e passou a ocorrer em todo 13 de maio de cada ano seguinte.

Ademais, o 13 de maio juntamente com o 28 de setembro, são colocados como datas importantes desde o início do jornal. É possível observar o empenho do corpo editorial em fazer com que as pessoas soubessem das duas datas, visto que grande parte dos textos, poemas e imagens presentes nos números referentes a elas, fazem alusão a um momento especial para o povo preto.

Os textos que se referem a essas datas, buscam uma elevação moral do negro, ou seja, uma autovalorização, citando abolicionistas e outros e muitas vezes as mazelas do cativo, mas com a ideia de superação, onde o negro deve se lembrar que seus antepassados

lutaram e trabalharam pelo progresso do Brasil e que por isso, devem honrá-los. Essas constantes citações aos abolicionistas e outras personalidades negras⁸ podem ser caracterizadas como uma retomada de memória histórica, a fim de trazer sentidos e reflexões daquilo que o negro também foi, seu aspecto de grandeza e inteligência e não só o período de escravidão.

No que se refere aos números do dia 28 de setembro, reivindicado como Dia da Mãe Preta, além dos temas já citados, é possível observar que essa figura representava uma construção de identidade, negra e brasileira, reafirmando o papel do negro na construção do país como um agente de identidade nacional (Francisco, 2017). Também há o movimento em prol de um monumento em homenagem à Mãe Preta, ideia trazida pelo jornal carioca *A Notícia* de Cândido Campos, e apoiada pelo Clarim da Alvorada.

No número de estreia de O Clarim da Alvorada em 1924, podemos observar o início dos textos, artigos e poemas tratando das temáticas aqui colocadas. Leite assina na página 3 do folhetim o texto “A União Faz a Força”, onde é possível identificar um clamor pela união dos “homens de cor”, que deveria ser realizada a partir da organização pela fundação de um centro beneficente, onde juntos trariam fim aos vícios e ao analfabetismo.

A desorganização social que existe entre nós, devia findar-se nestes belos tempos. Centenas de homens de cor se debatem contra misérias, porque não temos uma associação puramente

⁸ Os abolicionistas mais citados são Luiz Gama (1830-1882), José do Patrocínio (1853-1905), Antônio Bento (1843-1898) e outros. E as personalidades são Cruz e Sousa (1861-1898), Castro Alves (1847-1871) e outros.

nossa que nos preste auxílios. **A fundação de um centro beneficente entre nós, seria mais uma prova que somos dignos de usar o nome de homens civilizados.** Para isso seria preciso que um punhado de homens de nobres ideais assumissem essa santa cruzada. Entrelacemos nossas mãos, assim conseguiremos uma só força, lutando para o mesmo ideal. **Hoje um punhado, amanhã uma multidão unida combateremos todos os vícios: arrancando da lama os fracos de espírito, socorrendo os desprotegidos da sorte, indicando o verdadeiro caminho do bem à mocidade.** Ajudando o nosso governo a combater o analfabetismo. Aqui ficam os sonhos do primeiro pastor, esperando que se realize daqui algum tempo embora que tarde. (O Clarim da Alvorada, 1924. nº 1, p. 3, “A União Faz a Força”, assinado por Leite. grifo nosso)

No número 7 de 1928, o texto “Tudo Passa”, assinado por Jayme de Aguiar, também versa sobre a necessidade de união organizacional da comunidade negra, criticando aqueles que não a fizeram ainda. Essa temática é muito recorrente no jornal, em pelo menos cada número de cada ano, existe um apelo por essa união negra. Em muitos textos essa necessidade de união é justificada como uma forma de criar redes de apoio, como sociedades beneficentes, além da união ter como resultado o progresso, que é muitas vezes citado nas páginas do folhetim. Segundo José Correia Leite, o negro vivia em desamparo e a união de todos criaria uma retaguarda que os protegeria de possíveis situações negativas, mas que apenas atividades de lazer e recreação, como bailes dançantes, conseguiam uma participação maciça da comunidade (Cutti, 2007, p. 57).

No número 17 de 1925, Horácio da Cunha, um dos colaboradores do Clarim, assina o artigo “Os homens pretos e a instrução”.

Há nesta capital, e mesmo no interior, muitos homens pretos que no dizer de certos pretos e pretas só servem para envergonhar a nossa raça! Mas não lhes devemos culpar porque, **se assim**

vivem é em virtude de não receberem instrução, e, não tiveram quem iniciasse nos primeiros tempos da sua infância quem se interessasse pela sua **formação moral e intelectual**. A nossa raça não merece censura porque fazem, apenas 36 anos que tivemos a nossa liberdade individual; e, quando raiou o sol da liberdade para os nossos pais, eles abandonaram as fazendas procurando vida nova e **não foram contemplados com nenhum auxílio para sua subsistência**. Assim começaram eles, vida nova, procurando trabalhar para se manter e tratar da educação de seus filhos. Na época presente já vemos alguns filhos de pretos matriculados em escolas superiores desta capital, cultivando as letras, artes, músicas e profissões várias. Portanto se há alguns pretos e pretas que fazem escândalos nas praças públicas, a vergonha não é para os pretos seus irmãos de cor, será para os dirigentes do estado ou dos municípios onde eles habitam. [...]. (O Clarim da Alvorada, 1925. nº 17, p. 3, “Os homens pretos e a instrução”, assinado por Horácio da Cunha)

É possível perceber que a temática da educação, muitas vezes ligada à instrução e a moral, é também repetida diversas vezes no Clarim da Alvorada. Isso se dá porque a educação era vista e mantida como um aspecto de reerguimento da classe, onde por meio dela, o negro poderia ascender, não apenas dentro de uma perspectiva econômica, mas também social. São inúmeras as associações negras que surgiram no início da República, e muitas delas denunciaram o analfabetismo e a inconsistência educacional da população negra e ademais, construíram objetivos de um plano educacional para essas pessoas. Segundo Petrônio Domingues (2009), o Centro Cívico Palmares de 1926 a 1929, manteve uma escola em sua sede, onde ensinava pessoas negras a ler e escrever, além de história, geografia, matemática e outras disciplinas, o centro também contava com uma biblioteca e oferecia palestras de cunho cultural para os frequentadores. Como citado anteriormente, em conjunto com a temática da educação, a moralidade sempre é colocada, principalmente no combate aos vícios. Em 1924, o artigo “Um dever”,

assinado por Moysés Cintra, coloca que algumas pessoas negras continuam escravas, não mais de senhores de engenho, e sim dos vícios, principalmente em álcool.

Aquele que se dominar pelos vícios, de como poderá ministrar no lar uma **educação**, se os **vícios, principalmente o álcool**, lhe roubam o essencial de um chefe de família, que é a **força moral**? É deste terrível vício que derivam outros tantos, que a todo transe observamos inúmeras infelicidades. Rouba-nos o caráter, a **moral**, o respeito às leis e a sociedade, tornando-nos inúteis a pátria. (O Clarim da Alvorada, 1924. n° 3, p. 2-3, “Um dever”, assinado por Moysés Cintra)

Em relação à temática do preconceito racial, podemos citar uma situação colocada no número 9 de 1928.

[...] O Correio de Botucatu, [...] cita este trecho que pedimos vênha para transcrevê-lo: “O Clarim d’Alvorada é um digno representante, um genuíno porta-voz da raça negra, essa raça por vezes sem razão de ser, menosprezada, como sói acontecer no **Orfanato Amando de Barros, que, por determinação do Sr. Bispo diocesano, não recebe orfãozinhos de cor**. O Clarim d’Alvorada para reparar essas injustiças, é que se fundou. Vai reclamar os justos direitos que assiste a raça negra. [...] **Monstruosa desumanidade é, desamparar agora, aqueles que, representam o resto de três séculos de angústias e um martírio ininterrupto**. Triste é dizê-lo que, um alto ministro do cristianismo, fecha desumanamente as portas de um asilo a essas criaturinhas que representam toda a via dolorosa de uma raça eternamente espoliada. **Muito embora, esse orfanato seja, uma instituição particular, não é justo, não é decente, negar um auxílio educativo a quem mais precisa, isto é, á aqueles que são filhos e netos dos épicos plantadores de toda a riqueza econômica desta grande pátria do cruzeiro**. Para essa alta autoridade eclesiástica, talvez, a escravidão, a negra escravidão, ainda não tenha terminado no Brasil; talvez quera ainda, esse ilustrado patricio que a alma branca do negro humilde e afetivo deva continuar escravizada. [...] temos também, a dura obrigação de perguntar ao Sr. Bispo dessa localidade - Porque; esperamos que, o humanitarismo que tem constituído a base de toda a ideia cristã, porque cristianismo quer dizer, - igualdade social do gênero humano, venha desfazer a odiosa determinação do Sr. Bispo de Botucatu. [...]. (O Clarim da Alvorada, 1928. n° 9, p. 2. “Mais um grito de dor da raça desgraçada - Um orfanato que não aceita órfãos negros”, assinado por Leite.)

Apesar dessa denúncia ao preconceito sofrido pelas crianças negras órfãs de Botucatu, o periódico não expõe se o caso foi resolvido ou não. Todos os textos sobre preconceito racial no Clarim da Alvorada, além das denúncias, variam em decidir se existe ou não o tal preconceito racial no Brasil. Ao analisarmos esses textos, principalmente no ano de 1926 percebemos que essa divisão ocorre porque muitas vezes é feito um comparativo com os Estados Unidos, onde ainda havia resíduos das leis de segregação Jim Crow (1808-1860), além da segregação racial que separava ambientes, como instalações públicas e privadas, comércios, serviços e outros de negros e brancos. Assim, colocava-se que apenas nos Estados Unidos existia o preconceito racial, já que lá o negro era visivelmente marginalizado, enquanto no Brasil negros e brancos viviam harmoniosamente.

Não reconhecemos preconceito algum [...] O dia que as duas bibliotecas públicas fecharem suas portas, aos homens pretos. O dia que os Grupos Escolares não aceitarem mais os nossos filhos, se as academias não receberem mais a nossa mocidade, para maior glória da raça, que descendemos, então os homens pretos do Brasil, se unirá para a formação de tudo quanto necessitamos. Lá na América do Norte, onde o preconceito é um fato, o que é do preto é do preto, o que é do branco é do branco, aqui não; tudo quanto é do Brasil, é nosso com exceção de qualquer coisinha que se não pode qualificar de preconceito. [...] A mão do branco não se mancha, em apertar a mão do negro. No Brasil não há preconceitos [...]. (O Clarim da Alvorada, 1926. n° 27, p. 3. “Quem somos...”, assinado por Leite).

Mas esse entendimento não era uníssono no editorial do jornal, em seu artigo “Carta de um negro”, Gervasio de Moraes explica como o preconceito racial impede a evolução do negro, visto que o mesmo é sempre colocado em desvantagem: “Não temos pendurado nos

braços os ferros pesados do cativo, mas sentimos que nos agridam, nos encarceram numa cela sem nome, enquanto, pelas varedas subterrâneas do preconceito, manifesta-se uma luta desigual, étnica, odienta, covarde e monstruosa!” (O Clarim da Alvorada, 1927. nº 33, p. 7-8. “Carta de um Negro”, assinado por Gervásio de Moraes). Com o passar dos anos no jornal, é observável que a visão de alguns redatores e colaboradores sobre o tema se modifica, colocando que no Brasil há um preconceito racial sutil. O próprio Leite, em seu depoimento a Luiz Cuti, expressa que com a sua aproximação ao Movimento Garveista, pode descobrir “a maneira sutil do preconceito brasileiro, a maneira como a gente era discriminado [...] a gente começava a descobrir essa maneira de ser empurrado, tirado da jogada sem pensar que era por causa da cor (Cuti, 2007, p. 80-81).

CONCLUSÕES

Com a análise total do periódico ao longo dessa pesquisa, temos algumas questões principais que irão nortear nossos resultados: tomamos como reivindicações dos negros paulistas dentro do Clarim da Alvorada, todo e qualquer discurso que visava um alcance de pessoas, isto é, que tinha como característica informar, persuadir, ensinar, convencer, dialogar e etc, com a comunidade negra leitora e não leitora do jornal. O Clarim da Alvorada, assim como outros jornais da Imprensa Negra Paulista, constituíam discursos de influência sob seus leitores, ou seja, pensavam em maneiras que em seu imaginário, agregaria a vida da comunidade negra paulistana,

assim suas reivindicações partem para e com a comunidade negra, visando o fim de diversos problemas colocados por eles, como a falta de união, os vícios, o analfabetismo e outros. Encontram-se dentro dessas reivindicações, alguns segmentos que foram separados ao longo da pesquisa para um entendimento mais esclarecido sobre os temas existentes no jornal. Em suas reivindicações econômicas, o editorial do jornal, buscava ensinar a comunidade negra a valorizar o trabalho e observar o uso de seu dinheiro, fazendo economias e criando espaços beneficentes para ajudar os mais necessitados. Já nas reivindicações políticas e sociais, muitos escritos buscavam influenciar seus leitores a manterem-se na moralidade, educar-se, ser conhecedor de sua história e afins. Como já citado, por se tratarem de reivindicações feitas a pessoas negras, acreditamos que os motivos para tais são diversos, mas o principal seria proteger a si e aos seus de possíveis violências raciais, e para o editorial, apenas por meio de alguns critérios, como a união, poderiam alcançar outros espaços de poder.

Ao longo da existência do jornal, suas reivindicações passam por diversas mudanças perceptíveis. Muitas são priorizadas, como o aspecto da união, mas outras são diariamente passíveis de críticas de leitores e colaboradores, como a existência ou não existência do preconceito racial no Brasil. Isso reflete como o ambiente negro era regido por pensamentos diversos e diariamente eram discutidas formas de sanar seus possíveis problemas, rejeitando assim a ideia de que os negros permaneceram anônimos a própria situação. Os jornais da Imprensa Negra são uma fonte de pesquisa que demonstram como

peessoas negras estavam preocupadas em reverter seu status quo, não aceitando mais a ideia de subserviência imposta. Um exemplo disso, são as reivindicações mais incisivas na segunda fase do periódico - momento em que José Correia Leite assume integralmente a direção do jornal após a saída de Jayme de Aguiar em 1928 - com textos que versam sobre o abandono que foi imposto aos negros depois da Abolição (1888), assim como a “competição” injusta contra os imigrantes.

Como citado mais acima, entendemos que as demandas feitas pelo editorial negro de O Clarim da Alvorada, partiam principalmente para a comunidade negra, e são poucos os textos que cobram alguma atitude do Estado em relação as problemáticas vivenciadas por eles, como o analfabetismo e o desemprego. Essa cobrança à própria comunidade muitas vezes possuía um tom acusatório, visto que muitos escritores dos jornais compartilhavam da ideia que somente a população negra poderia mudar sua situação atual, e se não o fazia, era por falta de união e por se importarem com demandas irrisórias perto dos problemas reais. Observamos também, que por conta dessa narrativa, houve uma tentativa de enxergar a escravização por outra ótica, não negando sua existência e violência, mas dando mais ênfase à luta dos cativos do regime e a luta dos abolicionistas. Essa idealização de observar aqueles que venceram o cativeiro, trazia a noção de também vencer as mazelas dos dias atuais; muitos discursos colocam que se os antepassados sobreviveram a açoites, estupros e outras violências, assim, 36 anos após a

escravização, era obrigação dos negros libertos vencerem e se unirem em prol de sua comunidade.

Existem muitos textos que criticam pessoas negras que vivem em desunião, tomadas pelos vícios, sem emprego e afins, e entendemos essas críticas como uma forma de alerta a comunidade sobre coisas que deveriam evitar para que não fossem mal vistos perante a sociedade, assim, as críticas mostravam preceitos comportamentais que deveriam ser seguidos. Essa relação com a imagem é muito colocada no jornal, e podemos observá-la também quando há uma cobrança para que os negros sejam vistos e colocados como construtores da pátria brasileira durante a escravidão, e as diversas homenagens aos abolicionistas e outras figuras negras, afim de criar uma autoestima e valorização. Uma das peculiaridades desse folhetim é observar as diferentes opiniões de editores e colaboradores, assim como observar a relação com outros movimentos. Isso nos permite pensar, que apesar das diferenças políticas e de pensamento, essas pessoas negras construíram um espaço de associativismo que visava um melhoramento na vida de toda a comunidade. Em relação às reivindicações colocadas, acredito que não nos cabe decidir se estavam certas ou erradas, visto que esse era o entendimento racial da época. Além do que, é inegável o trabalho de base realizado por esses jovens negros, que abriram caminho para um movimento negro em ascensão.

Assim sendo, o resultado das análises feitas ao Clarim da Alvorada o constitui como um dos principais jornais da Imprensa Negra Paulista, assim como coloca como indescritível o trabalho

realizado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar. Foi criado um espaço de debates, reivindicações e maneiras de solucionar problemas, mas também de comemorar as vitórias, dividir sentimentos com poemas e poesias, e acima de tudo, colocar para a comunidade negra imagens positivas sobre o ser negro naquele momento.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 1998. 444p.

BIONDI, Luigi. Mãos unidas, corações divididos. As sociedades italianas de socorro mútuo em São Paulo na Primeira República: sua formação, suas lutas, suas festas. **Tempo** [online]. 2012, v. 18, n. 33

CARVALHO, Gilmar Luiz de. **A Imprensa Negra Paulista entre 1915 e 1937: características, mudanças e permanências**. Dissertação de Mestrado em História Econômica. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

CEDAP. **Catálogo da Coleção Imprensa Negra (1903-1963)**. UNESP, Assis: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP), 2008

CUTI. ...E disse o velho militante José Correia Leite. 19. ed. rev. São Paulo: Noovha América, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019. 172p.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma História não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. **O Recinto Sagrado**: Educação e Antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set/dez. 2009

FARIA, José Manuel. **Jornal O Clarim da Alvorada**: Protagonismo Negro em Ação (1924-1932). Revista de Trabalhos Acadêmicos Campus Niterói. América do Norte, n. 17, 2018.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **As trajetórias de Veiga dos Santos e Correia Leite**: Dissensos e convergências na militância negra dos anos 1930. Caxambu/MG: XXIX Encontro Anual da ANPOCS, Anpocs [online], gt 20, 2005. 31p.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Paulo:FFLCH/USP, 1986.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. **Um novo abolicionismo para a ascensão na nação da Mãe Preta**: discursos sobre a fraternidade racial no jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932). Antíteses, v. 10, n. 19, p. 376-396, jan./jun. 2017.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LUCA, Tânia Regina. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988. 250p.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa Negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010. 184p.

SANTOS, Rafael Fizon Eugenio dos. **A África na Imprensa Negra Paulista (1923-1937)**. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: ICHF/UFF: 2012.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Historicizando o Associativismo Negro: Contribuições e Caminhos da Historiografia. Florianópolis: **Revista Mundos do Trabalho**, vol. 11, 2019.

SILVA, Sérgio. **Economia cafeeira**. In: Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

TAVARES, Francilene de Souza. **Imprensa Negra e Ensino de História**: o debate sobre a questão racial em São Paulo na Primeira República. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: 2021. 277p.

TERRA, Kenner Roger Cazotto; SOUZA, Sonia Maria Fonseca; FÓFANO, Clodoaldo Sanches. Prática Discursiva: Uma reflexão sobre língua, linguagem, ideologia e discurso na concepção da análise do discurso de filiação francesa. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 09, ed. 01, p. 155-172, 2017.

A QUESTÃO ESCRAVISTA NAS PÁGINAS DO AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL: o Humanismo e o Apoio Velado aos Interesses Agrários

Arthur Carrega¹

INTRODUÇÃO

Característica intrigante do século XIX brasileiro é o processo de formação ideológica das classes sociais que compunham o período e se articularam com a transformação do sistema de produção vigente. Na conjuntura, chama bastante atenção o caso da “burguesia rural”², que se consolidou como dominante no início do novecentos após um longo período de reformas, e até de criação, nos mecanismos de dominação que sustentaram o ambiente rural como o mais importante para a economia do país e que consequentemente o conservaram como agroexportador e monocultor.

De uma maneira geral, como aponta Ilmar Rohloff de Mattos (2017, p. 23), após a independência, era preciso que os homens livres do Império se identificassem entre si e enxergassem eles mesmos como um conjunto, ou melhor, uma comunidade. Unidade que

¹ Doutorando em história pelo programa de pós-graduação da UNESP. Bolsista CNPq.

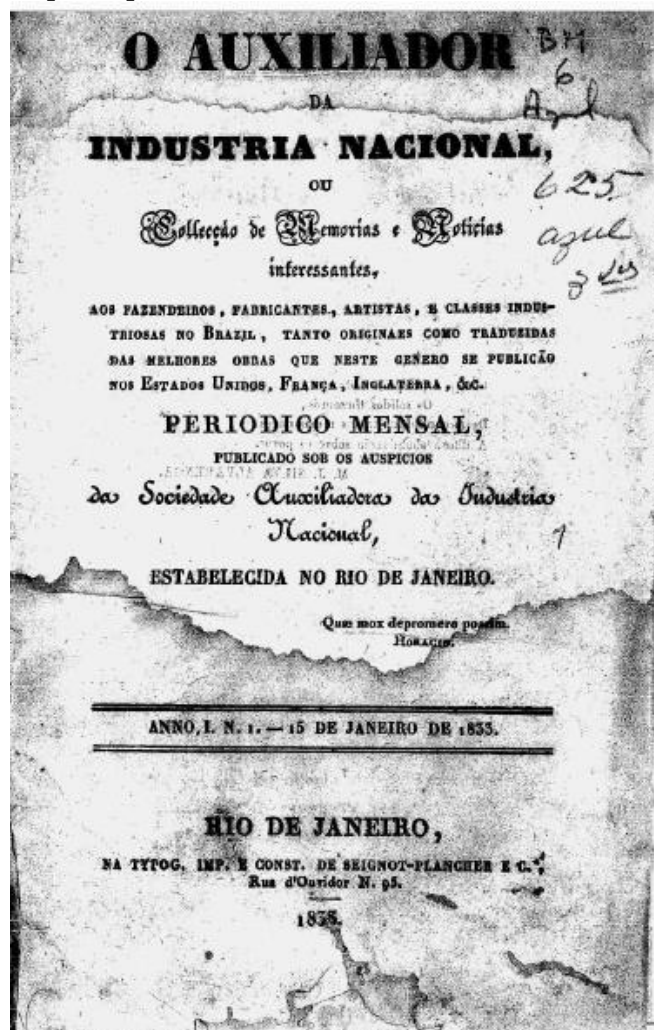
² Termo usado por Sônia Mendonça (1997) para se referir aos grupos que dominaram a política e a economia no final do século XIX e início do XX através da república do “café com leite”.

invariavelmente era permeada pelo ideal de progresso e pelo “mundo civilizado”, mas diverso da ainda jovem nação estadunidense e das “recém inauguradas” sociedades civis europeias. Em outras palavras, buscava-se ao mesmo tempo um Brasil moderno, nos moldes consagrados, mas original.

Os grandes produtores rurais, nesse sentido, trabalharam seus argumentos de maneira a higienizar a agricultura nacional dos graves problemas econômicos, sociais e políticos que o país enfrentou ao longo da centúria marcada pela administração imperial e na tentativa de protagonizar o processo de modernização, formularam balizas que aplicavam seus interesses às transformações necessárias ou consequentes na tecnologia, política, cultura entre outros campos. Há de se destacar também a persistência da escravidão, diferencial brasileiro em relação às demais nações ditas civilizadas (ou que se civilizavam) do mundo.

Este último fator é o que mais interessa a esta reflexão, especialmente nas páginas da revista *O Auxiliador da Indústria Nacional* (AIN), editado e publicado pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) entre 1833 e 1896. Antes, porém, cabe um parêntese sobre a instituição e seu periódico, entendidos como representantes dos grupos dominantes do Império, em especial, evidentemente, aqueles ligados à produção agrícola. Já no subtítulo lia-se o objetivo da publicação, como mostra a imagem abaixo:

Imagem 1: Capa da primeira edição do Auxiliador da Indústria Nacional



Fonte: O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL, janeiro de 1833.

Como podemos notar, era intenção da SAIN vulgarizar, disseminar e ampliar conhecimentos que consideravam úteis ao desenvolvimento industrial. Devemos lembrar nesse aspecto que o conceito de “indústria”, para eles, estava mais ligado às técnicas de produção para o mercado consumidor que às manufaturas e a fabricação de bens secundários, mais ainda, devemos considerar que, mesmo no setor rural, as técnicas utilizadas ainda eram bastante rudimentares no Brasil, as quais eram vistas como obstáculos a este tipo de progresso.

Discutindo brevemente o histórico da Sociedade Auxiliadora, apontamos que fora fundada oficialmente em 1828 sob a jurisdição do Ministério dos negócios do Império. Era diretamente ligada à administração monárquica e ao Imperador nesses primeiros anos, que estava presente na solenidade de inauguração e diante do estatuto da mesma tinha a responsabilidade de indicar o presidente da instituição. A condição “estatal” permitiu à entidade não só se estabelecer como referência nesses assuntos no cenário nacional, mas também criar outras organizações, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) de 1838. Em 1860 ela migrou para o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras (MACOP)³, fato específico que não causou impactos em sua relação com o governo central.

A abdicação de Pedro I em 1831, porém, fez a SAIN procurar outras formas de externar seu posicionamento político e social, dos quais a revista foi o principal caminho, que também ampliaria as possibilidades de arrecadação de recursos – seja por novos associados ou através da comercialização do periódico. Tal periódico era essencialmente científico e publicava uma série de textos técnicos ligados à agricultura ou ao ambiente doméstico, como novas máquinas que acelerassem e melhorassem a produção, novas técnicas de plantio, possibilidades de outras culturas lucrativas, controle de pragas, remédios caseiros, métodos para conservar alimentos entre outros.

³ Vários autores já se dedicaram à história da Sociedade Auxiliadora, dos quais destacamos a dissertação e a tese André Luiz Alípio de Andrade (2002 e 2013), a pesquisa de Patrícia Barreto (2009) e o trabalho de David Francisco Penteado (2017).

Consideramos, assim, que a publicação da revista uma das atividades utilizadas para alcançar o objetivo citado acima, além do estudo em periódicos estrangeiros, trocas de correspondências com enviados no exterior e até viagens de seus membros, que enviavam relatórios e outros manuscritos que descrevessem técnicas, equipamentos e conhecimentos mais modernos e pudessem interessar ao projeto de desenvolvimento proposto. Vale ressaltar que nessas correspondências (publicadas na revista), reflexões políticas eram praticamente inexistentes, cabendo apenas assuntos tangentes, como escolas públicas e legislações mais recentes. Silêncio, entretanto, que chamou a atenção, uma vez que eram assuntos relacionados aos interesses da agricultura e que já incomodavam esta camada social e a política.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLOGIA

Partimos do princípio que os periódicos, na ocasião, se apresentaram como um elemento aglutinador de uma classe social ainda em formação no Brasil, constatação que permite defender que o AIN era concomitantemente produtor e produto de grupos elitistas com interesses em comum, caracterizados pelo sincretismo peculiar entre conservadorismo e modernização, sendo que o primeiro estava restrito às estruturas sociais dos tempos coloniais e o segundo aos avanços materiais.

Sobre esse sincretismo destacamos o livro de Jurandi Malerba (1994), “Os brancos da lei: liberalismo, escravidão e mentalidade

patriarcal no Império do Brasil”, que refletiu sobre os herdeiros das elites coloniais no Rio de Janeiro e o uso conservador de ideias liberais, que eram usadas como um verniz racional para a defesa de estruturas de dominação essencialmente econômicas e o de Sergio Adorno (2019), “Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira”, no qual o autor estudou as ideias de bacharéis do direito na capital do império e defendeu que apesar de curiosa e estudiosa, a geração oitocentista assimilava com entusiasmo a liberdade econômica, mas desgostava daquelas que pregavam a igualdade entre os cidadãos.

Os principais referenciais da pesquisa, entretanto, servem para pensar sobre o amadurecimento ideológico da “burguesia rural”, nesse sentido, nossa investigação se apoia no livro “Mudança estrutural na esfera pública” de Jürgen Habermas (2014), que mostra que como os periódicos passaram a ter importância fundamental na formação política e no ideário das classes sociais do século XIX, primeiro popularizando o romance, que serviu de base para a identificação desses grupos, e posteriormente o interesse pela política, ainda que o acesso a essas leituras fossem restritos a grupos letrados (com destaque para a nova burguesia, muitas vezes oriunda da administração monárquica).

Entendemos que no Brasil a revista da SAIN foi utilizada como um palanque político de uma série de preferências de grupos que ainda estavam dispersos, mas que se organizariam posteriormente como unidade. Ou seja, apesar de ligada ao governo central, a entidade tinha alguma autonomia e queria se posicionar diante dos

problemas que emergiram no país após a independência, ação que era marcada, no entanto, pela moderação, já que se buscava disposição racional para os seus argumentos. Em outras palavras, em temas relacionados à administração do Estado os redatores do periódico tentavam, de alguma forma agradar tanto o governo como os grandes produtores rurais.

Outra obra que serve para nortear nossas reflexões é *British Political Culture and the idea of public opinion* do historiador britânico James Thompson (2013). Nela, o autor procurou refletir sobre a opinião pública e de como ela se desenvolveu na capital inglesa do fim do século XIX, apontando que antes do advento do voto (1914) os periódicos foram uma forma de atuação política e posicionamento de vários grupos distintos, como o das mulheres e o dos operários. Os jornais, boletins, revistas etc., eram assim portadores dessa “opinião pública” e uma interessante fonte para pesquisa para entender este cenário.

De fato, a SAIN não era composta por indivíduos socialmente ou politicamente excluídos como àqueles analisados por Thompson, a postura de seus escritores nas primeiras décadas de publicação do *Auxiliador*, porém, seguiu um padrão semelhante, uma vez que nos serve como fonte para pensar o processo de formação do ideário daqueles que se consolidaram no poder mais tarde. Em outras palavras, apesar de congregarem em seu espaço representantes de uma elite, a instituição pode ser classificada dentro daquilo que conhecemos por “público”.

UMA ASSOCIAÇÃO DE DUAS OPINIÕES

Ser diretamente ligada ao governo central e representar a elite agrária ao mesmo tempo deu a SAIN uma posição dúbia, denunciada entre outros fatores pela opinião diante dos problemas sociais como o da escravidão, que já era um assunto incômodo. O governo era de um lado pressionado cada vez mais pelos ingleses para abolição, mas de outro existia o fato de que era um dos principais elementos que sustentavam agricultura, base da economia brasileira. A administração imperial ficava, assim, no centro do choque de interesses entre os produtores e o principal parceiro comercial e a SAIN entre o governo e esses mesmos agricultores.

A primeira atitude tomada pelos redatores do Auxiliador nesta conjuntura foi não escrever sobre o assunto, até 1846 não se lê a palavra “escravidão” nenhuma vez nos títulos das matérias, ficando limitado a meras e efêmeras menções em assuntos tangentes. Mesmo assim, cabe ressaltar que nesses raros momentos percebia-se alguma simpatia pela extinção da mão de obra cativa, como em janeiro 1844, em uma memória lida em sessão pública na qual aparece a frase “os escravos retardam a civilização”.

Pouco mais de um ano depois, depois da morte do Cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), o principal redator da revista e a promulgação do Bill Alberdeen, legislação britânica que permitia o confisco, pelos ingleses, de qualquer navio que traficasse escravos no Atlântico, uma matéria intitulada “Reflexões sobre a escravatura

das fazendas do Brasil” revelou com mais clareza a postura da Sociedade:

Podemos ficar certos de que, em quanto os povos não se moralisarem, em quanto não acabarmos com o bárbaro abuso que se pratica com a escravidão, em quanto não tiver execução a lei que iguala o direito de todos os cidadãos, o Brasil não pôde ser feliz nem desenvolver as imensas forças, que em si encerra. Mas ao menos tratemos melhor os nossos escravos. É de própria utilidade nossa, grandes serão as vantagens que teremos, quando os vestirmos melhor, os alimentarmos como é preciso, os tratarmos bem nas suas enfermidades, e lhes dermos o descanso conveniente para recuperar as forças perdidas com o trabalho; Sem isto os escravos trabalham mal e duram pouco; o que certamente será a causa do atraso da nossa agricultura, e portanto a ruína da Pátria. Fazendeiros do Brasil, abri os olhos, e se quereis tirar bons frutos das vossas terras, tratai bem os braços que as devem regar e semear (O Auxiliador Da Indústria Nacional, outubro de 1846, p. 187).

No trecho nota-se que embora aprovar com a ideia da abolição, e até colocá-la como fundamental no processo de progresso, a SAIN reconhecia que esta não podia ser feita de maneira abrupta e buscava recursos que camuflassem o sistema, como a humanização da relação entre o senhor e os cativos, mais ainda, para eles esses fatores, que podem ser encarados como defesas de uma transição lenta e gradual, contribuía, segundo a Sociedade, com a produtividade, um dos principais pontos de crítica aos sistemas arcaicos na revista.

É pertinente lembrar, entretanto, que pontos como o racismo e a socialização dos escravos não entravam nas pautas da SAIN, uma vez que a preocupação mais evidente da Sociedade diante do problema era econômico e mais ainda no setor agrário. Essa concepção fica ainda mais evidente anos mais tarde, na edição de outubro de 1850, mês subsequente ao da promulgação das leis de Terras (dia 4) e Eusébio de Queiroz (dia 18), que curiosamente, mas

não surpreendente, não tem nenhuma menção na revista. Nela, os editores publicaram a primeira parte de uma longa reflexão sobre agricultura e mão de obra retirada da *Sociedade Gymnasio Brasileiro*, na qual se lê que os escravos não tinham capacidade intelectual para operar as máquinas ou inventar quaisquer ferramentas e técnicas. Mais ainda, em vários momentos, o ensaio defende a imigração e até a ocupação do território em pequenas propriedades rurais.

O texto fora assinado por José Antônio do Valle Caldre Fião (1821-1876), botânico, conhecido pela militância abolicionista e sócio efetivo da SAIN, e levanta ainda a hipótese de que a escravidão estava diretamente relacionada com entraves no desenvolvimento político do país, já que garantia poder político aos senhores, que poderiam emplacar quaisquer ideias sem nenhum tipo de oposição, chegando a chamar os grandes proprietários de “Senhores feudais brasileiros” e denunciando sua postura de impedir o “estabelecimento dos pobres”, ou seja, a criação de um grupo de trabalhadores livres.

Caldre Fião, na sequência de seu texto, publicado em edições seguintes do AIN, defendia também a criação de uma “fazenda modelo”, na qual a mão de obra escrava seria proibida e a ocupação seria feita em pequenas propriedades por imigrantes, e a organização de exposições públicas, que teriam efeitos benéficos para produtores e consumidores. O autor reconheceu, entretanto, a importância dos senhores neste processo, convidando-os a transformar suas fazendas em colônias agrícolas para ocupação espontânea.

No ano seguinte, mas ainda no quinto volume da nova série da revista, um *post-scriptum* sobre colonização espontânea fez finalmente

um comentário direto sobre as leis de 1850, atribuindo a ambas o aumento do fluxo migratório de açorianos, portugueses e espanhóis:

Uma emigração tão subida em três meses de 2,555 colonos, máo grado as notícias do flagelo da febre amarela porque passamos e que naturalmente deveriam amedrontar muita gente na Europa e desviá-la de seus planos de emigrar para o Brasil, não pode ser devida senão as benéficas influências da lei das terras que promete ao colono um melhor futuro, e às medidas coercitivas contra o tráfico de africanos, a maior garantia que se podia dar da não remota emancipação da escravatura, uma das primeiras causas que fortemente se opõe à introdução de braços livres (O Auxiliador Da Indústria Nacional, fevereiro de 1851, p. 360)

No trecho, notamos a defesa das legislações que teriam incentivado braços livres a procurar oportunidades no império tropical mesmo diante do surto de febre amarela pelo que o Brasil estava passando. O comentário aparenta tardio, mas o faz apenas diante de dados que poderiam confirmar o pensamento e as conclusões da Sociedade. Mais ainda, fica mais claro que na nova série de publicações – depois de 1846 – a SAIN ficava mais próxima do governo e do Imperador.

Em julho de 1860 um decreto imperial criou o ministério da agricultura (Brasil, 1860) e a SAIN passou a fazer parte dele funcionando praticamente como um conselho consultivo deste setor do governo, que solicitava junto a SAIN pareceres sobre produtos, máquinas, sistemas pedagógicos e outros assuntos ligados ao desenvolvimento rural. Em 1871, meses após a lei do ventre livre ser apresentada na câmara (mas antes de ser aprovada), a seção de “colonização e estatística” emitiu uma resposta para a questão de: “Quais os meios mais apropriados e convenientes para se obter o grande *desideratum* social da extinção da escravatura entre nós, sem

prejuízo do direito de propriedade e perturbação em todas as classes da sociedade brasileira?”. A conclusão fora publicada em quatro tópicos e já bem mais contundente em relação à extinção da escravidão em tempo mais curto:

As medidas, ao parecer da secção, que devem desde já ser adotadas são as consignadas em diversos projetos que estão no domínio público e foram encorpadas no parecer da comissão especial da Câmara dos Deputados e ultimamente consignadas na proposta do governo apresentada ao corpo legislativo; são as seguintes:

1ª: Liberdade do ventre; sendo os senhores das mães indenizados das despesas de criação.

2ª: Matrícula especial de todos os escravos, sob pena de serem considerados livres os que dentro do prazo marcado não forem dados à matrícula.

3ª: Direito dos escravos ao pecúlio.

4ª Direito à alforria, indenizado o senhor do valor do escravo; podendo este obter a quantia precisa mediante contratos de prestação de serviços futuros (O Auxiliador Da Indústria Nacional, edição nº 7, julho de 1871, p. 300).

O trecho chama a atenção porque com a abolição já iminente a Sociedade discutiu direitos dos senhores e dos escravos, apresentando até uma possibilidade de “inclusão social” deste segundo grupo. O texto continuava sugerindo aos senhores que contratassem trabalhadores livres asiáticos como uma forma de conservar o sistema de produção em grandes propriedades ou europeus, se optassem pela divisão das terras em pequenos lotes. Em ambos casos, acompanhados da importação de máquinas para reduzir a quantidade de braços necessários.

É interessante pensar também que o texto estava datado de junho daquele ano e apesar de comentar o mesmo assunto que a Lei do ventre livre, não cita ela diretamente. Esta, foi promulgada em

setembro daquele ano e novamente não rendeu mais comentários na revista. A lei, contemplava quase integralmente aquilo que a SAIN sugeriu, mas pagaria uma indenização fixa aos senhores e ainda permitia usar os serviços do menor gratuitamente até os 21 anos de idade. A publicação, na mesma edição, ainda mostrou um cálculo aproximado com as despesas da emancipação.

A abolição também não passou sem comentários por parte da SAIN, relacionando na edição de julho de 1889 a lei áurea, promulgada em maio de 1888, com o centenário da revolução francesa. No mesmo número há ainda outra reflexão que comparava a vida dos cativos com a do gado nas fazendas, fazendo um apelo pela humanização daqueles trabalhadores e afirmando que através da liberdade eles seriam diferenciados não apenas dos animais, mas também dos demais objetos adquiridos com o capital da fazenda, como mostra o trecho:

Compreendemos que o gado de uma fazenda seja capital, porém não o operário, entretanto, reconheço que nos países escravistas o operário agrícola, constituído ordinariamente pelo escravo, pôde ser considerado capital porque apresenta muitos pontos de contacto com o gado das fazendas.

O boi lavra a terra sem consciência nem espontaneidades; o escravo trabalha nas mesmas circunstâncias; o boi marcha pelo rythmo da aguilhada, o escravo caminha pela e sob a impressão do azorrague; o primeiro tem a ração e a palha para o leito; o segundo tem a tamina e a esteira; o boi finalmente não se interessa pelo futuro de seu senhor, nem pela perfeição do trabalho e algumas vezes reluta em deixar-se jungir; o escravo às vezes vai mais longe, prejudica o senhor trabalhando mal, desertando do eito e tentando contra a vida de seus patrões (O Auxiliador Da Indústria Nacional, julho de 1889, p. 157).

Podemos notar que a SAIN não faz, neste ensaio, uma defesa aberta da abolição, mas fica evidente a tentativa de convencer os

senhores que substituir a mão de obra pela livre era uma opção mais viável do ponto de vista econômico e pensando em longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir parcialmente a respeito da posição da SAIN sobre a escravidão, que ela sempre teve inspirações liberais em relação às relações de trabalho, mas o grande número de proprietários que figurava em seu quadro de sócios, e sua postura moderada, fazia com que os redatores tomassem cuidados com comentários que pudessem parecer polêmicos ou “progressistas demais”. A revista parece ter sido utilizada assim, principalmente a partir da década de 1840, como um espaço no qual se discutia a escravidão e formas de reduzir os impactos que a abolição causaria. A humanização dessas relações assim, são mais ligadas aos interesses agrários e à coroa que aos escravos propriamente ditos, uma vez as mudanças, em qualquer campo, garantiriam, paradoxalmente a produção no sistema que já era conhecido e avanços diplomáticos com a Inglaterra.

Se entendemos os periódicos, de maneira geral, como um importante espaço para o processo de formação e consolidação de ideias, o AIN foi uma revista que não só estabeleceu balizas conceituais para a “burguesia agrária” ao longo do século XIX, como também serviu ao governo imperial, dialogando com os senhores de escravos buscando reduzir o desgaste da monarquia com o avanço paulatino do processo abolicionista. A Auxiliadora, nesse sentido,

pode ter cumprido seu papel em relação aos senhores, uma vez contribuiu com a o estabelecimento e a consolidação da classe dominante no período de transição para a república e no início do século XX, mas não conseguiu sustentar a monarquia após a abolição definitiva da escravidão em 1888.

FONTES:

Revista O Auxiliador da Indústria Nacional (1833 a 1896 – 132 edições). Typografia Brasiliense de F. M. Ferreira. Biblioteca Nacional. (microfilmado). Disponível em <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/auxiliador-industria-nacional/302295>.

BRASIL. Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm.

BRASIL. Decreto nº 1.067 de 28 de julho de 1860. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira**. EdUSP, São Paulo, 2019. 320 p.

ANDRADE, André Luiz Alípio de. **Variações sobre um tema: A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e o debate sobre o fim do tráfico de escravos (1845-1850)**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas 2002.

ANDRADE, André Luiz Alípio. **Uma visão do progresso: a influência da economia política na interpretação da transição da ordem escravista (A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional 1850-1877)**. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas 2013.

BARRETO, Patrícia R. C.. **Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: O templo carioca de Palas Atena**. Rio de Janeiro, 2009.

Tese (Doutorado em História das Ciências, Técnicas e Epistemologia) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BASILE, Marcello. O Laboratório da nação. *In*. GRINBERG, Keila. SALLES, Ricardo (org.). **O Brasil Imperial**. Volume II: 1831 – 1870. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2009, pp. 53-119.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Denilson Luís Werle. 1 ed. São Paulo. Editora Unesp, 2014. 565p.

MALERBA, Jurandir. **Os brancos da lei**: liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil. EDUEM, 1994, 177 p.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado imperial. 7º edição. São Paulo. Hucitec. 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O Ruralismo Brasileiro** (1888 – 1931). Hucitec, São Paulo, 1997.

PENTEADO, David Francisco de Moura. SILVA, César Agenor Fernandes da. O perfil dos redatores do periódico O Auxiliador da Indústria Nacional (1833-1896). **Revista Diálogos Mediterrânicos**. Número 12, junho/2017, pp. 132 a 153.

THOMPSON, Edward P. La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases? *In*. **Tradición, revuelta y consciencia de clase: Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Tradición castellana: Eva Rodríguez. Editora Crítica. 3º edición, Barcelona, 1989. p. 7-61

A REPÚBLICA E A “QUESTÃO NEGRA” NO PÓS-ABOLIÇÃO: um Olhar a partir de Pierre Bourdieu

Geovan Silva¹

O período republicano no Brasil tem diversas marcas e nuances. Mais especificamente em 1889, a República se instala no Brasil com promessas iniciais democráticas e com a função de cumpri-lás em um país com muitos imigrantes e egressos da escravidão.

Analisar esta primeira parte da história republicana, chamada de “Velha”, é buscar reavaliar diversos contextos e perceber as dimensões ali contidas. Logo, uma das formas de se fazê-lo é a partir da fonte jornalística. No caso deste texto o periódico *Cidade do Rio* (1887-1902) de José do Patrocínio – jornal com característica abolicionista, inicialmente monarquista e que conta com uma rede de personalidades negras vasta. Conta geralmente com 4 páginas, explora colunas de opinião, crônicas e colunas variadas sobre a cidade do Rio - ajudará a compreender e avaliar esse período e visualizar seu papel para o período republicano.

Dito isto, um autor importante que nos ajudará na compreensão da proposta é Pierre Bourdieu, Francês nascido em 1930 e filósofo pela Escola Normal Superior de Paris (1951-1954), foi servidor militar na Argélia nos últimos anos da década de 50 e conta com mais de 600

¹ Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2020), Mestrando pela UNESP-Assis orientado por Lúcia Helena Oliveira Silva, Bolsista CNPq.

produções escritas. O trabalho que será usado neste texto “O Poder Simbólico” é datado de 1989 e trouxe diversas colaborações para o campo historiográfico cultural, social e político do século XX. (Valle, 2007.)

Neste trabalho, Bourdieu tem como objetos de análise sociedades tribais, sistemas de ensino, processos de reprodução, critério de classificação e lógicas de distinção. Ele se preocupa em compreender os símbolos como parte da integração social, (Bourdieu, 2001, p. 10.) entendendo-os como instrumentos de conhecimento e de comunicação, partindo destas temáticas descritas.

Sua premissa é de que a sociedade e as relações sociais são constituídas por sistemas simbólicos como mitos, língua, religião e ciências. O poder simbólico que carrega o nome do livro, de acordo com ele “É um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica. [...] Poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)” (Bourdieu, 2001, p. 11.)

De acordo com o autor, existe uma classe dominante que, com imposições ideológicas, transmuta interesses particulares próprios em interesses universais. Há uma integração real dos dominantes e uma integração fictícia da sociedade que gera a desmobilização das classes dominadas e consequentemente a legitimação da ordem estabelecida pelos dominantes.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (Bourdieu, 2001, p. 11.)

O ponto inicial deste texto é compreender a República e o jornal impresso como instrumentos de legitimação e imposição, (para seus respectivos públicos) a partir do que Bourdieu aponta em seu texto. Ele afirma que nos conflitos simbólicos está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, que se forma na luta também simbólica entre as classes. Luta esta inserida no contexto republicano do começo da década de 90 do século XIX.

No fim deste século há diversos tipos de narrativas sendo construídas, de um lado defensores de uma república “democrática” ligada a perspectivas escravocratas, de outro, encontra-se no *Cidade do Rio* vozes que buscavam chamar atenção para o caráter anti-democrático do governo vigente de Marechal Deodoro, primeiro nome forte da República. O jornal, ainda na República, continuava carregando características monarquistas tendo críticas pontuais e encorpadas às práticas políticas da República, reflexo da luta simbólica que aponta Bourdieu.

A república e seus ideais são parte do “sistema simbólico”, que é representado por diferentes grupos como militares, abolicionistas, imigrantes e classes de todos os tipos. Estes vão obter um poder de produção e de circulação forte no Rio de Janeiro republicano e pós-abolicionista. Formando ideologias que estarão o tempo todo em disputa. Logo, buscaremos compreender aquilo que Bourdieu chama de “jogo” que acontece na relação entre habitus, campo e prática para entender este tabuleiro.

Ao tratar sobre campo Bourdieu afirma que este é um espaço simbólico no qual os confrontos legitimam as representações. Campo

é o lugar onde as diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social, conforme seus interesses. Logo, impõe o campo das tomadas de posições ideológicas (Bourdieu, 2001, p. 11). O ponto de partida aqui é entender como, durante os primeiros anos da República, há diversas ideologias em disputa, que buscavam se reafirmar a partir desta lógica do poder simbólico de Bourdieu.

As chaves metodológicas do autor demonstram republicanos que entendiam que as representações sobre si e seus grupos deveriam ser demarcadas de forma arbitrária e intencional. Da mesma forma o jornal de José do Patrocínio também tinha o mesmo objetivo em criar lógicas de poder e discurso para si. O autor afirma que há nas representações o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido, e, particularmente, a identidade do grupo.

Nesta perspectiva, para definir estas representações, há a necessidade de compreender o que o autor chama de *habitus*, que é a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos de incorporar uma determinada estrutura social. Entendido também como lugar do conceito no espaço teórico. Este conceito é pensado juntamente com o significado teórico da palavra “campo”, onde acontece o que ele chama de “jogo” através das estruturas que o formam.

O autor afirma que há uma estrutura para além da história. Para explicar, ele usa a Revolução Francesa do século XVIII, afirmando que

as posições sobre o passado, influenciam em tomadas de posição sobre o presente e a produção cultural das sociedades (Bourdieu, 2001, p. 78.) A história, então, busca a superação distintiva e incita os historiadores a recuarem cada vez mais no passado, mostrando como tudo começou mais cedo do que se pensou.

O autor cita como exemplo a lógica do campo de produção, que gera debates intermináveis. Como o aparecimento das primeiras medidas de proteção social, se elas pertencem à boa vontade dos filantropos ou às lutas dos trabalhadores, ou a questão do papel, benéfico ou maléfico, que teria desempenhado o poder régio na pintura francesa do século XVII (Bourdieu, 2001, p. 79). Este olhar para a história é um convite a compreensão dos limites aos marcos temporais históricos como Idade Média, Renascimento, Revoluções. Quais as origens da Europa Medieval? Quando aconteceram as mudanças em seus campos de atuação? Houve uma ruptura? Existiu um momento onde a Revolução Francesa começou ou ela tem imbricações que vão formando seu início? Por quem foram dados os marcos e as representações arbitrariamente escolhidos? Como a população negra e empobrecida do pós-abolição se torna uma questão a ser respondida?

O autor busca construir seus argumentos de forma contrária a ilusão teleológica que domina muitos trabalhos ligados a Revolução. A abolição de muitos impostos que pesavam sobre os camponeses na França revolucionária, de acordo com ele, foram sendo contornadas, deformadas e viradas do avesso pela lógica do campo que se intervinha (Bourdieu, 2001, p. 80).

É necessário compreender a relação entre estas medidas e a lógica do campo em que se geram. A razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementadores no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos habitus dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (Bourdieu, 2001, p. 81).

A partir disto, Bourdieu afirma que toda a ação histórica põe em presença dois estados da história: a história no seu estado objetivo, ou seja, que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes... e a história no seu estado incorporado, que se tornou habitus.

A Revolução Francesa não começa com a queda da Bastilha ou com a revolta dos camponeses a partir de uma data marcada na linha do tempo, é necessário olhar para as estruturas e compreender o jogo o qual os revolucionários estavam. Sua percepção e decisão por uma mudança não é natural, ela é construída gradativamente. As narrativas de vencedores e vencidos da Revolução também são resultantes de intenções, percepções e recortes, amparados por poderes simbólicos.

Esta chave metodológica ajuda a compreender a leva de estudos contemporâneos sobre o período pós-abolicionista, que busca repensar o lugar de negros e negras que por vezes é apagado na História tradicional. O apagamento da população negra após o fim da escravidão é resultado de um campo de disputas historiográfico no presente e no passado.

Ao tratar sobre a temática no texto “Coleção Personagens do Pós-Abolição – Monteiro Lopes e Eduardo das Neves” (Abreu; Dantas, 2020, p. 204) Martha Abreu e Carolina Dantas participam de uma coleção de biografias reunidas em um livro que trazem a contribuição de personagens que apesar de importantes para a História republicana do Brasil, esses personagens tiveram suas vidas silenciadas, esquecidas ou não reconhecidas (Abreu; Dantas, 2020, p. 9). Afirma-se sobre a coleção “Foram homens e mulheres marcados pela condição racial e de gênero que levantaram bandeiras antirracistas e atuaram na transformação das possibilidades de exercício da cidadania da população negra no Brasil” (Abreu; Dantas, 2020, p. 17). Essa demarcação colabora na compreensão dos poderes simbólicos gerados na História da República que tentaram apagar a atuação de cidadãos que atuaram como precursores de diversas lutas por cidadania após a escravidão.

Ao se constitucionalizar a emancipação, negros e negras não desaparecem do Brasil, na verdade era necessário alocar toda a população liberta em políticas de inserção. A reflexão importante a se fazer é que houve um apagamento de narrativas e oportunidades para libertos e libertas. Entretanto, isso não impediu que muitas pessoas atuassem como seres políticos que cobravam seus direitos como cidadãos cariocas e brasileiros. Porém, várias destas narrativas não foram tratadas como relevantes à formação do Brasil Republicano. Martha Abreu e Carolina Dantas afirmam que

Por muito tempo nos acostumamos a enxergar a Primeira República (1889-1930) como um período negativo – por isso ficou conhecida como República Velha – no que diz respeito ao

exercício da cidadania da população, seja em termos da participação política eleitoral ou do direito a expressões culturais próprias e distantes dos valores europeus. Estamos habituados a versões históricas sobre a Primeira República – ainda presentes nos livros didáticos – que defendem o domínio quase absoluto de políticas voltas para a europeização dos costumes e para a repressão aos movimentos políticos, sociais e culturais dos setores populares e negros. Se, de fato, essas políticas foram reais e marcantes, elas não foram a única história desse período. (Abreu; Dantas, 2020. p. 17.)

E se essas versões existem hoje, são resultado de uma série de estruturas formadas na República que buscavam tirar o protagonismo de indivíduos racializados. Há, então, uma classe dominante no período, formada por republicanos com alma escravocrata que formam uma estrutura que se define na prática do poder. As estruturas que formam o republicanismo brasileiro são racistas. E estes poderes exercidos pelo republicanismo não estão no “sistema simbólico” (Bourdieu, 2001, p. 10) apenas pelo termo em si, mas fazem parte de um jogo de poderes, conforme afirma Bourdieu. Essas ações são representadas conforme os pronunciamentos encontrados nas fontes jornalísticas, sejam as que apoiam ou desaprovam o governo republicano. As duas vertentes estão alocadas nos papéis simbólicos de poder.

Para entender esta afirmação, um texto importante “A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso” de Elio Chaves Flores no livro “O Brasil Republicano – O tempo do liberalismo oligárquico, Da proclamação da República à Revolução de 1930” (Flores, 2018) organizado por Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves Delgado. O livro traz uma espécie de balanço para a

compreensão das primeiras décadas da República e os contextos estruturais da mesma.

O texto do autor tem como objetivo analisar não somente o processo histórico que se desenrolou entre 1889 e 1895, mas também à crítica dos republicanos às tradições monárquicas e à forma como foi se sedimentando a invenção de uma tradição republicana. Ela usa o termo “cultura política” para entender as demandas do período

Cultura política diz respeito às tendências mais ou menos difusas dos indivíduos para com a coisa pública, tais como a indiferença, o cinismo, a descrença, ou as sensibilidades mais propositivas como a adesão, a tolerância e a confiança nas forças políticas. Talvez mais expressivas para a consolidação da República sejam a obrigação de aceitar as decisões da maioria, a exclusão ou o recurso de formas violentas de ação e, por último, mas não menos importante, as simbologias políticas como a bandeira, a espada, a farda militar e a linguagem discursiva, como as palavras de ordem e os manifestos (Flores, 2018, p. 45).

Não aprofundarei na discussão sobre cultura política, mas ela é necessária para a análise, entendendo o contexto que envolve homens letrados e iletrados, símbolos e ajustes que vão estruturando o Brasil e suas diversas faces. Martha Abreu e Carolina Dantas afirmam que a Abolição e a República tornaram realidade o princípio de equidade política no Brasil (Abreu; Dantas, 2020, p. 20). Equidade essa que constrói uma série de episódios de poder no jogo apontado por Bourdieu “[...] o campo político é o lugar onde se gera produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos [...]”. O *Cidade do Rio* apresenta algumas faces coerentes, e ao mesmo tempo questionáveis neste contexto, mas embora sua dualidade, ajuda a dar corpo a cultura política pós-abolicionista.

Retomando Martha Abreu e Dantas as autoras afirmam que o republicanismo ainda que não tivesse proporcionado conquistas amplas e a garantia de igualdade civil, fora um marco importante no processo de conquista dos direitos de cidadania no Brasil (Abreu; Dantas, 2020, p. 20.) “Nem a restrição do voto aos alfabetizados, as fraudes nas eleições, as práticas políticas coronelísticas e oligárquicas impediram, como veremos, as lutas em busca de ampliação dos espaços de expressão, afirmação e participação da população negra” (Abreu; Dantas, 2020, p. 20). Ou seja, a República não era uma batalha perdida, havia expectativas quanto as possibilidades de inclusão, afirmam as autoras. O campo então era palco dessas disputas por direitos e cidadanias, que se identifica em vários espaços como imprensa, clubes, associações, irmandades, festas, folias, parlamento e outros.

A imprensa oitocentista, e pós-abolicionista, mais especificamente a folha de Patrocínio, aponta para este período como uma época de tensões e negociações dentro do jogo político. Ainda que o jornal tivesse uma defesa forte da monarquia, via a importância de agora tomar partido pela República. Entretanto, a República que se buscava não era a mesma para todos. Havia um quadro desenhado por cada grupo político, tomado por visões e cores diversas. No periódico, por vezes, a temática aparece em colunas sem assinatura, mas ainda assim com uma defesa forte de uma governança pintada nas cores que o jornal defende.

A Guarda Negra é fortemente atacada pelos opositores, o jornal informa que os republicanos de oposição diziam que ela tinha por fim

armar os negros contra os brancos, afirmando que os brancos republicanos não admitiam que negros divergissem da opinião deles (Cidade do Rio, 16 de janeiro. Ed. 13. 1889). Na coluna afirma-se que muitos defendem a república de ex-senhores de escravos, reduzindo a população à um lugar de servilismo, lê-se

...é patriótico aliar-se os novos cidadãos aos propagandistas, que acquiescem com o silêncio a importação do chim, que é a baixa do salário, brusca e artificial, com o fito de se reduzir o negro à condição do mais miserável dos operários, do que não ganha nem para alimentar bem a prole. É antipatriótico os homens de cor com o pensamento único de aperfeiçoarem-se, e fortificarem uma ideia de amor e fraternidade. Quem pretende dividir o país em castas? Quem quer aquinhoar os negros com a miséria e o servilismo? (Cidade do Rio, 16 de janeiro. Ed. 13. 1889)

Colunistas do jornal defendem que é patriótico lutar pela inclusão da população liberta às perspectivas republicanas. O jornal não condena a perspectiva política, na verdade apoia, e quer a inclusão dos novos cidadãos à agenda política - novos cidadãos esses se tratando especificamente da população negra liberta - colunistas do jornal entendem que é necessário não dividir o país em castas, mas unificar os discursos e as cores num mesmo sentido, levantando assim a bandeira do nacionalismo. Entretanto, dentro do campo tratado por Bourdieu, as variáveis presentes não permitem que no jogo político os “habitus” permaneçam estáticos ou sejam unificados, pois elas estão o tempo todo em movimento.

A tentativa de unificar o discurso racial à república não é ineficaz, mas é difícil e improvável, e esta percepção ainda está sendo construída em 1889. Então, o jornal continuava buscando adequar seu discurso a República. Embora não fosse interesse dos ex-senhores que

isso acontecesse, ainda assim grupos organizados buscavam inserir suas pautas pois entendiam que República era um dos caminhos a se percorrer para a cidadania da população liberta.

Pierre Bourdieu colabora na compreensão dessas disputas afirmando que “o partido, se não quer ver-se excluído do jogo político e da ambição de participar se não do poder, pelo menos do poder de ter influência na distribuição do poder...” (Bourdieu, 2001, p. 184) “não pode se consagrar a si mesmo a virtudes tão exclusivas”, ou seja, o periódico precisava se adequar ao projeto político republicano para continuar negociando seus poderes. José do Patrocínio entendia isso e alocava-o dentro dessa lógica, sabendo que ele precisava ceder em suas fortes opiniões contrárias a república se quisesse continuar com seu jornal em pleno funcionamento.

Talvez inclusive este possa ser um dos motivos que expliquem o porquê do jornal, após a república, em seus primeiros números depois que a monarquia cai, se silencia em muitos assuntos. O corpo da redação do jornal, as pessoas que ali escreviam, compreendiam que este lugar de concorrência – discurso – precisava ser tomado com cuidado e com passos lentos e certos na República.

Bourdieu continua “...o campo político é, pois, o lugar de uma concorrência pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos ou, melhor, pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos” (Bourdieu, 2001, p. 185). Entendendo isto, ao dizer e fazer, colunistas da folha dão forma a visões de mundo, e ao silenciarem ou serem silenciados também oferecem, da mesma forma, palavras de

ordem que produzem grupos e uma ordem social. Ordem social esta que também é tomada de um poder simbólico, tanto ao se buscar combater (republicanismo de ex-senhores) quanto construir (republicanismo nos moldes abolicionistas).

O jornal *Cidade do Rio* tanto faz parte dessa ordem social formada por várias estruturas que é importante demonstrar como sua atuação não tem um viés exclusivamente republicano ou monarquista, mesmo após a Proclamação. Tal constatação ajuda a perceber a complexidade de se falar em política no pós-abolição.

Fazendo como estamos a propaganda da Republica [...] Não nos julgamos desobrigados para com a Santa Mãe dos Cativos, a quem proclamamos maior de que todos nós os abolicionistas, por ter feito numa hora só o resumo de todos os sacrifícios de 10 anos de propaganda. [...]a política do império, obedecendo a leis fatais, torna a monarquia incompatível com o nosso progresso e aí está a reparação, ou derrama de corrupção eleitoral, demonstrando-o claramente" "...a única forma de governo capaz de servir de molde ao seu progresso e à sua grandeza - República democrática (Cidade do Rio, Ed. 168. 29 de julho. 1889).

Essas informações colaboram com o entendimento do periódico como uma estrutura de negociações e disputas. Um campo de conflitos, que abre mão de suas perspectivas iniciais para negociar poder, porque entende que a mudança de governabilidade para a República era necessária para a continuidade da luta por cidadania à população empobrecida e recém liberta. Ao chamar a Princesa Isabel de “Santa Mãe dos Cativos” quem escreve chama atenção para a inegociável percepção do que o isabelismo significa historicamente para muitos ligados ao abolicionismo. Em 1889, o jornal demonstra não estar disposto a negociar essa leitura histórica. Abrindo mão da

monarquia até certo ponto, mas não deixando de ler o mundo a partir de uma lente anterior à Proclamação.

As estruturas do jornal são extremamente discutíveis ao se tratar sobre temáticas como monarquia e república. Devido ao grande número de opiniões divergentes em números diferentes, em vários episódios é possível encontrar duras críticas à monarquia e à república, e palavras de apoio e defesa aos dois tipos de governo. Isto devido, provavelmente, à diferentes colunistas que escrevem na folha, que em sua maioria não assinam sua autoria. As assinaturas que mais se encontram são as de Patrocínio, e por vezes é possível desconfiar, através da forma de escrita, que ele não assina diversos textos. A autoria fica comprometida e é preciso compreender a escrita ali deixada como uma expressão do corpo editorial da folha, liderada por Patrocínio.

Nesse sentido, uma das questões que se pode fazer ao posicionamento do corpo editorial é a relação com os capoeiras, uma expressão da cultura africana. Carlos Eugenio Soares em sua tese de mestrado ““A negregada instituição”: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890” (Soares, 45, p. 1993) traz levantamentos sobre a atuação dos capoeiras no Rio de Janeiro. Para tanto, no capítulo 5, ele afirma que capoeiras foram nomeados como organização pelo Gazeta de Notícias, chamando-os de Partido Capoeira. Sua definição é que o Partido Capoeira não é um grupo específico, com determinado número de pessoas. Ele significa um método, um jeito de fazer política, de acordo com ele a partir do jornal. Em sua definição, o Partido Capoeira estava ligado ao espaço onde a atuação teria lugar:

a rua, a praça pública. Esta política estava ligada não somente a quem se pretendia coagir, mas ao restante da sociedade (Soares, 1993, p. 304-310) Essa afirmação desconstrói a imagem dada pela historiografia de que os grupos de capoeira estavam desorganizados, ou eram a representação exata do que aparecia nos jornais.

Este é um objeto que ajuda a compreender os poderes simbólicos que aparecem entre as pessoas que estão lutando por um tipo de liberdade. No caso do *Cidade do Rio* é a proposta de uma liberdade constitucionalizada, concretizada na emancipação, e que se apresenta através dos textos. Porém, além desta liberdade, existem outros grupos que buscam por liberdade e cidadania à população negra, mas que se expressam de outras formas.

A capoeira é uma dessas expressões que fogem do tipo de liberdade e poder pensado pela rede vinculada a Patrocínio. A capoeira no pós-abolição continua a ser perseguida e atacada por colunas no periódico. Lê-se “deixou de exercer o cargo de chefe de polícia o honrado Sr. Conselheiro Espinola. [...] Como troféu de sua administração fica a memória abençoada da repressão da capoeiragem, a chaga hedionda desta cidade.” Demonstrando aqui o apoio que o editorial dá a repressão de uma expressão negra e que luta por cidadania no pós-abolição.

Então, dentro de um campo como o pós-abolição, há diversas negociações por poder e tipos de poder. Os que defendem posições políticas “próximas”, como no caso da liberdade, pautada por indivíduos racializados como os capoeiras, não estão totalmente alinhados com discursos de grupos que também lutam por cidadania

à população negra. Na verdade, as narrativas sobre os direitos à população negra na abolição que estão sendo discutidos são propostas diferentes de liberdade, que apontam pra um mesmo sentido, mas que não são idênticas em suas propostas.

No caso da capoeira, existe um viés de luta através de ferramentas diferentes da imprensa, tanto que em alguma medida a imprensa demoniza e parabeniza os policiais que os reprimem. Cabe então questionar até que ponto a liberdade pautada pelo periódico é abrangente? Para quem se está falando quando o editorial defende a liberdade? Ao pensar a “Questão Negra” como o jornal fala dessa liberdade? Quais são os poderes simbólicos trabalhados?

Para pensar a questão, usarei da coluna “A Questão Negra” presente nas edições 5 e 6 do *Cidade do Rio* onde, sem assinatura, quem escreve traz um posicionamento que monta o mapa do pós-abolição. Na primeira coluna, lê-se:

Não está terminada a campanha abolicionista. Se, diante desta afirmação, pudesse erguer-se no espírito público a tênue sombra de uma dúvida consoladora, bastar-nos-ia, para dissipá-la, apontar para o abandono em que deixou o governo do país a raça emancipada, sob a opressão da ignorância, que é a mais cruel das misérias, e na impotência de se erguer diante do privilégio que ficou de pé contrariando os efeitos da lei de redenção; bastar-nos-ia definir a política inaugurada agora pelo governo da ditadura, que fere desapiedadamente a liberdade em nome da república; lembrar a organização das listas de candidatos ao Congresso nacional, recomendadas oficialmente para a eleição de 15 de setembro; recordar as circunstâncias que acompanharam as combinações de nomes, as conveniências atendidas, e a extraordinária exigência a que se subordinou a modificação final das listas, fazendo-se depender dela, como de força maior e irresistível, a vitória da eleição. [...] A situação do nosso país definida como foi de modo claro pelo interesse governamental em presença das urnas, nos impõe o dever de prosseguir na campanha gloriosa em favor da liberdade (*Cidade do Rio*, Ed. 5. 3 de outubro. 1889).

Vale a citação da primeira parte completa da coluna pois ela personifica os poderes políticos os quais o jornal busca defender. A partir destas afirmações há que se encontrar as negociações pensadas para a República - entre abolicionistas republicanos e republicanos ex-senhores de escravos. Ao dizer que a campanha abolicionista não está terminada, o que se está afirmando é que não foi suficiente a luta por direitos e que o 13 de maio não se esgotou. A lei gerou a constitucionalidade da liberdade, mas não assegurou os direitos de cidadania.

Era necessário dar continuidade a visão construída durante a escravidão, no pós-abolição. A liberdade ainda estava por se construir e a opinião emitida vai dar o tom da impotência da República de Deodoro da Fonseca em dar conta de construir as perspectivas dos abolicionistas. Quem escreve ainda explica de forma incisiva que a República em questão é ditadora, relembrando das fraudes nas últimas eleições, que Patrocínio disputou. Tal afirmação coloca o jornal no olhar do governo que persegue e exile diversos políticos e fecha entidades, dentre elas o próprio Patrocínio e o *Cidade do Rio*.

Isto nos faz por em perspectiva o título da coluna “A Questão Negra”. O jornal está pondo sobre a mesa o fato de que libertos não estão sendo atendidos em suas demandas por direitos após a campanha abolicionista pelo fim da escravidão. No entendimento dos líderes do 13 de maio, haveria uma resposta às cobranças feitas, e o fim do cativeiro representaria uma inserção ao menos mais corporificada da população negra ao discurso de progresso e nação. O que não acontece.

Então, a percepção é de que “A Questão Negra” é uma dúvida sem resposta, que se torna na verdade uma incógnita para a República e para os abolicionistas republicanos. A colocação deste assunto no jornal continua no dia seguinte, comparando a situação do Brasil com a liberdade dos escravizados no norte da América.

Depois da guerra civil, que assolou os Estados Unidos da América do Norte e que terminou pela extinção da escravidão, começou para os libertos a igualdade de direitos, assegurada pelas leis e praticamente mantida em todas as suas relações sociais e políticas. É que a grande República, triunfando da luta, não se refugiou na ditadura, que é sempre prejudicial à liberdade. Democraticamente organizada, deu ao mundo o espetáculo consolador do esquecimento de ódios e de rivalidades, sacrificados em holocausto ao amor da Pátria, e aproveitou todas as forças vivas da nação aplicando-as ao amanhã do solo e ao serviço das indústrias, em bem da reconstrução do crédito público e do desenvolvimento progressivo da grandeza do país (Cidade do Rio, Ed. 6. 4 de outubro. 1889).

Ao citar os EUA como um exemplo no exercício da cidadania da população negra no país, o jornal compara as duas “democracias” apontando para o Brasil como uma ditadura, que é “sempre prejudicial” à liberdade. E no caso, é possível entender que quem escreve está falando especificamente sobre a precariedade da liberdade de negros e negras. Mesmo que a perspectiva sobre a qual se fala seja questionável – pensando nas diversas nuances do ideal da liberdade negra estadunidense – ainda assim falam de um lugar sonhado para o Brasil pelos líderes abolicionistas.

O periódico reafirma a importância da produção de políticas de inserção para negros e negras, tal qual houve, no entendimento de quem escreve, nos EUA no pós-abolição.

Quem acompanhou de perto o progresso da gloriosa terra de Lincoln depois da extinção da escravatura, viu perigos iminentes ameaçando a nova sociedade, que devia se organizar sobre as ruínas da instituição derrocada. O negro era reputado de todo o sentimento moral e inimigo do trabalho. [...] Dizia-se que não haviam de tolerar os fazendeiros que se erguessem como seus iguais os homens que haviam sido escravos, e que a nação mesmo não podia estar preparada para as consequências lógicas e completas de uma revolução que mudava inteiramente os usos e os costumes da sociedade. Engano completo! O escravo se fez cidadão, o cidadão ganhou a consciência não só dos seus direitos, mas da sua autonomia; constituiu família e participou logo da vida política da nação. Como e de que modo, é o que nos vai dizer a história.

Aqui é uma das primeiras vezes após o 13 de maio que uma coluna explica, de forma direta as perspectivas do editorial do jornal para o pós-abolição. A conduta por liberdade do norte da América indica o quadro brasileiro, que também tem discursos de que a emancipação de escravizados traria consequências completas de uma revolução e que mudaria os costumes. Tentavam, então, demonizar a liberdade pautada, indicando que isso traria mudanças radicais para a política republicana brasileira. Há uma negatização de qualquer pauta que defenda os direitos da população liberta, seja ela vinda do Partido Capoeira ou de abolicionistas. Neste caso, a pauta por cidadania como um todo, ancorada no racismo, se torna um objeto de repressão, independente se as perspectivas são próximas ou não. Entretanto, isto não significa que as ideias não estão circulando e criando espaços e poderes para si e seus pares.

Quem escreve termina afirmando da capacidade que os EUA tiveram na conscientização dos direitos da população negra, construindo autonomia cidadã para libertos e libertas. Essa constatação aponta para uma afirmação importante quando Bourdieu

fala sobre as lutas simbólicas “lutas simbólicas tem fundamentos e efeitos econômicos” (Bourdieu, 2001, p. 129) apontando para o fato de que a luta através do impresso tem um efeito macro muito importante.

As lutas ali descritas são em alguma medida simbólicas, pois buscam desconstruir perspectivas racistas e reconstruir ideias macros em busca de efeitos econômicos para a população. O que colunistas estão pedindo nestas duas últimas colunas de forma mais incisiva, é uma nova política republicana, pautada nos princípios gerais e formadores da democracia. Entendendo que o próprio jornal na defesa de uma república em moldes abolicionistas e seus adversários, buscavam construir um lugar de poder simbólico para si e para os seus pares.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina. Monteiro Lopes e Eduardo das Neves. Histórias Não Contadas da Primeira República. In: **Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano**, v. Ed. 1. Editora UFF. 2020. Págs. 204. Disponível em: < www.eduff.uff.br/index.php/catalogo/livros/961-monteiro-lopes-e-eduardo-das-neves > Acesso em 05 de agosto de 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Cidade do Rio, 1887-1902.

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In.: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano: o tempo do**

liberalismo oligárquico – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SOARES, Carlos Eugênio L. **Negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro. 1993. 451p. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 33, n. 1, p. 117-134, Abr. 2007 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 21 Abr. 2021

PORTA-VOZES DA LIBERDADE: os Escritores Engajados e a Independência do Brasil (1821-1823)

Leonardo Lima Breda¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo vem a tratar de alguns tópicos da primeira e segunda parte de minha dissertação de mestrado, intitulada “*Ó do Brasil! Alerta!*”: Cipriano Barata, o Sentinela da liberdade na guarita de Pernambuco e a imprensa incendiária (1823). Logo, alguns dos trechos presentes no decorrer do texto fazem parte de extrações retiradas da mesma. Isso posto, introduz-se o assunto partindo da análise conjuntural do cenário histórico dos anos que viram surgir a independência do Brasil.

Primeiramente que, ao se deparar com a conjuntura histórica dos primeiros vinte anos do século XIX do universo político luso-brasileiro, o historiador, em sua atividade de análise, consegue identificar um cenário de intensa atividade jornalística, em torno dos debates que se fizeram surgir mediante a efervescência de ideias proporcionada pelo movimento das Luzes portuguesas. Emanadas, principalmente, da Universidade de Coimbra, formadora de toda

¹Mestrando em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Assis/SP. Licenciado em História pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), câmpus de Presidente Prudente/SP. E-mail: leonardo.breda@unesp.br

uma geração de intelectuais, escritores engajados nas discussões teóricas de seu tempo, estas ideias cruzariam o oceano para enfim virem a influenciar o debate público da época da independência do Brasil.

Entre os anos de 1821-1823, no contexto da existência singular de um espaço de liberdade de imprensa, surgido, primeiramente, através de uma série de leis emitidas pelas cortes constituintes de Lisboa e, secundamente, pelas decisões acatadas pelo governo do Rio de Janeiro, uma série de papéis impressos começaria a ganhar circulação em meio a elite letrada da América portuguesa. Nas formas de periódicos, panfletos e pasquins, estes novos escritores, no incitar da opinião pública de seus leitores, atacariam os seus inimigos políticos e defenderiam os seus ideais.

Visando-se a problemática de como esta imprensa periódica se relacionou com a sua conjuntura política, propiciando o surgimento destes sujeitos históricos (editores), seus trabalhos impressos (editoriais), e incluindo-os em um grupo, ou cultura política, responsável por dar o “sentido de ação” aos mesmos, esta pesquisa teve por objetivo o desvelar dos traços de uma possível tipificação de um sujeito histórico.

Ao se reunir nomes de alguns dos principais escritores políticos brasileiros do período vintista, tais como os de Cipriano Barata, Filipe Patroni, Luís Augusto May, Gonçalves Ledo, dentre outros, as investigações realizadas durante a atividade de pesquisa foram capazes de identificar uma série de possíveis padrões que os caracterizaram como pertencentes a esta cultura de “incendeio” do

discurso público. Pelas páginas de suas gazetas, os editores incendiários buscariam, pois, o prevalecer de suas visões institucionais, seus ideais filosóficos e seus projetos de “Brasil” enquanto país independente.

Destarte, apoiando-se nos postulados teóricos do historiador francês Michel Winock (2006), acerca do estudo e utilização dos ditos “homens de letras” durante a pesquisa em História, além de alicerçar-se na sociologia compreensiva weberiana, com bases no sociólogo Daniel Ceffai (2001), pôde-se buscar certos padrões capazes de incluir estes editores em um modelo comparativo, com enfoque em suas características biográficas, mentais e intelectuais.

Nesta esteia de análise, os métodos linguísticos da historiadora francesa Regine Robin (1973), de lexicologia e lexicometria, além da utilização dos métodos de análise do discurso argumentativo, gestados pelos idealizadores do campo de estudos da nova retórica, os poloneses Chaïm Perelman e Lucie Olbrescht-Tyteca (2001), deram os meios necessários para o desvelar do perfil de tais editores.

Logo, na busca da construção de um quadro de comparações entre diferentes sujeitos participantes da conjuntura política da independência do Brasil, mesmo que se trate apenas de uma pesquisa inicial, estes estudos já foram responsáveis por elucidar alguns dos traços destes sujeitos históricos, o que deu maior proficuidade ao trabalho aqui empreendido.

ADAPTANDO O CONCEITO DO “HOMEM DE LETRAS”

Michel Winock (2006), em sua obra, *As vozes da liberdade: escritores engajados do século XIX*, retrata as trajetórias, redes de sociabilidade e itinerários, de indivíduos que, em sua maioria, eram escritores, jornalistas, membros do Estado, ou que à época buscavam participarem de seus respectivos governos como sendo pertencentes ao grupo tipificado dos chamados “homens de letras”. Sujeitos históricos estudados por Michel Winock (2006), os “homens de letras”, em sua maioria, tratam-se de indivíduos que em vida foram escritores, jornalistas e políticos, atentos às movimentações ideológicas de seu século, e que escreveram os seus textos em meio a crises e revoluções (Winock, 2006, p. 16).

Ao se analisar a história da liberdade durante o século XIX, e admitindo que a mesma pode ser “concebida de diversas maneiras”, Winock decide por retratar a história “das lutas que os homens de letras, escritores ou escrevinhadores (...) desfecharam, simultaneamente, contra os poderes e contra outros homens de letras, servidores da autoridade reacionária ou da autoridade utopista” (Winock, 2006, p. 15). Na visão do autor, estes seriam sujeitos que:

Redigem profissões de fé, fazem campanhas, participam de banquetes cívicos, expõem seu amor-próprio ao veredicto das urnas, ocupam cadeiras na Assembléia, interpelam, participam dos governos, bradam ao povo: menos que a ambição (geralmente tem mais a perder do que a ganhar), é uma voz interior que os impulsiona, a vontade de servir, o desejo mimético de conduzir, de dirigir, de guiar (Winock, 2006, p. 16).

Tendo-os por “sujeitos de carne e osso” e vendo-os não apenas meramente como produtores de ideias políticas e filosóficas, mas sim enquanto seres humanos, Winock definiria que “falar de seus estilos de vida, seus amores, suas ambições rasteiras, suas vaidades e fraquezas também explica suas ideias, sem que isso os diminua a nossos olhos” (Winock, 2006, p. 17).

Entretanto, é necessário ressaltar que quando Winock escreve acerca de escritores engajados, este o faz articulando exclusivamente o cenário francês. Com isto, foi deste ponto que se iniciaram as investigações de possíveis adaptações do “homem de letras” winockiano a uma realidade brasileira do século XIX.

Pode-se somar, ao todo, três características utilizadas na viabilidade dessa adaptação: um cenário de liberdade de imprensa; uma homogeneidade de formação cultural e acadêmica; e a existência distinta de um discurso voltado para a mobilização de seus leitores. A partir daqui, estes três pontos serão tratados, respectivamente.

Ao se falar em um cenário de liberdade de imprensa para o Brasil, primeiramente, deve-se pensar como este veio a estar presente na França durante os anos revolucionários que se seguiram a 1789. Para Winock (2006, p. 09-19) a existência naquele país de um cenário de liberdade de imprensa, precoce, possibilitou o surgimento e sustento de um grupo social de escritores engajados, mediante a circulação de diversos textos impressos que, por sua vez, tiveram papel ativo na formação da opinião pública da época.

Logo, tal cenário se faz essencial para que haja a possibilidade de se vir a pensar em “homens de letras” brasileiros. Seguindo nesta

investigação, deparou-se com a existência de uma série de leis de liberdade de imprensa emitida entre o biênio de 1820 e 1822, no universo político luso-brasileiro, que tornou possível a atividade destes escritores.

Tendo por fontes os documentos oficiais emitidos pelas cortes constituintes de Lisboa, que se encontram nos *Diários do governo*² portugueses, juntamente com as decisões e decretos presentes na *Coleção de leis do império do Brasil*³, constata-se que de 1808 a 1821 se experimentou um momento de controle governamental sobre a imprensa, através da utilização da censura prévia e do monopólio sobre as tiragens impressas, imposto pela necessidade de ter que se utilizar da impressão régia para tal.⁴

Este cenário só passaria a se alterar durante os movimentos que deram origem à constituição de Portugal, no ano de 1821. A partir da abolição da censura, pelo decreto de 2 de março deste mesmo ano, instituído pelas cortes constituintes de Lisboa, ficava suspendida a “prévia censura que pela actual Legislação se exigia para a impressão dos escriptos que se intente publicar”⁵. Entretanto, o “fim” desta censura só viria com uma série de outras pré-disposições, que dificultariam a aplicabilidade do próprio decreto.

²Cujos documentos se encontram na íntegra na página da Hemeroteca Digital, presente no site da Biblioteca Nacional. Link: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/LeisdeImprensa/MonarquiaC.htm>. Acessado em 19/01/2022.

³Link: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>. Acessado em 19/01/2022.

⁴A respeito da temática da censura régia no universo luso-brasileiro, salutar é o trabalho do historiador brasileiro Luiz Carlos Villalta (2015).

⁵Brazil, Coleção das Leis do. Decreto de 02 de Março de 1821. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

O acatamento oficial destas disposições acerca da liberdade de imprensa seria atendido no Brasil pelo ministério do reino em 28 de agosto de 1821, através de uma decisão de governo, que determinaria:

Tomando S. A. Real em consideração quanto é injusto que depois do que se acha regulado pelas Cortes Geraes Extraordinarias e Constituintes da Nação Portuguesa sobre a liberdade da imprensa, encontrem os autores ou editores inesperados estorvos á publicação dos escriptos que pretenderem imprimir: E' o mesmo Senhor servido mandar que se não embarace por pretexto algum a impressão que se quizer fazer de qualquer escripto, devendo unicamente servir de regra o que as mesmas Côrtes tem determinado sobre este objecto (Reino, n. 51, 28 de agosto de 1821).

A partir deste ponto, pode-se dizer que enfim se inicia um cenário histórico de liberdade de imprensa qual propiciaria a atividade editorial de diversos escritores e intelectuais engajados. Todavia, as disputas jornalísticas amainariam os ânimos em finais de 1823, quando o imperador D. Pedro I redigiria o decreto de 22 de novembro, acerca da liberdade de imprensa, substituindo o que fora definido anteriormente pelas disposições das cortes constituintes de Lisboa, e assegurando-se de que, a partir daí, fosse dado cabo de uma emergente imprensa de oposição ao seu governo, através da imposição de limites à atividade editorial, que perdurariam até quase o fim de seu reinado, em 1830.⁶

Eis que se observa uma lacuna de liberdade que toma por ponto de partida a decisão de 28 de agosto de 1821, emitida pelo ministério do reino, com a finalidade de acatar as atribuições das cortes de Lisboa, indo até meados de novembro de 1823, contabilizando dois

⁶ O decreto encontra-se na íntegra em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>. Acessado em: 19/01/2022.

anos de uma “liberdade de expressão” quase que irrestrita na imprensa brasileira, onde até mesmo se podia escrever sob a segurança de pseudônimos.

Seria este um primeiro ponto de viabilização da adaptação conceitual da teoria francesa dos “homens de letras”, importada a uma realidade brasileira. A existência clara deste cenário conjuntural de liberdade de imprensa em um Brasil que se formava como nação independente, a seu próprio modo, possibilitou o surgimento e crescimento jornalístico de escritores políticos amplamente engajados, participantes das principais discussões acerca dos futuros desígnios do jovem país imperial e criadores eles de artigos de opinião que repercutiriam por meses nos cafés, tribunas, clubes e debates do dia a dia de uma elite letrada ávida por seus textos. (Carvalho, 2008; Neves, 2003, p. 36).

Um segundo ponto de reflexão que possibilita a existência dos ditos “homens de letras” do contexto brasileiro, além do cenário de liberdade de imprensa exposto até este momento, se apresenta na questão da homogeneidade social e cultural destes sujeitos, ao compartilharem um mesmo contexto de formação acadêmica e vivenciarem um universo de erudição filosófica e debate político semelhante, no que se constituíam eles em uma elite política letrada própria.

No cenário brasileiro, estas elites políticas foram geradas, em grande medida, pelas políticas coloniais portuguesas, que por sua vez surgiram de um contexto histórico de “revolução burguesa abortada”, onde o caráter burocrático da elite sobressaía-se em

relação ao caráter capitalista, ou liberal, de onde se tinha uma necessidade de “treinamento” funcional dos futuros membros desta mesma elite, voltado para o exercício do governo, dando início ao que seria um movimento de “profissionalização” da figura do empregado público como sujeito importante dentro dos procedimentos burocráticos da monarquia portuguesa (Carvalho, 2008, p. 31-32).

José Murilo de Carvalho argumenta, portanto, que a elite política brasileira, surgida da burocracia estatal portuguesa, era caracterizada, sobretudo, pela homogeneidade ideológica, de treinamento, e social em partes (Carvalho, 2008, p. 21). Homogeneidade esta que, segundo o autor, era fornecida pela socialização, ocupação profissional, carreira política e, pela educação recebida pela elite letrada, sendo esta última o seu ponto de maior importância. Existiriam três possíveis razões, ou “porquês”, para esta homogeneização, que, como atesta José Murilo, se deu a partir do ensino superior:

Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela (...). Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a Independência, na Universidade de Coimbra (...). A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes de várias capitanias e províncias e incutia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil (Carvalho, 2008, p. 65).

Chega-se então à questão da universidade de Coimbra, como formadora de toda uma geração de escritores políticos engajados que, posteriormente, durante o biênio de 1822-1823, se tornariam os

“homens de letras” de um Brasil que passava pelo processo de sua própria independência. Não à toa a importância da formação acadêmica recebida de Coimbra, visto que boa parte da elite política imperial passaria pelas suas salas de aula, durante o período da universidade pós-reforma institucional pombalina⁷, de 1772 a 1821, onde se mudara o quadro de ensino tradicional, de alcunha jesuítica, em substituição por um modelo pautado pelos preceitos iluministas. (Carvalho, 2007, p. 29-32)

Lúcia Neves também compartilha da ideia de que a homogeneidade cultural da elite brasileira nasce do chamado movimento do iluminismo português, a partir das políticas pombalinas e, especialmente, por meio da reforma curricular da Universidade de Coimbra de 1772⁸, qual deu origem à geração “coimbrã” de intelectuais, juristas e políticos brasileiros. Muitos dos escritores engajados que atuariam posteriormente durante os anos movimentados da independência do Brasil tiveram sua formação nas luzes de Coimbra, graduando-se em cursos como os de filosofia, direito, medicina e matemática (Neves, 2003, p. 29-31).

⁷A respeito das tratativas políticas que levaram ao surgimento da reforma institucional de Coimbra, além de análise do novo quadro curricular de disciplinas que passaram a ser ensinadas pela aquela instituição após o ano de 1772, recomenda-se a leitura da tese de Flávio Rey de Carvalho, intitulada *Um iluminismo português. A reforma da Universidade de Coimbra de 1772*. Especificamente sobre a reforma, ver Carvalho, 2007, p. 29-54.

⁸A Coroa portuguesa, a partir do ano de 1772, nas intenções de modernizar o ensino institucional de sua nação, até então de caráter jesuítico, empreendeu a reforma da Universidade de Coimbra, considerada um marco da entrada das ideias pertencentes ao movimento das Luzes no país, institucionalizando muitos dos princípios da chamada “República das Letras” francesa. Dentre as principais mudanças da dita reforma, conta-se a reformulação da Faculdade de Leis e a importante criação da Faculdade de Filosofia, ambas pautas em preceitos iluministas. Uma profícua discussão acerca de tal reforma é desenvolvida em Carvalho, 2007.

Outro fator que permite se pensar em um cenário winockiano no Brasil neste momento surge do fato de que os artigos dos periódicos, a partir de 1820, passariam a criar redes de sociabilidade e serem discutidos publicamente em cafés, livrarias e academias, com a difusão escondida de obras de caráter iluminista, em sua maioria, francesas. “Utilizando-se principalmente de uma linguagem política, os jornais traziam à tona os novos paradigmas do liberalismo” (Neves, 2003, p. 36). Estes homens “cultos” acompanhavam as principais novidades do pensamento ocidental advindas da Europa, no que muitos deles, mesmo às escondidas, liam e recitavam, ou até mesmo detinham em suas bibliotecas particulares, obras de teóricos e revolucionários franceses, em um cenário de discussões entre uma elite de intelectuais.

E, por fim, um terceiro ponto a se levar em consideração nessa adaptação, e que talvez seja um dos únicos que se diferencie do cenário francês – mas que em certa medida serve para dar ainda mais especificidade e característica própria da realidade social e cultural brasileira dos anos 1820 – é o de que estes escritores, no caso francês, conseguiam viver somente de suas *letters*, ou seja, daquilo que publicavam, sejam seus escritos políticos ou até mesmo obras de conhecimento geral, o que dificilmente se observa no caso do Brasil (Neves, 2003, p. 52).

Deste lado do Atlântico, ser escritor de matérias políticas significava, antes de tudo, que estes “homens de letras” precisavam se sustentar por outros meios de remuneração que não as suas *letters*, até enfim, alcançado certo patamar de reconhecimento social,

mediante a formação de um público leitor fiel e participativo, migrarem para o sustento baseado estritamente em seus escritos.⁹

Este terceiro ponto de adaptação conceitual finaliza, por sua vez, este tópico inicial. A partir daqui, já se torna possível pensar e articular outras concepções teóricas, baseando-se na possibilidade epistêmica de tal adaptação, como da questão dos tipos ideais em História e a inclusão do “homem de letras” como categoria tipificada que condiz não somente a um sujeito singular, mas sim a uma ideia de sujeito, a níveis gerais de análise.

O ORADOR E O DISCURSO: ANÁLISE LÉXICA E RETÓRICA ARGUMENTATIVA

Ao decorrer da pesquisa, numa constante atividade hermenêutica, autores vieram e passaram ao lado na medida em que novas possibilidades e ideias se abriam aos olhos do historiador no dia-a-dia da prática científica. E esta “prática”, diga-se de passagem, sempre se apresentou como uma das palavras-chave deste proceder. Foi através dela que se aferiram os resultados, que se obtiveram as principais inspirações, de escolas teóricas e de métodos historiográficos, que auxiliaram o surgimento dessa dissertação. A frase “uma teoria pela prática” resume muito bem o cerne da dissertação, além de ser ela o seu alicerce, bebendo da visão

⁹Teoriza-se ainda que, sendo eles participantes de uma elite letrada sempre interessada em aumentar o alcance da circulação de seus folhetos e periódicos, defendiam a liberdade de imprensa como preceito fundamental da sociedade, pois que assim poderiam aumentar respectivamente os seus ganhos.

acadêmica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989), que em sua famosa obra *O poder simbólico*, já caracterizava a importância da prática de pesquisa na construção do objeto de estudos do pesquisador das ciências sociais.

Tendo em vista o que foi apresentado até este ponto, pode-se fornecer um programa prático de uma trajetória de pesquisa que buscou identificar a possibilidade de se pensar o “homem de letras” brasileiro não somente como sujeito histórico particular e isolado, e nem conquanto “parte” de uma generalização abstrata, mas sim como um tipo ideal, no que, buscou-se o preenchimento de um modelo que atendesse a certas perguntas, dos “comos” e “porquês” do agir deste personagem, de se procurar compreender, na esteira weberiana de análise, os sentidos de ação social deste sujeito histórico.

Inclusa no conjunto teórico dessa dissertação está a essência das indagações que se fizeram a este “ser” tipificado, interrogado sob a luz do método historiográfico. Logo, pode-se afirmar que o que se buscou identificar como os traços marcantes deste tipo ideal são definidos a partir das seguintes características:

Primeiramente que, se incorreu no levantamento de dados voltados para um mapeamento biográfico acerca destas “personas”. Os termos que, de fato, mais importaram em uma escala valorativa à tipificação, foram as informações que disseram respeito às suas origens sociais, formações acadêmicas, erudição, ocupações profissionais e participação em cargos políticos, além de seus próprios periódicos. Todas estas categorias respondem diretamente ao que Michel Winock, em seu artigo *As Ideias políticas*, presente na

obra organizada de René Remond (2003, p. 271-294), puderam elucidar como importantes ao historiador em seus processos investigativos.

Um segundo grupo de características traçadas se resume a uma parte majoritariamente "mental" destes sujeitos, a partir do elucidar de suas ideias e crenças acerca de política, religião e valores culturais e consciência histórica.

Por fim, em terceiro lugar, a respeito da intelectualidade, mediante os termos apresentados por Jean François-Sirinelli, em seu artigo *Os intelectuais*, também incluso na obra organizada de René Rémond (2003, p. 231-270), e nos próprios exemplos dados por Michel Winock (2006, p. 09-19), interrogou-se sobre seus itinerários intelectuais, suas redes de sociabilidade, suas cadeias de afetividades, familiaridades e antagonismos.

Através dessa tentativa de enquadramento por três frentes teóricas – uma biográfica, uma mental e outra intelectual – do sujeito histórico tipificado, se pôde avançar para a escolha de uma metodologia de pesquisa que satisfizesse suas necessidades.

Optou-se pelo método linguístico de análise do discurso, nos moldes definidos pela historiadora francesa Regine Robin, escolhida como alicerce para vir a se trabalhar com este editor. Em Robin (1973), o texto aparece como discurso, na divisão clássica empreendida pela linguística saussuriana¹⁰, onde Regine Robin pretenderia “constituir

¹⁰Segundo a historiadora Regine Robin (1973, p. 24-25), o linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure seria responsável por realizar a divisão entre os conceitos de língua e fala, para que estes pudessem ser considerados os objetos de análise da Linguística enquanto disciplina, separando-se “o que é *social* do que é *individual*”, ou seja, o que é a própria estrutura da linguagem do que

no campo da História o nível discursivo como novo objeto de estudo” (Robin, 1973, p. 27).

E é exatamente desta maneira que se encaram os seus escritos, como "discursos" de natureza política, carregados em si de significados e ideologias, não podendo ser identificados ingenuamente como neutros, apáticos ou não tendenciosos. Nas definições de Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, em sua obra organizada, *Domínios da história*:

O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre um *discurso* que, assim considerado, *não pode ser visto como algo transparente*. Ao debruçar-se sobre um documento, o historiador deve sempre atentar, portanto, para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de ideias. Especialmente no caso de pesquisas voltadas para a história das ideias, do pensamento político, das mentalidades e da cultura, o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da *forma* do texto: o vocabulário, os enunciados, os tempos verbais, etc. (Cardoso; Vainfas, 1997, p. 539).

Logo, elaborou-se um roteiro metodológico de “duas leituras”: a começar pela lexicologia, essa se inspira na já citada historiadora Regine Robin, que em vida almejou o desenvolvimento de um método linguístico voltado para a pesquisa e para as perguntas do historiador (Robin, 1973, p. 12). Em sua obra *História e linguística*, Robin apresenta os métodos lexicológico e lexicométrico, testados primeiramente pelo Instituto de Saint-Cloud, na década de 1970, para pesquisa em História.

são os ditos *discursos* sobre a mesma. Destes *discursos*, a característica política seria uma das que mais se sobressairiam em relação às demais.

O método se consiste em partir de um inventário exaustivo do *corpus* pretendido, mediante análise lexicométrica, numa atividade de contagem e categorização de repetições de palavras, ou seja, as *ocorrências* do texto, estabelecendo-se assim listas de *frequências* de palavras, das que mais se repetiram durante a extensão analítica às que menos se encontraram presentes na mesma, subdividindo-as em três zonas arritmo-semânticas: *Palavras-Tema*, *Palavras-Base* e *Palavras-de-Characterização*. (Robin, 1973, p. 137-138). Acerca destas três zonas arritmo-semânticas, Regine Robin as define da seguinte forma.

PT: “Geralmente são encontradas em todas as frases; quer dizer que é quase impossível exprimir uma ideia sem recorrer a elas. É em torno delas que se organiza o pensamento, donde seu nome de ‘palavras-tema’”.

PB: “As *palavras de base*, ou seja, as 4.000 palavras que vem em seguida, e que constituem a substância do discurso”.

PdC: “Finalmente, 20.000 palavras de *baixa frequência*, de grande restrição de sentido, e portanto muito precisas. São denominadas “palavras de caracterização” (Robin, 1973, p. 139-143).

Além disso, outros conceitos robinianos foram empregados no auxílio dos estudos lexicológicos e lexicométricos do texto, tais como as noções de *lematização* e a categoria especial de *Palavras-Chave* (Robin, 1973, p. 143). Da *lematização* possibilitou-se a extração de uma maior densidade léxica e semântica das *ocorrências* identificadas, com a formação, quando possível, de respectivos campos léxicos e campos semânticos.

Já da utilização do conceito analítico de *Palavras-Chave* – abreviada aqui, a partir da sigla de PC –, tornou-se plausível a extensão de um gráfico de listagem de *frequência* não somente em níveis estáticos, como fez o Instituto de Saint-Cloud, mas, sim, em uma relação diacrônica, onde se pôde observar palavras que detinham maiores repetições em inícios do ano, mas que perderam em *frequência* até finais do ano, e vice-versa, alinhando-as sempre à conjuntura histórica quais estavam inseridas, juntamente com balanços de oscilação entre diferentes palavras, sincronizando-as em gráficos de *frequência*.

Feita esta primeira leitura, avança-se para um segundo momento de análise semântica dos grupos de enunciados. A justificação para uma metodologia de complemento aos métodos do léxico se encontra presente na própria obra de Regine Robin, no que a mesma viria a expor que:

O historiador, numa primeira abordagem, deve utilizar os instrumentos que podem permitir que ele construa suas primeiras hipóteses de trabalho, determine as palavras-tema e as palavras-chave do corpus, para as quais atentará mais particularmente e que tratará por outros métodos. Estatísticas lexicais e métodos de análise do discurso são, freqüentemente, complementares e, muitas vezes, um - que mais não fosse pelas insuficiências e questões suscitadas - abre caminho para o outro. (Robin, 1973, p. 150).

Para tal, a utilização dos estudos da nova retórica, do filósofo polonês da área do Direito, Chaïm Perelman (2005), voltados para a análise argumentativa do discurso, serviram de abordagem capaz de interpretar as estratégias empregadas por estes escritores, no diálogo com o seu público leitor, como, nos termos de Perelman, um *orador*

que dirige o seu *discurso* para convencimento de seu *auditório*¹¹. O uso dos estudos retóricos se tornaram passíveis de utilização diretamente na pesquisa em História sem muitos entraves, visto que tanto Chaïm Perelman, quanto Lucie Olbrechts-Tyteca definem o *discurso*, principal objeto de sua análise conjunta, presente na obra *Tratado da argumentação: a nova retórica*, como sendo tanto o “texto falado” quanto o texto escrito, no que o pesquisador que se propõe a analisá-lo segue como “um lógico desejoso de compreender os caminhos do pensamento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 6), inclusive daqueles que se encontram em meio às brumas do passado.

CONCLUSÕES

Ao debruçar-se sobre a análise da atividade editorial de um grupo de sujeitos que eram membros integrantes de uma mesma cultura política, homogeneizada a partir de sua formação acadêmica sob o movimento das luzes portuguesas, além da atitude combativa adotada pelos mesmos, nas disputas de narrativa com os seus opositores, fato é que o historiador acaba por se ver imerso em uma série de textos impressos, redigidos há cerca de dois séculos no

¹¹O campo de estudos retóricos aberto pela famosa obra *Tratado da argumentação: a nova retórica*, desenvolvida em conjunto pelos filósofos poloneses da área do Direito, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), deu renovação às teorias e metodologias de análise argumentativa do discurso. Inspirando-se e tendo por alicerce a vertente da retórica aristotélica clássica, sua adaptação ao campo historiográfico pôde se realizar devido ao seu entendimento de *discurso* aparentar-se com a visão de “discurso” adotada nesta dissertação. Acerca de seus termos característicos, de *orador*, *discurso* e *auditório*, os mesmos representam as três instâncias da discussão retórica, sendo o primeiro, aquele que promove o debate argumentativo, o segundo, a própria substância da argumentação, e o terceiro, aqueles que validam ou desacreditam dos argumentos suscitados, ou seja, seu público e/ou leitores. Para maiores informações, ver Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005.

passado, e que ainda hoje passam a ser reveladores dos principais traços característicos do escritor engajado do século XIX.

Devidamente referenciado como “homem de letras”, este tipo ideal apresenta-se como objeto de estudos passível de investigação pelos métodos historiográficos, no que pesquisas futuras poderão dar a este o seu devido “estado da arte”. Neste capítulo, pretendeu-se expor somente alguns trechos de uma dissertação de mestrado, visto a complexa extensão do assunto e o pouco espaço que se teve para desenvolvê-lo.

Contudo, sem dúvida que se pode afirmar que a atividade editorial dos “homens de letras” brasileiros, precisamente dentre os anos de 1821-1823, fitaram o influenciar da opinião pública da elite letrada luso-brasileira, fazendo com que esta agisse politicamente, vendo-se representada pelas palavras que surgiam de suas edições, moldando aos poucos o cenário político de então. Por meio de “insultos impressos”, como diria a historiadora brasileira Isabel Lustosa (2000), estes escritores disputaram entre si, a posse legitimadora do discurso político brasileiro.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 5ª edição, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial; teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4º edição, 2008.

CARVALHO, Flávio Rey de. **Um iluminismo português?** a reforma da Universidade de Coimbra de 1772. Brasília: Programa de Pós-graduação em História – Universidade de Brasília, 2007.

CEFAÏ, Daniel. **Cultures politiques**. Paris: PUF, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. **Corcundas e constitucionais**: a cultura política da independência (1820-1822). Rio de Janeiro: Editora Revan/FAPERJ, 2003.

LUSTOSA, Isabel. **Insultos impressos**: a guerra dos jornalistas na independência. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2º edição, 2005.

REMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2º edição, 2003.

ROBIN, Regine. **História e linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

WINOCK, Michel. **As vozes da liberdade**: escritores engajados do século XIX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

DILMA E O GOLPE: Representações do Periódico *Le Monde Diplomatique* *Brasil* e a História do Tempo Presente

Geso Batista de Souza Júnior¹

HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Escapar à ideia de que a história é algo que já passou é uma noção primordial. Controversa, uma nova sensibilidade aos acontecimentos e à criação do fato², aos rastros e às cicatrizes da memória compõe a compreensão da história do tempo presente. A produção da história passa por interpelações e interpretações que reavaliam o ofício do historiador e explicam a complexidade do passado, que transita em uma história do presente inacabado, alinhando incertezas e instabilidades, sem ônus à historicidade.

Transformações do contemporâneo e tensões identitárias são alguns elementos da natureza do conhecimento histórico que requerem hoje a problematização do tempo, do fazer histórico e da crise de paradigmas. As implicações da tecnologia da informação, os rearranjos no mundo do trabalho, na organização social e no exercício da política colocam em campo a consolidação do potencial da história

¹ Doutorando em História pela UNESP, campus de Assis-SP. E-mail: geso@outlook.com

² O fato histórico pode ser compreendido como uma matéria-prima comum a todos os historiadores, que podem interpretá-lo de várias maneiras, dependendo da sua posição social e temporal, de acordo com Carr (1985).

como ciência para operar a pesquisa e a interrogação dos processos sociais do século XX e XXI. Independente da abordagem metodológica, o desafio de tornar inteligível a profusão de informações e sentidos da temporalidade, assim como indagar o esquecimento e o apagamento de rastros, está entre os desafios ao resgate do sentido, à historiografia.

Eis a explicação que Jean-Pierre Rioux (1999, p. 50) dá a este campo historiográfico: “Um vibrato do inacabado que anima todo um passado, um presente aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas, é um pouco isto, a História do Tempo Presente”. Segundo o autor, a esta ênfase da representação do passado como sendo integrante do imediato se associam o “imbricamento constante, cruel e alimentador do passado com o presente” e o “trabalho do luto como condição necessária para o apaziguamento ou hierarquização de um presente invasivo”. O historiador do novo e do recente deve identificar e desenvolver um ferramental que viabilize esta pesquisa. Sobre esta questão, indaga Rioux:

[...] pode ser o presente objeto de história? Como de fato inscrever um presente fugaz na construção, ou reconstrução, necessariamente temporal ou retroativa, que elabora o historiador confrontando suas hipóteses de trabalho com a dura realidade da documentação e do arquivo recebidos? Avançando um pouco a reflexão, percebe-se que essa dúvida remete a uma inquietação propriamente filosófica: o presente tem sua chance diante de uma longa duração que parece ser – toda a obra de um Fernand Braudel foi construída em cima desse “parece” – a verdadeira modulação e a respiração vital do devir humano? (1999, p. 40)

Pensar os recursos metodológicos que possam viabilizar o fazer da história do tempo presente (HTP) envolve inquietações em torno da subjetividade, daquele que pesquisa e escreve, de um historiador que é testemunha. Diferente de outras vertentes historiográficas, a HTP coloca em questão o papel fundamental das escolhas do historiador e de sua condição política, uma vez que ao definir o problema de pesquisa, esbarra-se em implicações existenciais para o historiador, de uma forma mais latente do que nas pesquisas de outros períodos. Assim, tal escolha torna-se compulsoriamente política, pois o historiador e objeto vivem o mesmo tempo, suscitando questionamentos acerca da ação de identificar o que é informação correta em seu método histórico. Assim, o investigador do hodierno deve identificar possíveis falseamentos e ausências, elencá-los e hierarquizá-los na perspectiva da historicidade.

Para Agnès Chaveau e Philippe Tétart (1999), o desenvolvimento deste campo historiográfico tem raízes nos anos 1950, quando a sociedade carecia de elucidação dos traumas que vivera. Para os autores, surge um campo que se escora na hipótese de que a história não é somente o conhecimento do passado, mas também o estudo do presente, com um recuo e métodos particulares.

O imediatismo do trabalho histórico diante da história a acontecer, do fato a presença ainda prenhe de fatos no que chamamos de história imediata, de história próxima ou de história do presente, colocam numerosos problemas metodológicos, epistemológicos e, em certos aspectos, deontológicos” (Chauveau; Tétart, 1999, p. 07).

Le Goff, reproduzindo os conceitos de Marc Bloch através deste esclarecimento do presente pelo passado e do passado pelo presente, o faz associando duas problemáticas suas:

[...] houve na Idade Média fenômenos históricos que esclarecem o presente imediato? O que se passa hoje me permite melhor compreender o que aconteceu na Idade Média? Essas duas questões complementares constituem para mim uma espécie de leitura instintiva da história imediata e de minha reflexão sobre ela. (1999, p. 53)

Conforme o historiador (Ibidem, p. 100), há uma “inevitável subjetividade que se impõe na história imediata”, isto porque o historiador entre sua subjetividade e dever profissional da objetividade tem muita dificuldade em conciliá-los honestamente. “Mesmo se o passado desencadeia suas paixões, para ele é mais fácil tomar distância, pois a distância do tempo está objetivamente presente”.

Em *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*, Henry Rousso (2016) afirma que a singularidade da história do tempo presente reside em um contexto em que o passado não está concluído, ou seja, um passado próximo cujo sujeito da narração se faz expectador.

O historiador do tempo presente faz "como se" ele pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana (Rousso, 2016, p. 17).

Dessa forma, epistemologicamente, conforme o historiador francês, abordar os regimes de historicidade vai além de debruçar-se sobre a historiografia e o avanço da produção dos historiadores, mas

também postular que a maneira de ver o tempo, aqui o tempo presente, constitui um elemento essencial para compreensão de uma sociedade, em um momento específico. Rousso (2016, p 16) discorre sobre o campo de pesquisa em formação, apontando que há uma diferença entre a vivência de um momento histórico e uma produção da narrativa consciente sobre o evento. Dessa forma, a história do tempo presente é marcada pela tensão e oposição entre a história e a memória e entre o conhecimento e a experiência. “Como outras maneiras de fazer a história, essa parte da disciplina deve levar em conta temporalidades diferenciadas e uma dialética particular entre o passado e o presente”.

Ao problematizar a história, o tempo presente e a história oral, Marieta de Moraes Ferreira (2002, p. 330) analisa as transformações das sociedades modernas e as consequentes mudanças no conteúdo dos arquivos, o que ocasiona uma revisão do papel das fontes escritas e orais. Com a incorporação do tempo presente e dos testemunhos diretos ao campo da pesquisa histórica, retorna-se a alguns problemas do começo do século XX. "Novamente os historiadores confrontam-se com a competição dos amadores e com o crescimento do interesse pela história política e pedagógica."

O desprezo dos historiadores universitários pela história recente explica também o porquê da desqualificação dos testemunhos diretos. Esse campo dos estudos históricos acabou transformando-se em monopólio dos historiadores amadores. [...] Os que se interessavam pelo contemporâneo na verdade concebiam a pesquisa histórica como um meio de ação política. (Ferreira, 2000, p. 114)

A historiadora lembra que a história dos fatos recentes nem sempre foi tida como problemática e aponta que a institucionalização da própria história como disciplina universitária colaborou para este processo, bem como a definição baseada sobre uma ruptura entre o passado e o presente, que atribui à história somente a escrita do passado.

O CONTEMPORÂNEO COMO DESAFIO E O PAPEL DO HISTORIADOR

Prost (2012) vaticina que a história é uma produção tanto social quanto científica. A história se vale de um tempo social, que não é o mesmo para todas as sociedades, conforme o autor. O tempo, assim, é a essência da história, seu produto, dotado de movimento e sentido, com sua dimensão diacrônica. O francês salienta, sobre a objetivação, que o tempo da história se constrói de forma diferente do tempo da memória. Para historicizá-lo, torna-se imprescindível delinear sua estrutura temporal, espaçada e manipulável, na dimensão diacrônica, inerente ao fazer histórico, que não pode evitar a periodização.

Na construção da história, vê-se a importância decisiva do trabalho sobre o tempo. Além de uma colocação em ordem, de uma classificação cronológica e de uma estruturação em períodos, trata-se de uma hierarquização dos fenômenos em função do ritmo da mudança de cada um deles. O tempo da história não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas por eles compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade (Prost, 2008. p. 114).

Analisando as etapas do método histórico, sem deixar de reposicionar a história e o historiador na sociedade contemporânea, Prost ressaltava os desafios que os historiadores devem enfrentar daqui em diante: o de transformar a demanda de memória de seus contemporâneos em história. “A derrocada das grandes ideologias deixa nossos contemporâneos sem referências”, uma preocupação externada também por Ciro Flamarion Cardoso (2012), quando problematiza as visões de tempo e espaço e a relação que estes estabelecem com a história na contemporaneidade, culminando no que chama de “desnorreamento”. Para o historiador francês, a história começa por uma questão.

Não basta mostrar o enraizamento social, científico e pessoal das questões, nem compreender que, para tornar-se história, qualquer questão deve ser acompanhada por uma ideia - no mínimo, aproximada - dos documentos que permitirão dar-lhe uma resposta, assim como dos procedimentos a adotar para realizar tal objetivo; é ainda necessário distinguir entre as questões que levam à construção de fatos e aquelas que fazem apelo ao enredo" (Prost, 2012, p. 217)

Acerca da legitimação da história do tempo presente, Rousso (2016, p. 19) comenta que, em um artigo publicado em 2006, o historiador Antoine Prost a denunciou como um “pseudoconceito” fabricado por questões circunstanciais, evidenciando uma disputa interna no campo teórico. Surpreendido pelo tom e criticando um possível imperialismo epistemológico, Rousso lançou-se na jornada intelectual de compreender o termo “contemporâneo” concretamente na longa duração, incluindo as acepções de “história contemporânea” e os significados de “história do tempo presente” a partir de sua própria trajetória, concentrando uma análise do estudo da memória

e da história dos grandes conflitos, as guerras mundiais do século XX, para situar a hipótese sobre a influência da história contemporânea a partir dos anos 1970.”O último terço do século XX é um momento sobre o qual me demoro, pois ele é objeto hoje de debates para saber se ele inaugura ou não uma mudança de “regime de historicidade” (Rousso, 2016, p. 21)”. Eis uma noção que estimula a história e sociologia da memória, em torno das representações e usos do passado, bem como alarga o entendimento de que somente sociedades são históricas, incluindo a maneira de se pensar no tempo e no espaço também como história, uma questão que postula a hipótese de François Hartog de que estaríamos vivendo desde 1989 em um regime de historicidade “presentista”³, termo decorrente de um regime de historicidade “futurista”, surgido em 1789, vinculado ao progresso, à revolução e ao crescimento.

Para Rousso (2008), a história pertence antes de tudo àqueles que a viveram, sendo um patrimônio comum a todos nós. Assim, a história do tempo presente é o lugar autorizado para se construir uma narrativa científica acerca do que vivemos, de como vivemos, do que estamos consagrando como memória e, por contraste, do que estamos esquecendo. Em entrevista à revista *Tempo* (UFRJ)⁴, em 2018, Rousso trata das transformações nas pesquisas de história do tempo presente durante a última década, afirmando que a HTP se manteve como uma importante disciplina histórica, destacando-a como uma "história

³ Presentista, quando o presente determina o resultado da escrita histórica, distorcendo-o (PINSKY, 2020, p. 08)

⁴ MULLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. Entrevista com Henry Rousso. *Tempo*, Niterói, v. 24, n. 2.

pública", isto é, uma forma de conhecimento entremeada à esfera pública, não somente ao campo universitário e acrescenta:

Isso se deve, sem dúvida, à importância política, cultural ou social de certas temática, ligadas ao estudo do passado recente: os fenômenos da transição democrática, a saída de conflitos e de ditaduras, as questões da memória, o lugar respectivo das identidades nacionais, locais, étnicas e religiosas, tanto os assuntos que dizem respeito diretamente à escrita da história, particularmente quanto aos usos do passado no presente, que é um dos componentes maiores da atual história do tempo presente.

Entre as mudanças nas pesquisas, Rousso destaca uma maior atenção dos historiadores à dimensão antropológica dos fenômenos, mais enquadrados anteriormente à leitura política e econômica. Ao ser questionado se uma história do tempo presente pode ser compreendida como um aspecto de uma perspectiva presentista, Rousso diz que defende uma ideia inversa, salientando que a HTP tem por objetivo dar uma perspectiva de média ou de longa duração, insistir sobre o caráter mutante de nossa relação com o passado e, repetidamente, relativizar aquilo que parece novo aos contemporâneos.

Com o intuito de esclarecer o tempo presente, Hartog (2019, p. 37)) efetua um reconhecimento da pluralidade do tempo social, imbricados e muitas vezes desconstruídos, sendo Fernand Braudel um entusiasta esclarecedor. “Formulado a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo”. A formulação representa uma ferramenta que pretende apreender todos os tempos, especialmente

suas crises. Entre as noções de passado, presente e futuro, Hartog discute padrões histórico-temporais e as articulações dessas categorias. “Com o regime de historicidade, tocamos, dessa forma, em uma das condições de possibilidade da produção de histórias: de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinados tipos de histórias são possíveis e outros não” (Hartog, 2019, p. 39). Avançando sobre o pensamento do alemão Koselleck⁵, Hartog analisa que, se a estrutura temporal dos tempos modernos é definida pela disparidade entre a experiência e a expectativa, a produção do tempo histórico se mostra suspensa, o que possibilita uma experiência do tempo presente eterno, imutável, que pretende produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. “É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designo presentismo”, conforme o autor (*Ibidem*, p. 40).

Com um regime de temporalidade esgotado e questionado, o moderno deu lugar ao surgimento a um novo entendimento de história, especificamente a noção do tempo presente. Tratando-se da formação do conhecimento histórico, não se trata apenas de tomar o presente como objeto da interrogação historiográfica. O presente passa a ser visto como presente amplo, concepção em que passados que não passam, que são constantemente representados e funcionam como dispositivos de modulação de comportamentos e experiências. As sociedades ocidentais têm bem-acabadas as formas de tempo, de passado, presente e futuro, refletindo valores epistêmicos

⁵ Reinhart Koselleck (2014) se debruça sobre os fundamentos das noções conceituais centrais na modernidade, como a ideia de progresso, propondo um tempo estratificado no lugar de um tempo linear, rompendo a alternativa entre sincronia e diacronia

historicistas próprios. A exaltação da racionalidade vista mais especificamente nos séculos XVIII e XIX, na forma de se distinguir os tempos, de se organizar a experiência humana do tempo, evidenciam conceitos e neologismos que dão a ideia de um processo histórico em movimento, em direção evolutiva, o que caracterizou o futuro como progresso, promessa que se esvaziou com questionamentos contrários, como aqueles feitos pelos pensadores do idealismo alemão. Esse ceticismo foi aprofundado no século XX⁶, cujo pensamento filosófico capta a frustração do progresso não confirmado, frente aos fracassos da era dos extremos. As guerras mundiais e crises econômicas destoaram da crença e da expectativa evolutiva atrelada ao regime futurista. “A modernidade tecnológica, transformando-se em rolo compressor, máquina de morte em escala planetária, é afetada pela negatividade e passa a fazer parte da ideologia da desconfiança”, conforme analisa Dosse (2017, p. 177). Hannah Arendt (2010) discorre sobre esse espírito, cujo sistema de pensamento, o império da razão e do progresso, fracassam com as experiências bélicas e totalitárias, que se inspiram no modelo moderno, iluminista e futurista. Já em *Origens do totalitarismo*, o conceito de homem-de-massa cunhado por Arendt (2007)⁷ expõe o

⁶ “O século XX das rupturas induziu um pessimismo entranhado em relação à história e o advento de uma era chamada pós-moderna. Pode-se datar, com Jean-François Lyotard, a ruptura de faturamento definitivo do evolucionismo ocidental em 1943, momento da solução final, guinada radical para o horror. Depois disso será preciso pensar em após Dachau e Auschwitz (Dosse, 2017, p. 177)

⁷ Arendt tinha plena consciência do que consistia a formação da esfera social, do que significava a massificação do homem através da sociedade, ela percebe com sutileza as possibilidades de destruição que esses problemas carregam. defende que “o risco do conformismo e a ameaça que ele representa para a liberdade são inerentes a todas as sociedades de massa” (Arendt, 2008, p. 441).

indivíduo indiferente, fruto do fim da sociedade de classes, com traços apolíticos, focado em grandes projetos, ideologias e certezas absolutas.

Quando iniciou seus estudos na década de 1970, o historiador Rousso percebeu que o regime de Vichy, que durou de 1940 a 1944 na França, era um tema ainda muito presente na sociedade francesa, mesmo que o regime tenha acabado há tempos. Dessa forma, ele decidiu pesquisar não a história do regime, mas a história da memória do regime de Vichy. Para ordenar sua narrativa, Rousso utilizou conceitos da psicanálise freudiana de modo metafórico em relação às manifestações de memória do passado próximo francês. Segundo o francês, Vichy foi o motivo por que a reconciliação francesa se tornou tão difícil depois da Segunda Guerra Mundial, mais até do que poderia ser caso o país tivesse passado apenas por invasões estrangeiras sem conflitos internos (ROUSSO, 1990, p. 18).

Nesta análise, epistemologicamente, entendemos que não se trata de tomar o presente como objeto de interrogação histórica, mas como lugar marcado pela sobrevivência, dos traumas⁸ do século XX, explicitados por Henry Rousso, em seu conceito de “um passado que não passa”⁹.

Metodologicamente, as convenções atualmente partilhadas na cultura historiográfica permitem traduzir as demandas do

⁸ Ganha então no regime de historicidade presentista, contemporâneo, um projeto de história do tempo presente, heurísticamente renovador. No artigo *Polifonia do tempo*, Turin (2017) investiga, a partir da leitura de alguns romances de Bernardo Kucinski, Julián Fuks, Ricardo Lísias e Michel Laub, as características que compõem duas formas distintas de temporalidade na sociedade contemporânea, marcadas pelas dimensões do trauma e da aceleração.

⁹ Em francês: “*Un passé qui ne passe pas*”. Rousso (2000).

contemporâneo para as próximas gerações, reavaliando presença¹⁰, noções e categorias de tempo, por meio de experiências diluídas. O passado se torna nesse tempo evocado como elemento por vezes saudosista, em que o presente é tido na perspectiva sem a rígida fronteira entre passado e futuro, ressignificados.

Com a mutação da noção de historicidade do tempo social e uma nova operação histórico envolvendo ator e ação, François Dosse (2017), em *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*, aponta e interpreta as recomposições do sentido em história, suas conexões, rupturas e as desconstruções da historicidade. Este último item compõe a terceira parte da obra citada, onde o autor cita o percurso de Fernand Braudel na abordagem da longa duração como estrutura e a ofensiva dos estruturalistas, o que levou-o a sentenciar que tudo é histórico, inclusive o espaço, esgotando as tentativas estruturalistas, especialmente a visão de Lévi-Strauss.

A história de Braudel pretendia ser, acima de tudo, síntese, assim como a antropologia, mas com a superioridade conferida pelo pensar o espaço-tempo. Nesse aspecto, retoma o legado da primeira geração da revista dos *Annales*. A duração condiciona todas as ciências sociais e confere papel central à história [...] (Dosse, 2017, p. 161)

Seria possível produzir a história do tempo presente como um confronto de rupturas e permanências? Dividir o curso da história em tempos é o que questiona Le Goff (2015), que enfoca o tempo como próprio objeto da historiografia e contribui para pensarmos a

¹⁰ Presença é “a relação espacial com o mundo e os seus objetos”, conforme Gumbrecht (2010).

temática deste estudo. Para o autor, a periodização¹¹ é uma obra do homem que se mostra ao mesmo tempo artificial e provisória. Ao evoluir com a própria história, a concepção evolui com a própria história, ensejando uma dupla utilidade, que consiste no controle do tempo passado e também demonstra a fragilidade desse instrumento do saber humano que é a história.

“Entender e recordar são parte integrante do ofício do intelectual do presente. Um não pode existir em detrimento do outro”, ressalta Schurster (2015). Ao tratar da história do tempo presente, o autor diz que a reflexão deve vir acompanhada de um constante estranhamento. Assim, interpretar o tempo presente é, em larga medida, construir uma visão com relação a certa ideia de passado – espaço de experiências – ou em relação ao futuro – horizonte de expectativas, explica o autor. “Portanto, nossa intenção não se debruça sobre a realidade propriamente dita, mas sobre aquilo que a torna possível, e como torná-la legível” (Schurster, 2015, p. 424). Conforme François Dosse, a noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas.

Definidos os lugares de memória como um meio-termo entre memória coletiva e História, o tempo presente corresponde a esse meio-termo também entre passado e presente ou o trabalho do passado no presente. O tempo presente não seria então um simples período adicional destacado da história contemporânea,

¹¹ “Podemos então – e penso que devemos – conservar a periodização da história. Dos dos principais movimentos que atravessam o pensamento histórico atual – a história na longa duração e a mundialização, nenhum é incompatível com seu uso. Volto a insistir: a duração não medida e o tempo medido coexistem, e a periodização só pode ser aplicada a campos de civilização limitados, sendo que a mundialização consiste em encontrar em seguida as relações entre esses conjuntos” (LE GOOF, 2015, p. 133).

mas uma nova concepção da operação historiográfica (Dosse, 2012, p. 07).

Em *Sobre a história*, Eric Hobsbawm trava um embate direto com um conjunto coerente de problemas. Nesta obra o britânico sentencia: “Defendo vigorosamente a opinião de que aquilo que os historiadores investigam é real” (2013, p. 08). Para o autor, o ponto de partida do historiador é a distinção fundamental entre fato comprovável e ficção. Abordando os riscos do uso político-ideológico da história, Hobsbawm trata das responsabilidades de todo historiador: “O relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais”, criticando também a visão pós-modernista e sua intervenção nos debates sobre tendências de pesquisa. Ao tratar, no capítulo 18, fruto de uma conferência sobre o presente como história, o historiador indica que uma coisa é escrever uma história acabada, e outra coisa é escrever a história do próprio tempo em que se vive. “Considerarei principalmente três desses problemas: [...] o das gerações; os problemas de como nossa própria perspectiva do passado pode mudar enquanto procedimento histórico; e o de como escapar às suposições da época partilhadas pela maioria de nós” (Hobsbawm, 2013, p. 315). “E quando não escrevemos sobre a Antiguidade clássica ou o século XX, mas sobre nosso próprio tempo, é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modele a maneira como os vemos, e até a maneira como avaliamos a evidência [...]”, avalia Hobsbawm (2013, p. 317). Sendo assim, as diferenças, entre elas a de gerações, são suficientes para dividir as pessoas. “Mas para mim 30 de janeiro de 1933 é parte do passado que ainda é parte do meu presente”, exemplifica o autor (*Ibidem*, p. 318).

UMA HISTÓRIA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO

Quanto de passado tem o presente? Quanto de presente tem o passado? 2016 foi um ano histórico para o Brasil: mais um golpe de Estado, legitimado e em curso graças às corporações e instituições que cancelaram o rito de impeachment. O ano de 2018 marcou a França com grandes protestos do movimento coletes-amarelos. 2020 foi um ano histórico para o mundo, com a pandemia de coronavírus e os grandes protestos dos movimentos sociais nos EUA, principalmente, contra o racismo e sua forma estruturada na sociedade¹². 06 de janeiro de 2021 também marcou a história política dos EUA, que, após não reeleger Donald Trump, sofre a invasão de seu Capitólio, o congresso americano em Washington, D.C. E a última catástrofe começa em 24 de fevereiro de 2022, com a invasão da Ucrânia pela Rússia, colocando o mundo em alerta.

O projeto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento pelo autor deste artigo analisa as representações sobre a política e a imprensa brasileira nos processos midiáticos do periódico *Le Monde Diplomatique Brasil*, no que tange o impeachment - golpe - da ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff (PT), em 2016, e seus desdobramentos. Para tanto, empreende-se o desafio de interpretar e traduzir a história imediata do Brasil na conjuntura da nova ordem internacional, além de refletir sobre o papel do historiador e da

¹² Permanências históricas, a marginalização da comunidade negra, alvo de verdadeiros genocídios, geraram ondas de protestos como visto no fenômeno *Black Lives Matters* (Vidas Negras Importam), após o assassinato de George Floyd por policiais nos EUA, em 25 de maio de 2020, em um contexto de pandemia global de Covid-19.

imprensa na democracia, bem como suas imbricações nas relações de poder.

Um recorte desta pesquisa aqui apresentado, com o objetivo de refletir sobre as representações acerca do golpe de 2016 no Brasil em um veículo de mídia impressa, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e o método histórico.

As veiculações das representações pelos meios de comunicação têm um inegável impacto na construção dos significados partilhados, em especial naqueles referentes à construção da democracia. Assim, ao buscar uma análise midiática via representações, intenta-se, afinal, encontrar suas expressões nos processos políticos da vida democrática (SOARES, 2009). Por meio desta análise, debruçamo-nos também sobre a interpretação do papel do jornalismo na sociedade contemporânea e suas relações com a esfera pública democrática, tendo o periódico *Diplô* como objeto e também como fonte de pesquisa.

Figura 1 – capa da edição 100



Fonte: Le Monde Diplomatique Brasil

A capa da edição 100 do *Diplomatique Brasil*, de novembro de 2015, segue a tradição francesa do jornalismo ilustrado, com arte gráfica do ilustrador Renato Alarcão, responsável pela primeira e centésima capa do *Diplô*, que assina o texto “ Espaço e tempo em 100 capas”, refletindo sobre a importância deste espaço para contribuição com visão crítica. A ilustração exibida na imagem da figura 01 traz um grupo de políticos em cima de um andaime com a ajuda de escadas, saqueando uma imensa bandeira brasileira, levando a faixa de Ordem e Progresso, as 27 estrelas da esfera azul celeste, guardadas em caixas – uma delas escrita Export, remetendo ao envio para fora do país -, em sacos e bolsos. A cena retrata políticos em grupos e em debandada, com afagos, cochichos e tapinhas nas costas, traduzindo o compadrio característico de instituições fisiologistas e

corporativistas. A crítica imagética é corroborada pelo título, abaixo do desenho: “Câmara dos Deputados – Sequestro da Democracia”.

Brasil, refém dos “300 picaretas” é o título da reportagem da edição 100 do *Le Monde Diplomatique Brasil* analisada neste estudo. Escrita pela jornalista francesa Lamia Oualalou, o título traz como chapéu (frase acima do título, no jargão jornalístico): “Congresso lidera interesses da elite”. A linha fina – complemento da manchete – traz a informação (2015, p. 4):

Enfraquecida pelas denúncias de corrupção na Petrobras, Dilma Rousseff procura acalmar a oposição levando seu governo para a direita. Esforço inútil: ela só conseguiu despertar ainda mais o apetite dos liberais. Distante da base, a presidenta depende de deputados rebeldes normalmente menos preocupados com a política que com seu próprio enriquecimento

O texto aponta para a tentativa da presidenta Dilma negociar com a oposição por meio de estratégias típicas da direita, uma ação desesperada e vista como necessária no presidencialismo de coalizão. Em sua primeira parte, o texto mostra uma conjuntura de tripla crise (econômica, política e institucional), incluindo o desgaste na popularidade da chefe do Executivo, refletido nos índices de aprovação da presidenta, que apontavam que menos de 10% dos brasileiros aprovavam o governo. Naquele momento, Dilma sofria uma série de golpes no Congresso, que fortaleceriam o final: impeachment. Entre os reveses, o TSE, Tribunal Superior Eleitoral, abriu uma investigação para apurar o financiamento da campanha eleitoral de Dilma em 2014, e o TCU, Tribunal de Contas da União, não aprovou as contas públicas do Estado referente ao ano de 2014, uma decisão sem precedentes desde 1937. Fatos esses que

endossaram os pedidos de destituição de Dilma da Presidência da República. A reportagem interpretativa segue com três intertítulos: Barões da mídia onipresentes, Alinhamentos de conveniência, Divisão dos movimentos sociais, dos quais destacaremos alguns tópicos na sequência.

A acusação de ter mascarado o déficit público caracterizou-se na infâmia do “crime de responsabilidade”, previsto na Constituição de 1988 como motivo para impedimento do chefe de Estado. Naquele momento, os processos caminhavam para um Congresso “rebelde” nas palavras da jornalista, ou golpista, na palavra deste pesquisador. Oualalou contextualiza historicamente a instauração do Congresso, em 1824, logo após a independência do Brasil. “Hoje, a Casa conta com 513 deputados e 81 senadores, e se caracteriza pela frágil representatividade popular. Sua principal virtude? Permitir às elites a perpetuação do controle do poder”. A jornalista pontua que em 1993, Luiz Inácio Lula da Silva descrevia a condição de forma contundente: “o Congresso, dizia, era controlado por uma maioria de “300 picaretas”. A sentença virou piada e foi apropriada pela banda Paralamas do Sucesso”. Diz a letra da música lançada em 1995: “Luiz Inácio falou, Luiz Inácio avisou / São trezentos picaretas com anel de doutor”. De acordo com o entrevistado da reportagem, Edson Sardinha, do site *Congresso em Foco*, o perfil de deputados eleitos no Brasil seguiu o mesmo padrão do homem branco, por volta dos 50 anos, empresário com patrimônio acima de 1 milhão de reais e diploma universitário. Lê-se neste período, da década de 1990 para 2015, que as permanências no sistema político são um padrão. “Soma-

se a isso o fato de muitos deputados também serem patrões da imprensa: em 2008 o estudo “Donos da Mídia” estabeleceu que 271 entre eles tinham vínculos diretos ou indiretos com uma empresa de comunicação, embora a Constituição não permita”.

As singularidades do sistema político são especialmente vistas no complexo cálculo chamado de coeficiente eleitoral, em que a soma dos votos recebidos pelo candidato e conferidos à legenda ou coalizão é dividida pelo número de cadeiras proporcionais ao quociente partidário. Outro fator destacado pela jornalista é a ocupação por pessoas com exposição midiática, como atletas, policiais, pastores evangélicos, além de herdeiros de consagradas figuras políticas. As práticas políticas neste sistema favorecem a corrupção, uma vez que no processo eleitoral o financiamento de campanhas possui brechas que permitem o financiamento oculto, especialmente aquele feito por empresas, suspenso em 2015 pela Suprema Corte, após o escândalo dentro da Petrobras em 2014. A matéria traz informações acerca do fenômeno da explosão do número de agremiações no Congresso, que naquele ano somavam 28 partidos, seis a mais que entre 2011 e 2014, sendo que o Partido dos Trabalhadores (PT), legenda da presidenta Dilma, contava com 69 deputados.

O chamado “toma lá, dá cá”, junto com a distribuição de cargo, estimula um sistema de negociações, ora chamado de alianças, ora chamado de armadilhas. Ter aliados no Congresso tornou-se uma tarefa difícil para Dilma driblar a crise política e a sanha da oposição. Em um momento político acirrado, especialmente insuflado por uma oposição que não suportou perder a eleição presidencial em 2014 e

por setores da mídia coniventes com práticas golpistas. Em novembro de 2015, quando publicada a edição 100 do *Diplô*, Dilma havia ofertado ao PMDB ministérios suplementares, esperando uma interrupção no trâmite do impeachment no Congresso, sem sucesso. Apenas uma das alas do partido foi agradada, do estado do Rio de Janeiro, demonstrando as peculiaridades de um partido sem linha política. No dia 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha (PMDB) acata o pedido de abertura do processo de impeachment contra Dilma. Após aproximações e distanciamentos, incluindo a articulação política do governo, o então vice-presidente Michel Temer, cinco dias após a revanche de Cunha, envia uma carta para a presidenta Dilma e evidencia o rompimento com o PT. Na convenção nacional do PMDB, em março de 2016, realizada em Brasília, a sigla decidiu esperar até 30 dias para decidir se permaneceria ou deixaria o governo, fato que ocorreu em 29 de março, quando o partido rompeu com a base do governo Dilma, uma decisão anunciada pelo senador Romero Jucá (RR), que substituiu o presidente nacional do partido, Temer.

Um dos erros de Dilma nas relações institucionais foi ignorar as engrenagens do sistema, como ocorreu na relação com Eduardo Cunha, presidente do Congresso e coordenador da agenda da casa, que causou fortes tempestades no primeiro ano de seu segundo mandato. Ao tratar das bancadas no Congresso, a jornalista pontua que os representantes dos setores agroindustriais somavam 153 deputados, mais de um quarto da Câmara. “Abandonada pelo Congresso, Dilma também conta cada vez menos com o apoio dos

movimentos sociais, desorientados por sua política de austeridade orçamentária e sua aproximação com as forças mais conservadoras do país”. Sentenciando a falta de apoio do governo, o último entrevistado de reportagem, Guilherme Boulos classificou a política do PT como a mais reacionária da história recente, demonstrando a insatisfação de movimentos da esquerda com as negociações “duvidosas” efetuadas pelo governo Dilma.

Causa e efeito desses problemas são apontados no desfecho do texto. “Mas, à esquerda, há pouco otimismo; mesmo com toda a glória conferida por 85% de aprovação, Lula jamais enfrentou o Congresso para impor uma verdadeira reforma política”.

A próxima página da edição traz a matéria “Tenebrosas transações”, precedida pelo chapéu “Um sistema político sequestrado por grandes corporações”, analisando a atuação do deputado Eduardo Cunha, retratado por uma charge, que mostra seu corpo em forma de polvo, com sete tentáculos, cada um segurando um elemento: uma bíblia, uma bala, um tucano, uma estrela vermelha, um boi, um saco de dinheiro e uma bandeirinha com a palavra impeachment. Escrita por Chico Alencar, professor de história e deputado federal (PSOL-RJ), a matéria complementa a análise iniciada pela anterior.

O ataque à democracia brasileira é denunciado pelo *Diplomatique Brasil* em sua capa, nas reportagens e no editorial desta edição. O engendramento do golpe de 2016 aparece em curso nas páginas analisadas, com fortes sinais de sucesso, mesmo que à época inacreditável por conta da perplexidade diante da destituição de um

governo legitimamente eleito, transgredindo as regras constitucionalmente consagradas.

O sequestro do poder constituinte do povo se processa por golpe parlamentar, em colusão tácita com o Judiciário e o empresariado, tendo a unanimidade relevante da imprensa como filtro do noticiário que chega às grandes massas. A imprensa colabora decisivamente para a consolidação do poder usurpado substituindo a conexão de sentido entre eventos, a racionalidade comum à maioria das pessoas na percepção dos acontecimentos, pela imposição de causalidades precárias entre ações de governo e artigos do Código Penal. Na atual conjuntura, contam os golpistas, de forma transitória, com a violenta operação dos procuradores e juízes da Lava Jato, patologicamente obsessiva em atribuir malignidade por intenção a fatos insignificantes (Santos, 2017, p. 185-6).

Das jornadas de junho à sabotagem do segundo mandato de Dilma Rousseff, enfrentamos um exercício de história imediata da política brasileira. 12 de maio de 2016 marca a abertura do processo de impedimento de Dilma e de um golpe de Estado que coloca a democracia brasileira em risco. Em 31 de agosto daquele ano, o afastamento de Dilma da Presidência da República do Brasil representa a cassação dos mais de 54 milhões de votos que legitimaram sua eleição, abrindo caminho para o projeto político derrotado nas urnas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O golpe parlamentar escancarou as faces da misoginia, da tradição oligárquica, do fundamentalismo religioso, do neoliberalismo desenfreado e de um sistema judiciário que não garantiu direitos. Testemunhamos a escalada do ódio, da intolerância

e do autoritarismo no Brasil, fatores que elegeram Jair Bolsonaro em 2018. O golpe de 2016 foi a porta para o desastre, como escreveu Dilma em artigo de abril de 2019 para o *Brasil de Fato*.

Em *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*, o cientista político Wanderley Guilherme dos Santos (2017, p. 42) analisa que o histórico golpista evidencia que as predileções de governos usurpadores não têm sido o combate à corrupção, mas a adoção de medidas que cessem políticas favoráveis aos destituídos. “Não tem sido diferente no Brasil. O denominador comum entre os golpistas dos anos 1950, 1960 e os de 2016 é a rejeição ao progresso econômico e social das classes vulneráveis”. Esta lógica se mostrou nitidamente nos primeiros atos de Michel Temer como presidente interino, com a aprovação, em dezembro de 2016, da PEC 55, do teto do gasto público, que congelou os gastos do governo por 20 anos, o que representa a perda de recursos para áreas prioritárias como a saúde e a educação.

Os problemas para uma apreensão dos sentidos da história, temporalidade e memória se deslocam para um cenário mais desafiador, pois passamos do rearranjo das noções de verdade e veracidade, com a influência dos efeitos da mídia, para o imperativo da “pós-verdade”, eleita a palavra do ano pela Universidade de Oxford em 2016. A História do Tempo Presente é alternativa fértil para se pensar o passado ainda no presente, o que possibilita repensar criticamente as concepções do tempo histórico, homogênea e linear. Assistimos a uma pluralidade de tempos co-presentes, e isto supõe uma imbricação que coloca em xeque o próprio contemporâneo, em

que todo presente é passado e vice-versa. Entramos em um tempo pós-historicista, decorrente de uma virada desconstrucionista, que nos leva a uma abordagem mais interdisciplinar, consciente de sua prática, cujo sentido está em curso: o presente. Estamos à guisa de conclusão, em um ponto de (des) equilíbrio sobre a ideia de contemporaneidade, em profunda evolução.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

ARENDT, H. A ameaça do conformismo, In: **Compreender: Formação, exílio e totalitarismo** (ensaios) 1934- 54. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 439-443.

CARR, Eduard Hallet. **Que é história?** 4 ed. São Paulo: Terra e Paz, 1985.

CHAUVEAU, A; TÉTART, P. (orgs.). **Questões para a história do presente.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DOSSE, François. **História do tempo presente e historiografia.** Revista Tempo e Argumento. 2012; 4 (1): p. 5-23.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios.** Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi (Rio J.) , Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, pág. 314-332, dezembro de 2002. Disponível em: <<https://bityli.com/gCDJm>>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**. O que o sentido não consegue transmitir. Tradução Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2010.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: Estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto : PUC-Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, TÉTART, **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

MULLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. **Entrevista com Henry Rousso**. Tempo , Niterói, v. 24, n. 2, pág. 388-393, agosto de 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/jMRUX>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2020.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A.,

TÉTART, P. (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
p.39-50.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

ROUSSO, Henry. L'histoire du temps présent, vingt ans après". **Bulletin de l'IHTP**, n. 75, p. 28, jun., 2000.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida**: o Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

TURIN, R. **A polifonia do tempo**: ficção, trauma e aceleração no Brasil contemporâneo. *Artcultura*, v. 19,

A COBERTURA FOTOJORNALÍSTICA DA GRIPE ESPANHOLA NAS PÁGINAS DA REVISTA DA SEMANA

Thomas Dreux Miranda Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Desenvolvemos aqui o trabalho apresentado na “XXXVII Semana de História – Cultura e Consciência Histórica: Paulo Freire e os desafios para o século XXI”². Desse modo, parte-se da premissa de que o percurso de análise que se apresenta constrói-se necessariamente de forma multidisciplinar, pois está no cruzamento de áreas do conhecimento que, do ponto de vista formal, muitas vezes estão separadas, como elementos da Filosofia da Linguagem, Semiótica, Fotografia e História. Tal perspectiva impõe abordagens metodológicas que se completam e buscam destacar características expressivas da fotografia, como enunciado dialógico, decomposição analítica e semiótica-histórica e suas respectivas categorias de espaço. (Volóchinov, 2018; Boni, 2000; Mauad, 2005).

¹ Doutorando do programa de pós-graduação em «Storia, Beni Culturali e Studi Internazionale» pertencente à «Facoltà di Studi Umanistici» da «Università degli Studi di Cagliari». Sob orientação do Professor Dr. David Bruni.

² A proposta é resultado parcial da pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Università degli Studi di Cagliari e faz parte de um estágio doutoral realizado em parceria com a Universidade do Minho (Portugal), tendo recebido a orientação e suporte do investigador Dr. Edson Capoano.

Contextualizando o recorte, a atenção volta-se às novas formas de organização e representação social com as quais a cidade do Rio de Janeiro passou a conviver na virada dos séculos XIX e XX, inserida no processo de modernização e adequação aos padrões eurocêtricos e burgueses. Mesmo atravessando um momento de grandes transformações na paisagem urbana e em determinados hábitos cotidianos, as desigualdades eram latentes. No caso que aqui apresentamos, a chegada e rápida difusão da *Gripe Espanhola*, em 1918, serve tanto de recorte temático para a análise fotográfica, quanto de evento sintetizador, expressando os problemas e limites do ideal de modernidade carioca ligado à consolidação da hegemonia da visão de mundo burguesa em solo brasileiro e suas relações com as formas de expressão cultural³.

O *corpus* de análise utilizado foi inteiramente acessado através do portal online da *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional*⁴ e tratam-se imagens distribuídas ao longo das edições da *Revista da Semana* publicadas entre os dias 26 de outubro e 23 de novembro de 1918. Dessa forma, partindo de uma tentativa maior de entendimento não só do circuito social da fotografia, buscou-se identificar as

³ Neste ponto, se parte dos usos e da conceituação que Carlos Nelson Coutinho propõe para as categorias gramscianas de Hegemonia, Aparelhos Privados de Hegemonia, assim como Revolução Passiva e Cooptação. Conceitos através dos quais o filósofo sardo sintetizou o movimento de dominação ideológica e das atividades cotidianas das formas de socialização humana, tendo como objetivo a expansão e afirmação do modelo burguês de produção de valor e consumo como forma de reprodução da vida. Neste contexto, jornais e revistas servem como aparato privado de hegemonia, impulsionando de maneira paralela e externa ao Estado os ideais e objetivos da classe burguesa. Coutinho apresenta formas de aplicação de tais categorias ao caso brasileiro ao longo do século XX e a partir de elementos da materialidade de sua sociedade. Tais noções são tratadas nos ensaios: Os intelectuais e a organização da cultura e Cultura e Sociedade no Brasil. In: Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 4 ed.

⁴ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em: 01/12/2021.

ferramentas de linguagem fotográfica utilizadas para retratar e apresentar o evento e, em seguida, as intenções discursivas observáveis a partir de tal instrumental. Tentou-se então organizar elementos ligados a: o papel e a importância das imagens fotográficas na *Revista da Semana*, formas de construção narrativa utilizadas por um dos principais órgãos da burguesia carioca para retratar um evento inédito para toda uma geração e alterador da rotina da cidade. Paralelamente, como pode a fotografia propor ou alterar hábitos e comportamentos cotidianos na cidade e em seus leitores. E por fim, breves reflexões sobre as possibilidades de uso de análises fotográficas no ensino de História. Para este percurso analítico, nos valem do instrumental semiótico-histórico (Mauad, 2005); (Martins, 2017), assim como as proposições teóricas de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) sobre o enunciado e suas relações dialógicas na enunciação.

REFERÊNCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A potência teórico-metodológica do conceito de *dialogismo* e as formas constantes de interação e movimento entre enunciados e sujeitos da história serve como ponto de partida. O conceito de *enunciado* enquanto unidade de comunicação discursiva nos serve para aprofundar a interação entre circuito social da fotografia (produção, circulação e consumo) e as relações entre autor, texto e leitor. O *dialogismo* enquanto proposta filosófica de entendimento do sentido coloca-se na corrente de interrelações com outros enunciados:

“O discurso está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28). Pode-se considerar o enunciado como uma totalidade de *sentidos* que se constrói a partir das relações dialógicas de maneira original, não se reduzindo a relações lógico-mecânicas, mas constituindo-se como unidade de comunicação. Ao pensar a literatura, o autor apresenta a noção de *supradestinatário* – de grande ajuda para pensar a fotografia dentro da História. Bakhtin (2016), ao incluir os gêneros dentro da categoria de *enunciado*, trabalha-se as possibilidades da longa duração temporal: os enunciados percorrem os séculos, pois há um terceiro no diálogo, o *supradestinatário*, o leitor e interpretador das obras em diferentes momentos da história. O historiador irá ocupar, nesse espaço, um lugar interpretativo próprio, dando novo sentido ao passado com o qual toma contato e carregando-o de significação (Mauad, 2005, p. 144). No que concerne à competência do leitor, as relações que ele faz com outros textos também construirão o significado, indicando, assim, a presença de um processo de educação do olhar que se dá na conjugação da percepção e interpretação a partir de certas regras sociais.

Tal situação varia historicamente, desde o veículo que suporta a imagem até a sua circulação e consumo, passando pelo controle dos meios técnicos de produção cultural, exercido por diferentes grupos que se enfrentam na dinâmica social. Portanto, se a cultura comunica, a ideologia estrutura a comunicação e a hegemonia social faz com que a imagem da classe dominante predomine, erigindo-se como modelo para as demais (Mauad, 1996, p. 9).

O ferramental metodológico oferecido por Mauad (2005) apresenta categorias espaciais para a análise imagética: espaço fotográfico, geográfico, do objeto, da figuração e da vivência⁵. Indicando a presença de uma relação sintagmática na qual os significados se organizam a partir de certas regras de combinação da linguagem fotográfica⁶, e paradigmática, pois as representações são resultado das escolhas possíveis que se determinam socialmente. (MAUAD, 2005, p. 139). Volóchinov (2018) indica que tal processo de escolhas carrega de significado as construções discursivas, no presente caso, as imagens são carregadas sempre a partir de seu uso em um determinado horizonte social. Assim, buscando acrescentar uma nova camada de reflexão dedicada ao potencial de desencadear outros percursos que uma imagem carrega, e entendendo que as possibilidades dialógicas do uso da fotografia em sala de aula aproximam o leitor supradestinatório das imagens aprofundando seu conteúdo explícito – ou seja – as razões pelas quais as imagens foram criadas e também veiculadas, – entendemos que o exemplo da

⁵ Espaço Fotográfico – recorte espacial da imagem, composição, recursos técnicos, elementos da história da fotografia e do plano de expressão (enquadramento, luz, ângulo). Busca descrever a linguagem fotográfica.

Espaço Geográfico – espaço físico recortado pela fotografia, não homogêneo e geralmente composto por oposições: campo/cidade, interno/externo, público/privado.

Espaço do Objeto – compreensão e interpretação da lógica na representação dos objetos, sendo estes: interiores, exteriores e pessoais.

Espaço da Figuração – categoria dedicada aos sujeitos que compõe a imagem, pessoas, animais, suas hierarquias, diferenças, atributos.

Espaço da Vivência – espaço da síntese do movimento fotográfico, seja o movimento para a criação do recorte, ou então o movimento que foi recortado. De acordo com a autora, tais categorias funcionam como ferramentas de formalização dos diálogos interdisciplinares que se propõem na análise. (Mauad, 2005, p.150).

⁶ Nesse sentido os trabalhos de Paulo Cesar Boni, O discurso fotográfico: a intencionalidade de comunicação no fotojornalismo (2000) e Augusto Pieroni, Leggere la fotografia (2015) servirão de balizadores.

presente análise e suas possibilidades de percurso na e através das fotografias auxilia a reorganizar as camadas de interpretação de um determinado período da história do Brasil.

Inserese assim a reflexão da análise histórica da fotografia dentro de um contexto mais amplo de relação e interação com outros suportes midiáticos, assim como com outras disciplinas dos campos das humanidades, relevando-se a importância de uma proposta interdisciplinar no campo de estudos. Sendo a fotografia participante de um constante diálogo junto a outras áreas dos medias, mas também às formas de representação e percepção da realidade, é importante considerar que

Se esta condição de mediação tecnológica tem uma das suas primeiras expressões no bombardeamento sensorial e psíquico que caracterizariam a vivência dos transeuntes das cidades modernas no início do século XX, [...] ela hoje dificilmente pode ser repensada sem ter em consideração a mais recente experiência tecnológica e cultural dos ecrãs, dos computadores, das redes sociais, da imagem produzida numericamente e das suas 'euforias, alucinações, enfim, anestesiamentos', para retomar os termos de Moisés de Lemos Martins (2011, p. 74) (Correia, 2021, p. 13)

Para Martins (2017) a verdade é encenada no discurso para que se possa assim exercer o poder. O teórico português, ao unir semiótica, linguística e filosofia da linguagem, ainda que em uma proposta teórico-filosófica que não é dedicada diretamente à fotografia, busca o entendimento da realidade do discurso como resultado da produção, transmissão e recepção do conhecimento, impulsionando assim as noções de circuito social e construção do sentido em que o sujeito/autor/leitor é, ao mesmo tempo, portador e renovador de determinada tradição social, marcando o meio social no

qual está inserido (Martins, 2017, p. 19). A noção de interação é, portanto, central, dada a função dialógica da formulação do sentido, pois possibilita uma de forma de enquadramento plural em oposição às estruturas objetivas de ordenamento da significação. Em resumo, as escolhas pragmáticas de sentido não são isoláveis. No caso da fotografia, percebe-se que as escolhas formais de elaboração da imagem técnica estão rodeadas de decisões por parte do fotógrafo que, por sua vez, está inserido em determinado contexto histórico-social. Tal interação se dá de forma contínua e em vários planos da vida social, constituindo-se elemento fundamental do sentido expresso (Martins, 2017, p. 82).

A FOTOGRAFIA E A IMPRENSA

Hoje, na abertura dos anos 20 do século XXI, ler um jornal é uma ação que pode ser por si só algo plural, desde a caminhada até uma banca além da opção de leitura online, estão acessíveis as edições virtuais das publicações que – na maior parte dos casos – são centenárias e atravessaram momentos diversos da história da imprensa. Se atualmente um leitor, e porque não dizer um estudante, se encontra com dezenas de fotografias todos os dias nos jornais, revistas ou sites, essa relação com o ato de leitura de um cotidiano e a recepção, percepção e realização das imagens alterou-se ao longo das décadas. Material e filosoficamente, a fotografia como instrumento capaz de realizar e se realizar enquanto imagem, também se alterou no correr da história, encontrando e dedicando-se

a outros usos e interações. A fotografia na imprensa e a imprensa com a fotografia é uma interação que resultou em transformações recíprocas. As transformações pelas quais o suporte passou e também àquelas que propôs ao mundo, são resultado de interações sociais contínuas que indicam as formas de representação do real em diferentes propostas de criação de sentido. De Roger Fenton e Matthew B. Brady, fotógrafos que atuaram respectivamente nas guerras da Criméia (1855) e Secessão (EUA - 1861-1864) até os mais recentes avanços da fotografia digital, a produção de sentido possível esteve diretamente atrelada à condição material de captação e fixação da imagem.

Perseguindo a ideia de frear o instantâneo, surgiram outras formas de fazer fotografia dedicadas à transmissão de determinadas informações que ajudaram a criar algumas bases do fotojornalismo enquanto imagem técnica objetiva. Os trabalhos de denúncia social de Jacob Riis na década de 1880 - que, graças à invenção do flash, retratou as condições de vida de imigrantes europeus e hispânicos em Nova Iorque -, o documentarismo social de Thomas Annan em Glasgow, os registros de Paris feitos por Charles Marville antes da reforma urbana no século XIX ou ainda, nos anos 1900, as fotografias de Lewis Hine - expoente da “Straight Photography”⁷ - denunciando o trabalho infantil em diferentes pontos dos EUA, com uma proposta de construção comunicativa clara e imagens de cenas compostas que vinham sempre acompanhadas de legendas, são todos indicadores do

⁷ Na primeira metade do século XX a “Fotografia Direta” nasce em oposição ao Pictorialismo e a ideia de manipulação das imagens e negativos. O objeto era reforçar as características da linguagem fotográfica como apreensão do real (Guadagnini, 2010).

surgimento da fotografia ligada à narração de eventos. É preciso, porém, destacar que somente em 1904 um jornal diário, o inglês Daily Mirror, publicou uma fotografia (Guadagnini, 2010).

Figura 1 - A epidemia nas ruas



Fonte: Revista da Semana, 26.10.1918, p. 16-17. Hemeroteca BN Digital.

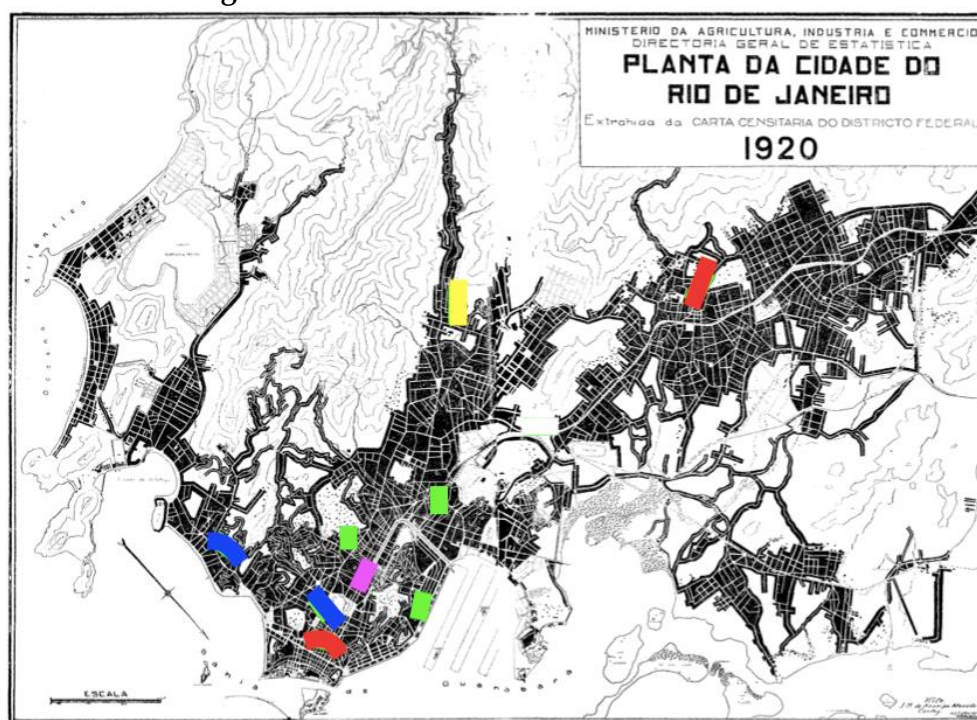
O fotojornalismo brasileiro, em específico, carrega consigo um atraso nas atualizações técnicas que reforça a dependência econômica sistêmica do país desde o momento de sua independência. As publicações impressas no Brasil, em comparação com as demais nações do continente americano, tiveram um início tardio. Santos Oliveira (2011, p. 131), indica que enquanto na América Espanhola a imprensa foi introduzida em 1533 e na América Inglesa em 1638, no caso brasileiro, a introdução da imprensa se deu somente em 1808

atrelada à ida da família real portuguesa para o Brasil, responsável por estabelecer a primeira tipografia oficial em território brasileiro⁸.

Após os processos de Independência e Proclamação da República no início do século XX, a imprensa brasileira viveu um lento desenvolvimento e, através da *Revista da Semana*, publicou pela primeira vez, em 1900, uma fotografia em um órgão periódico. Ainda que, nesse momento, não tenha atingido as publicações de massa, abriu-se o caminho para outros periódicos adotarem a fotografia enquanto forma de aprofundar a expressão (Kossoy, 2014, p. 90). Nesse contexto de produção, o fotógrafo e o fotojornalista possuem tanto um papel de mediador social, quanto de criador de uma nova realidade a partir da narração imagética realizada em conjunção com o mundo que o cerca, “O fotojornalista não apenas reporta a notícia, como também as cria: as (fotos) notícias são um artefato construído por força de mecanismos pessoais, sociais (incluindo econômicos), ideológicos, históricos, culturais e tecnológicos” (Mauad, 2005, p. 59).

⁸ Santos Oliveira (2011) aponta algumas razões para tais diferenças, são elas: as características diversas dos tipos de colonização: na América Espanhola e também Inglesa a ocupação desde o início havia uma preocupação ligada à ocupação do território, de forma que criaram-se estruturas administrativas; outro fator foram os graus diversos de urbanização que nos casos em que a colonização desenvolveu rapidamente cidades, criou-se dentro das mesmas atividades cotidianas em que a imprensa era parte fundamental, por fim, a existência ou não de universidades e outros possíveis desdobramentos intelectuais.

Figura 2 – Recenseamento Geral do Brasil 1920



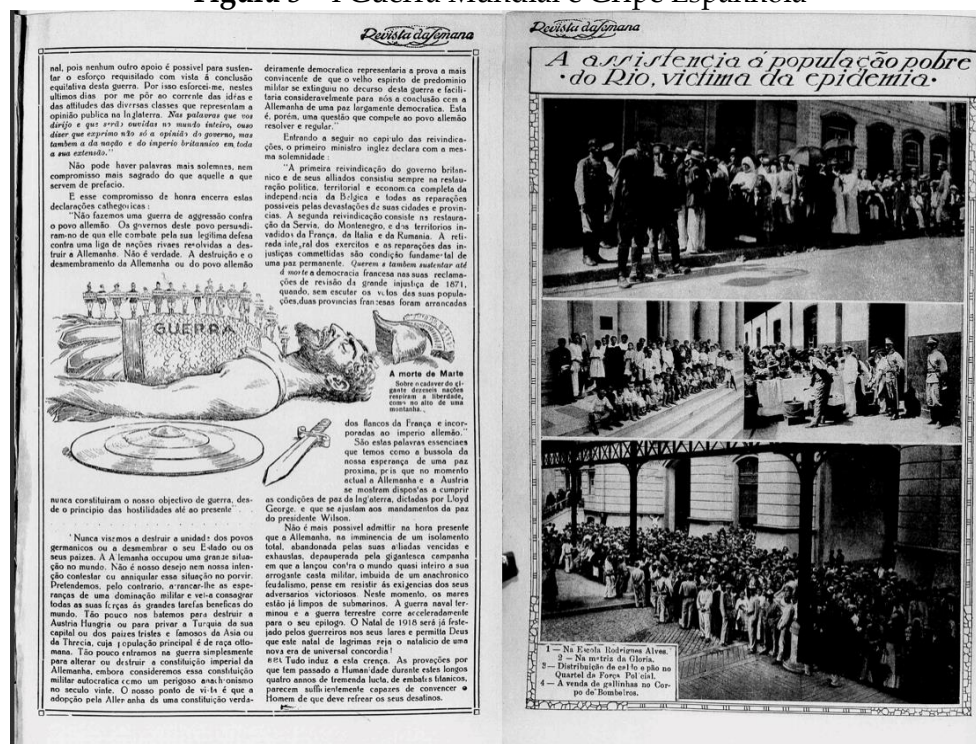
Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6461.pdf>

O período entre 1890 e 1910 foi marcado pela busca constante do objetivismo e de uma suposta verdade científica, a grande pretensão do fotojornalismo era atingir o máximo de eficiência na transmissão de informações. Assim, ao tratar da modernização da imprensa no país, destaca-se o *Jornal do Brasil*, fundado em 1891 na cidade do Rio de Janeiro, que “[...] contava com o melhor equipamento gráfico da época, com uma tiragem diária extremamente significativa, oficinas de fotografia e galvanoplastia, além de, com a instalação da luz elétrica em suas”. (MUNTEAL, 2005, p. 16), elementos que reforçam o caráter burguês e empresarial dessa fase da imprensa brasileira. Nos anos seguintes, a fotografia de imprensa marcou presença, com fotorreportagens embrionárias, em revistas ilustradas, mas as dificuldades técnicas ainda impediam seu uso frequente em publicações diárias, tanto pelo custo quanto pela

baixa qualidade das impressões. Rouillé (2007, p. 126), sublinha que somente o desenvolvimento da tipografia e da rotogravura permitiram à efetiva absorção da fotografia pela imprensa diária.

Destaca-se a importância das revistas ilustradas nesse contexto e para a construção de uma coesão social dentro da burguesia nascente: as publicações passaram por reformas e transformações em sua forma, mas pouca coisa mudou em termos de conteúdo ao longo dos primeiros cinquenta anos do século XX, momento chave de estabelecimento do novo grupo social urbano nas metrópoles brasileiras. O movimento que se viu no começo do século XX foi o de consolidação de determinados costumes importados de uma classe burguesa dominante no centro do capital. Assim, são apresentados diferentes aspectos da ascensão e consolidação da burguesia como classe dominante e hegemônica na sociedade carioca de inícios do século XX e o modo como tal movimento aparece e é reforçado nas revistas ilustradas (Mauad, 2005).

Figura 3 – I Guerra Mundial e Gripe Espanhola



Fonte: *Revista da Semana*, 02.11.1918, p. 27/28. Hemeroteca BN Digital.

Do ponto de vista do espaço geográfico, destaca-se que a construção de uma determinada imagem da cidade do Rio de Janeiro nas páginas das revistas silenciava as demais - foi dada preferência para a representação de uma cidade que ao mesmo absorvia e recriava para si mesma elementos sociais e econômicos europeus e estadunidenses, aprofundando laços cosmopolitas com tais nações através das imagens técnicas publicadas, sobretudo as que retratavam novos hábitos e costumes que recém adotados pela classe dominante carioca. A “zona sul” e o “estrangeiro” são, portanto, também os espaços preferidos para tratar de um cosmopolitismo variável na cidade. Destaca-se também a predileção de tais publicações, como exemplos da imprensa burguesa carioca, em exaltar um determinado estilo de vida caracterizado pelo consumo, aparência e busca pela distinção social. Mauad sintetiza duas

propostas de revistas ilustradas por ela analisada com o seguinte binômio: *O Cruzeiro* – representava Rio de Janeiro x Mundo, dado sua intenção cosmopolita e reflexo de um novo modelo de imprensa empresarial e ligada às agências de notícias europeias e estadunidenses. *O Careta* – representava Rio de Janeiro = Mundo, dado que acrescenta à cidade e seus espaços novos comportamentos vindos do mundo (Maud, 2005, p. 160).

Além disso, os sujeitos que compunham os espaços fotográficos e suas formas de figuração eram organizados dentro de uma determinada hierarquia e tematização entre gêneros, o espaço masculino como o espaço das grandes decisões, inteligência e força, enquanto o feminino é o da frivolidade, delicadeza e moda – relação que inverte-se apenas quando há o recorte social é alterado e passa-se a retratar as classes sociais mais baixas. Além disso, o espaço infantil é a representação em simulacro do mundo adulto, uma vez que as potencialidades de crescimento das crianças vêm atrelada a sua origem social (Mauad, 2005, p. 164). A partir de tal análise, o que observa-se é o redimensionamento de determinados espaços na capital brasileira nas primeiras décadas do século XX para atender as novas vivências de um grupo social – a burguesia em ascensão.

A década de 1910 foi palco também de transformações nos usos narrativos da fotografia no contar cotidiano, especialmente nas maiores cidades brasileiras. Munteal (2005) destaca que em 1911 surge aquele que é considerado o primeiro fotojornalista brasileiro,

Augusto Malta⁹. Carregando consigo uma visão jornalística dos acontecimentos, foi responsável por dar maior significado político e social à fotografia documental. (Munteal, 2005, p. 29). Contudo, durante essa mesma década, o público brasileiro não teve acesso imediato às imagens produzidas durante a I Guerra Mundial (1914-1918) – o atraso de alguns anos na publicação maciça das imagens do conflito se deu justamente devido às dificuldades de impressão, embora o tema fosse recorrente nas publicações, como no caso da *Revista da Semana*.

A EPIDEMIA E SEUS ESPAÇOS

Nos detendo no episódio da Gripe Espanhola, a doença desembarcou oficialmente na cidade do Rio de Janeiro no dia 14 de setembro com a chegada do navio Demerara, e em questão de semanas já havia se espalhado por praticamente todos os bairros. Entre meados de setembro e a metade de novembro de 1918, mais de onze mil pessoas morreram de “espanhola”, reforçando o caráter excepcional do evento. De acordo com o recenseamento de 1920, a população carioca em 1918 era de pouco menos de um milhão de

⁹ Nascido em Mata Grande (Alagoas) em 1864, iniciou a sua carreira militar em Recife em 1888. Mudou-se para RJ onde viveu ativamente a Proclamação da República (1889). Trabalhou como vendedor de livros, tinha uma loja, e vendia tecidos finos - este último ofício que fazia numa bicicleta. Em 1900 trocou a bicicleta por uma máquina fotográfica, começou a tirar fotografias da família e também da cidade. Durante as reformas urbanas de Pereira Passos, Malta tornou-se o fotógrafo oficial do município. O objetivo era registrar a transformação da capital brasileira - de uma cidade colonial para uma metrópole. A fotografia também serviu para levar a civilização europeia à população. A partir de 1905, entrou para a Sociedade Cartófila, dedicada aos postais, muito popular após a reforma urbana. Malta trouxe um olhar espontâneo, direto e jornalístico às fotografias. Dedicando-se a diferentes temas, muitas das suas fotografias foram publicadas em revistas ilustradas, tais como a Revista da Semana.

habitantes. A partir de tais dados é possível dizer que aproximadamente 1,5% da população carioca faleceu devido à “espanhola” em dois meses (Goulart, 2003, p. 23).

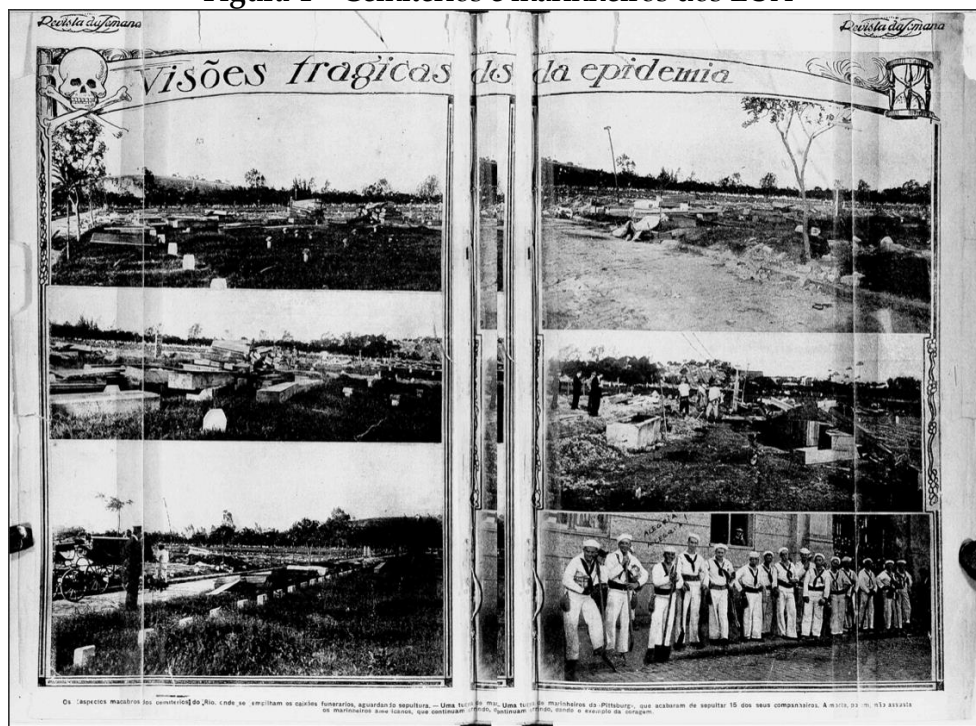
A fotografia teve, desde seu início, uma relação próxima com a morte e suas leituras¹⁰. Assim, em nossa análise considera-se tanto a perspectiva de morte do fotógrafo, dado que a máquina retira a humanidade do processo de produção, quanto a morte do observador, uma vez que uma imagem pode funcionar como lembrança de um evento passado, e como lembrete de que a vida é um percurso com um fim (Correia, 2016, p. 210). Ao mesmo tempo, a fotografia, através de uma hibridização do real e do irreal¹¹, é capaz de chocar, criando uma mescla de assombro e utilitarismo. Nessa lógica, os usos lúdicos se inserem como característica da nova ferramenta e desse momento social na virada dos séculos XIX e XX, representando anseios e aflições da burguesia ascendente em lidar com a morte, noção esta que podemos atrelar a outros avanços científicos do período que distanciavam cada vez mais a morte do cotidiano, sobretudo urbano – aspecto retomado com intensidade durante a I Guerra Mundial e a Gripe Espanhola (Correia, 2017). A morte, portanto, ocupa um importante espaço dentro da história da

¹⁰ Em Correia, M. L. (2016). No negativo: morte e fotografia. In M. L. Martins; M. L. Correia; P. Bernardo Vaz & Elton Antunes (Eds.), *Figurações da morte nos média e na cultura: entre o estranho e o familiar* (pp. 207-226). Braga: CECs., a autora trata dos usos fotográficos e os retratos post-mortem, o retrato dos ausentes, assim como, da fotografia espírita buscando mapear de que forma a imagem técnica fotográfica atendia a interesses sociais lúdicos e muitas vezes humorísticos.

¹¹ Neste ponto, compartilhamos da proposta de Sheila Grillo (2004), que se dedicou a analisar, a partir de elementos da linguística e análise do discurso, de que forma o discurso da imprensa constrói e apresenta um novo real ao leitor, baseado, sobretudo no conceito de efeito de real. Assim, ao irreal acrescento o “efeito de real” e a “construção do real” criados pelo discurso da imprensa.

fotografia e suas formas de interpretação da realidade, sendo importante considerar tais usos e parâmetros na análise da narrativa da epidemia de Gripe Espanhola na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 4 – Cemitérios e marinheiros dos EUA



Fonte: *Revista da Semana*, 26.10.1918, p. 18/19. Hemeroteca BN Digital.

Nas edições analisadas, as imagens estão inseridas nas páginas centrais, na rubrica “Notícias e Comentários”. A edição N°38 de 26/10/1918 traz um editorial dedicado somente à epidemia, algo inédito até então. No final de outubro, a cidade vivia os primeiros dias de diminuição no número de mortes, e como diz o nome do periódico, tratava-se de uma publicação semanal e que contava com limitações técnicas ligadas ao tempo necessário para a publicação de imagens nas edições, gerando atrasos no tratamento de alguns assuntos cotidianos.

No que diz respeito ao *Espaço Fotográfico* os dados encontrados, sobretudo ausência de grandes alterações entre as imagens, indicam

que a técnica ainda passava necessariamente por tempos de exposição relativamente longos, demandando preparações e atenção fixa para cada registro, o que ajuda a explicar as representações sempre posadas e olhares direcionados à câmera – algumas informações sintetizam a abordagem técnica utilizada pelo(s) fotógrafo(s)¹² do periódico¹³. Já a *Tipologia da fotografia* praticamente não varia, dado que 99% das imagens são posadas. O elemento de linguagem fotográfica dedicado ao *Enquadramento* - sentido, direção, distribuição dos planos e hierarquização dos espaços - apresenta ligeiro acréscimo de variação, com 95% dos registros em sentido horizontal, 90% em um só plano e 85% com orientação central; em praticamente todas as fotos há um movimento do olhar dos sujeitos em direção ao fotógrafo. O tratamento da *Nitidez* - foco, iluminação e organização visual, visível na definição das linhas, dos planos em foco e presença de sombras e contraste - apresenta 95% das fotografias com linhas definidas, planos em foco e praticamente sem sombras e contraste¹⁴. Por fim, chamamos atenção para o fato de que

¹² Neste período do jornalismo e do fotojornalismo mundial não era praxe a identificação e a garantia de direitos autorais aos fotógrafos que tinham suas imagens publicadas ou trabalhavam para as revistas. No caso das edições aqui analisadas da *Revista da Semana* não há nenhuma informação sobre os fotógrafos. Contudo, é possível ter acesso a esse tipo de informação a partir do estudo da trajetória de fotógrafos isolados, como é o caso de Augusto Malta que, de acordo com sua biografia publicada no Portal Augusto Malta, disponibilizado pela prefeitura do Rio de Janeiro, teve suas fotos publicadas na Revista da Semana, porém, em um período anterior ao que estamos analisando. Disponível em: <http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br/blog-post/augusto-malta-dono-da-memoria-fotografica-do-rio> Último acesso em: 20/06/2021.

¹³ Variáveis de *Tamanho*: Grande (meia página), Médio (¼ da página) ou Pequeno (1/8 da página), as fotografias analisadas se distribuem da seguinte forma: grandes: 22 imagens (55%); médias: 6 fotos (5%) e pequenas: 18 imagens (40%). Em relação ao *Formato*, prevalece o retangular presente em 31 fotografias (92,5%), enquanto apenas 6 imagens (5%) são quadradas e outras 3 (2,5%) ovais.

¹⁴ Além dos elementos indicados, não há nenhuma fotografia avulsa em todas as seis edições analisadas; a maioria das imagens, 24 fotografias (60%) apresentam-se acompanhadas de título e legenda, outras 12 imagens (30%) são acompanhadas por título, legenda e texto. Finalmente, apenas 4 fotografias (10%) estão inseridas em uma reportagem fotográfica.

em todo o bloco de edições utilizados na presente análise há uma divisão temática e de pauta bastante clara. Os últimos passos da I Guerra Mundial e eventos sociais da elite carioca dividem atenção com efeitos e consequências da epidemia de Gripe Espanhola no Rio de Janeiro. A título de exemplo, observa-se que também na edição Nº 38 de 26/10/1918, de todas as 25 fotografias publicadas, 12 (50%) retratavam a epidemia na cidade e as demais tratam de bailes e outros eventos sociais – a guerra é apresentada sobretudo através de ilustrações.

Ao tratarmos do *Espaço Geográfico* é visível a predileção por fotografias que retratavam locais específicos da capital e sua relação direta ao evento epidêmico, de forma que hospitais, escolas, cemitérios, ruas e avenidas do centro da cidade são os espaços majoritariamente registrados. Há, contudo, algo que não aparece nas imagens, bairros e regiões periféricas. Ainda que a epidemia tenha se estendido por toda a cidade – e que seus efeitos junto à população mais pobre tenham sido destacados muitas vezes pelo texto da revista – são apenas dois os espaços de regiões periféricas registrados, o Hospital Geral do Exército e a Escola Affonso Penna. De acordo com o mapa do Rio de Janeiro impresso no Recenseamento de 1920, é possível identificar que, das quarenta imagens analisadas, (18) 45% das fotografias foram realizadas no Centro da cidade, outras (4) 10% na Zona Sul e outras (8) 20% nos subúrbios. Os Cemitérios aparecem em (5) 12,5 % das fotos.

Figura 5 – Ações de caridade



Fonte: *Revista da Semana*, 09.11.1918, p. 22. Hemeroteca BN Digital.

Novamente a edição nº 38 de 26/10/1918 traz uma fotografia panorâmica, registrada com o recurso de lente Grande Angular, do centro da Avenida Rio Branco. Destacando a ausência de pessoas na rua, a legenda indica: “Ao que ficou reduzido o aspecto, dantes tão brilhante e movimentado, da mais esplendida artéria do Rio, a Avenida Rio Branco” a imagem foi colocada no canto direito inferior, ocupando aproximadamente um quinto da página. No texto, são tratados pontos como: uma suposta falsa suavidade da influenza, cuidados e formas de evitar o contágio, que se dava em rapidíssima velocidade, possíveis tratamentos. Na página seguinte, o texto impresso na sessão “Aos nossos leitores” indica que o obituário da cidade se decuplicou e um terço da população da cidade estava doente naquela semana. No caso da produção da revista, 80% da equipe fora atingida. “Na história da cidade não há memória de um

acontecimento que se possa comprar-se a essa calamidade” (*Revista da Semana*, 26.10.1918, p. 17). É destacada também a morte de 10% da tripulação de um navio da marinha dos EUA ancorado no Rio. Assim, do ponto de vista dos espaços urbanos e suas formas de registro nas páginas da revista, privilegia-se dois tipos de espaços: vias públicas, apresentando de maneira genérica os corpos acumulados e os efeitos negativos da epidemia, como o esvaziamento das mesmas; e os equipamentos públicos dedicados à assistência dos doentes, nestes casos os indivíduos responsáveis por tais ações ganharam a preferência na visibilidade, especialmente com a identificação dos sujeitos retratados em muitos casos.

Figura 6 – Os hospitais e indivíduos



Fonte: *Revista da Semana*, 09.11.1918, p. 23. Hemeroteca BN Digital.

Os objetos, por sua vez, ajudam a estabelecer determinados valores e dimensões às cenas retratadas. No caso presente vemos três grupos: *privados*, *internos* e *externos*. Os objetos privados encontrados

são sobretudo as vestimentas, que marcam as hierarquias sociais entre os indivíduos retratados, com especial ênfase aos uniformes médicos e militares - as duas categorias estiveram à frente do combate à epidemia. No caso dos militares, destacam-se os marinheiros e oficiais estadunidenses, representados nas imagens com os respectivos uniformes brancos, e em torno dos quais se construiu a narrativa - destacada na legenda- de coragem e bravura no enfrentamento à doença.

Outro aspecto das roupas identificador da clivagem existente entre os grupos sociais retratados são os ternos - geralmente ligados aos políticos ou membros da burguesia carioca - e os vestidos longos e rendados da maior parte das mulheres brancas fotografadas. Eles contrapõem-se às roupas velhas, muitas vezes sujas e em cores escuras dos representantes das classes mais baixas, retratados, na maior parte das imagens, em situações de passividade e à espera de auxílio. Já os objetos internos observados nas fotografias apontam para a representação espacial de dois grandes movimentos narrativos. Um primeiro grupo, composto por objetos ligados ao equipamento hospitalar - macas, cobertores, vasilhas, laboratórios, vidros e mosquiteiras - constroem a ideia de uma resposta moderna e científica à doença, na qual a requalificação dos espaços escolares em hospitais provisórios é valorizada pelas fotografias das salas de aulas transformadas em enfermarias - em alguns casos, observa-se no mesmo espaço lousas e macas. Outro grupo de objetos internos, neste caso representados por alimentos empilhados, mesas, prateleiras, balanças e sacos, ajuda a organizar a narrativa da existência de

campanhas públicas ou privadas de distribuição de víveres à população necessitada.

Figura 7 – As escolas hospitalais



Fonte: *Revista da Semana*, 09.11.1918, p. 21. Hemeroteca BN Digital.

No caso dos objetos externos, vemos os novos equipamentos urbanos, avenidas, passeios e ruas – marcas da modernidade buscada pela cidade no período. A esses elementos contrapõem-se os símbolos da epidemia, caixões, veículos, filas de assistidos e procissões, que ocupam e reutilizam os espaços coletivos, sinalizando os efeitos de um evento extraordinário e de difícil gestão. A partir dos objetos fica evidente o reforço das diferenças sociais, indicando que as possibilidades de enfrentamento da epidemia estavam condicionadas a uma relação entre doadores x assistidos, entre indivíduos que atuaram ativamente e os que passivamente encontravam, condicionada às ações de um grupo social ao qual não pertencem, a própria sorte frente à pandemia.

Figura 8 – Os marinheiros dos EUA



Fonte: *Revista da Semana*, 09.11.1918, p. 28 e 29. Hemeroteca BN Digital.

Ao nos determos no *Espaço da Figuração*, de maneira sintética, as representações imagéticas baseiam-se em pares dicotômicos que constroem uma realidade em que os *Homens brancos* são representados e apresentados como médicos, militares, políticos ou sujeitos que ativamente estão trabalhando para enfrentar a epidemia – estando relacionados aos tratamentos, às doações e às relações entre políticos, dirigentes e estrangeiros. Situação parecida é a das *Mulheres brancas* que, mesmo não ocupando cargos públicos executivos, foram retratadas ativamente trabalhando como enfermeiras ou organizadoras de doações. Por outro lado, os *Homens negros* são representados associados ao sofrimento provocado pela “espanhola”, com a qual se relacionam de maneira passiva. Representados, portanto, como pacientes na cama de hospital, militares de baixa

patente que seguem ordens, realizando trabalho braçal (carregando doentes e corpos ou abrindo covas) e nas ruas ou nas filas de doação. Da mesma forma são representadas e apresentadas as *Mulheres negras*, como pacientes na cama de hospital, filas de doações, novamente em posição passiva frente a epidemia. Por último, as *Crianças*, estas são todas apresentadas e representadas como símbolo de fragilidade e passividade¹⁵.

O *Espaço das Vivências / Experiências* sintetiza a proposta narrativa apresentada, atuando como elemento de coesão social ao indicar, por um lado, que todos os cidadãos foram afetados pela doença e, por outro, a construção da distinção social na representação das ações de enfrentamento – reforçando, porém, a coesão interna da própria burguesia. As fotografias serviram também como catalisador, ressaltando o aspecto genérico dos “assistidos” e reforçando a individualização dos agentes “solucionadores”, apresentadas também nos textos das reportagens. Vemos, desse modo, de um lado os representantes da burguesia e da oligarquia política - entre eles militares - apresentados como naturalmente aptos a enfrentar os

¹⁵ São 230 (41,2%) os homens brancos identificáveis nas fotografias das edições analisadas, destes são 83 (15% do total de pessoas), os indivíduos identificados como médicos – há o registro, na edição N°40 de 09/11/1918 de um único médico negro e um auxiliar de enfermagem negros nas imagens analisadas. Apenas 67 (12%) das pessoas retratadas são homens negros, em sua maioria fotografados como protagonistas de ações específicas: pacientes nos hospitais, militares de baixa patente uniformizados, sujeitos nas filas para o recebimento de doação de alimentos. O mesmo ocorre com as mulheres negras, 30 (5,3%) dos sujeitos fotografados e as 69 (12,3%) crianças negras, embora nesse último caso seja necessário sublinhar que as demais 82 (14,7%) crianças registradas foram também inseridas sobretudo na última situação apresentada acima. Vale destacar também que as 79 (14,1%) mulheres brancas, embora não ocupassem os cargos executivos responsáveis pela organização das ações públicas oficiais de enfrentamento da epidemia, foram retratadas como executoras de ações beneficentes que tinham por objetivo amenizar os efeitos da nova doença e também da pré-existente desigualdade social no seio da sociedade carioca.

problemas causadas pela epidemia, de outro, a população pobre e desassistida introduzida na narrativa como aqueles que naturalmente esperam a ação técnica ou então a benevolência dos demais grupos sociais.

Dessa forma, nas representações fotográficas da epidemia de gripe espanhola nas páginas da *Revista da Semana* há, através da naturalização da catástrofe epidêmica como um acontecimento excepcional, de difícil gestão e universal, observa-se a naturalização das diferenças sociais e de status - em outras palavras, do processo histórico de estabelecimento das diferenças de classe ao longo dos séculos. Reforçando a ideia de que o grupo social dirigente era aquele naturalmente colocado naquele lugar e também naturalmente apto a lidar com o problema, tendo como premissa a existência de um percurso único de solução da crise em que a classe social dominante representa a civilidade, a liberdade, a modernidade e a ciência. Contudo, as imagens também expõem a principal fragilidade de tal conjunto de valores sociais - ele não estava disponível para todos.

A FOTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

As imagens fotojornalísticas da *Revista da Semana* nos apresentam, mesmo não sendo esse seu objetivo primeiro e até mesmo através de uma proposta narrativa que busca ocultar tal elemento, o fato de que a História é o palco da luta de classes, disputa que se exacerba e se explicita nos momentos de crise - como os meses mais duros da epidemia de Gripe Espanhola no Rio de Janeiro. O

olhar crítico e atento de historiadores e professores pode, com o auxílio das fotografias, apresentar a alunos uma perspectiva material, e quimicamente impressa no papel, de aspectos da nossa história muitas vezes enevoados pelo objetivismo abstrato dos bancos escolares. A partir desses elementos, é possível buscar a aplicação destes recursos de mediação como uma forma de abordagem a determinadas temáticas e períodos históricos em que muitas vezes as abstrações impõem dificuldades a professores e alunos – como é o caso específico das primeiras décadas do Brasil republicano. Retomamos então a noção já apresentada e que destaca a importância de entendimento das razões de uma imagem enunciar determinada ideia e daquela forma.

Alguns trabalhos recentes indicam a potencialidade da fotografia em sala de aula, assim como as possibilidades de aliança no processo pedagógico e educativo, destacando a sistematização de determinados saberes através das imagens e sua capacidade de criação e dinamização de novos diálogos¹⁶. Damos ênfase ao que propõe Carolina Etcheverry (2016) ao refletir sobre a presença de fotografias do período do Regime Militar em livros didáticos: “[...] as imagens dos livros didáticos devem fazer sentido para a comunidade de leitores, ou seja, tais imagens devem ‘atrelar seu uso à sua função na economia visual de sua época’” (Etcheverry, 2016, p. 295). Neste

¹⁶ Indicamos dois trabalhos que enxergam na fotografia um ponto de intersecção e ampliação das experiências pedagógicas. Jaqueline dos Santos Trevisan. A arte/educação na perspectiva da educação popular de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Departamento de Pedagogia, UNIJUI, Ijuí, 2008. José Raimundo de Gonçalves da Silva. Pedagogia da fotografia: o olhar educacional por meio da imagem. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

sentido, ressalta-se a necessidade de criticidade na escolha das imagens e na elaboração do percurso didático a ser implementando, partindo ou não de um livro didático que já contenha fotografias como suporte pedagógico.

Por fim, apontamos para a riqueza de interações que o uso de fotografias como ferramenta em sala de aula pode proporcionar, quando o objetivo é a interdisciplinaridade. Tomando como exemplo a análise apresentada no presente artigo, é possível desdobrá-la para um projeto comum que relacione as disciplinas de História, Geografia, Português – refletindo a respeito das diferenças da língua através do tempo, gêneros de discurso, produção de texto a partir das imagens e por que não, também com outros campos do conhecimento, como a Matemática e seus elementos geométricos traçáveis a partir das imagens ou ainda elementos da Física e Química relacionados diretamente com a realização material do que é uma fotografia enquanto suporte e captação da luz.

Assim, é necessário apontar que ver o passado, e/ou suas representações em uma imagem, reaviva em nós outras representações, novas nascem, confundem-se todas. E a isso o historiador deve estar atento. Estamos cercados, inseridos e reproduzindo representações. Ser crítico e consciente dessa perspectiva, portanto, é o primeiro passo que se deve dar na tentativa de compreensão de um passado fixado quimicamente no papel. As representações e construções simbólicas de diferentes formas de interação dos sujeitos da história que as fotografias carregam ao longo dos séculos são, como no caso apresentado, também a representação

material dos de baixo - ainda que marginal ou acidental - ou seja, daqueles que propositalmente foram deixados de fora da narrativa histórica hegemônica. O historiador-professor pode munir-se desse ferramental para acompanhar os alunos no percurso de expansão de seus respectivos horizontes sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 1ª Ed.

BONI, Paulo Cesar. **O discurso fotográfico: a intencionalidade de comunicação no fotojornalismo**. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 4ª Ed.

CORREIA, M. L. (2021). *Jogos de espelhos: o duplo na fotografia recreativa no início do século XX*. **Revista Vista** N°7: janeiro-junho 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/vista.3131> Acesso em: 25/09/2021.

ETCHEVERRY, Carolina Martins. *Fotografias da Ditadura Civil-Militar brasileira em livros didáticos de história*. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 292 - 310. jan./abr. 2016.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **A produção do real em gêneros do jornal impresso**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

GOULART, Adriana da Costa. **Um cenário mefistofélico: a gripe espanhola no Rio de Janeiro**. (Dissertação) Mestrado - História Moderna e Contemporânea. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2003, p. 253.

GUADAGNINI, Walter. **Una storia della fotografia del XX e del XXI secolo**, Bologna: Zanichelli, 2010.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014. 5 ed.

MARTINS, Moisés de Lemos. **A linguagem, a verdade o poder – ensaio de semiótica social**. Edições Húmus: V.N. Famalicão, 2017.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: Fotografia e História interfaces*. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1 n° 2, p. 73-98. 1996. Disponível em:

https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf

MAUAD, Ana Maria. *Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX*. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.13 n.1 p. 133-174. jan-jul. 2005.

MONTEIRO, Charles. *A pesquisa em História e Fotografia no Brasil: notas bibliográficas*. **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p.169-185, dez. 2008.

MUNTEAL, Oswaldo & GRANDI, Larissa. **A imprensa na história do Brasil: fotojornalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2005. 1ªEd.

OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. *A Relação entre a História e a Imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930)*. **Rev. Historeae**, Rio Grande, vol. 2, n°3, p. 125-142. 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6828>

SILVA, José Raimundo de Gonçalves da. **Pedagogia da fotografia: o olhar educacional por meio da imagem**. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

TREVISAN, Jaqueline dos Santos. **A arte/educação na perspectiva da educação popular de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em

Pedagogia) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional
do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Ijuí, 2008.

**VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem:
problemas fundamentais do método sociológico na ciência da
linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018. 2ª Edição.

A “ILUSTRADA” NOS ANOS 1980 E A ORGANIZAÇÃO INTERNA DE SEU CONTEÚDO SOBRE MPB

Manoel Ruiz Corrêa Martins¹

Como acentua uma das hipóteses centrais de nosso trabalho, a “Ilustrada”, o caderno de cultura do jornal *Folha de S.Paulo*, para o bem e/ou para o mal, foi uma força ativa que influenciou nos rumos do cenário musical brasileiro. Nesse sentido, tomamos o caderno como objeto e fonte histórica para pensar e repensar a MPB dos anos 1980. Isso porque, a “Ilustrada”, no último quarto de século, foi, sem dúvida, um dos principais veículos culturais do país, constituindo fonte fecunda de matérias, reportagens, crônicas, entrevistas, críticas e agenda cultural a respeito da MPB, seus eventos e projetos. Por isso, o seguinte trabalho – parte de nossa pesquisa de mestrado, em andamento – tratará de inquirir o caderno entre fins da década de 1970 e início da década de 1980. De simples depósito de “variedades” à veículo de comunicação arrojado e inovador, a “Ilustrada” (antes “Folha Ilustrada”) acompanhou de perto as transformações da Empresa Folha da Manhã Ltda (como é chamado este conglomerado de mídia, que tem a *Folha de S.Paulo* como o seu carro-chefe), em especial a partir da administração de Otávio Frias de

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo. E-mail: manoelrcmartins@yahoo.com.br.

Oliveira e Carlos Caldeira Filho, dupla de capitalistas que assumiu a empresa em 1962. Investigando a trajetória do caderno, percebemos que algumas reformas editoriais pelas quais ele passou influíram de maneira determinante no processo das relações de produção de suas informações, principalmente por conta da substituição de boa parte de seu quadro de jornalistas, o que deu novos contornos ao trato da MPB nas páginas da *Folha de S.Paulo*.

Neste texto, portanto, localizaremos a “Ilustrada” historicamente, atentando para a história do jornalismo cultural brasileiro. Depois, estudaremos como as supracitadas reformas editoriais da *Folha de S.Paulo*, que ficaram conhecidas sob o nome de Projeto Folha,² influenciaram, sob vários aspectos, o nosso caderno de cultura. Por último, trataremos da organização interna de seu conteúdo sobre MPB (colunas, seções, agenda cultural etc.) e identificaremos alguns dos principais jornalistas e críticos que regularmente escreviam sobre os movimentos da afamada sigla.

1. UM CADERNO DE CULTURA

O advento da “Folha Ilustrada” na segunda metade do século XX refletia um fenômeno já ocorrido na imprensa desde as primeiras

² Grosso modo, o Projeto Folha consistiu num conjunto de medidas elaboradas pelo conselho editorial e chefias de redação da empresa que definiu tanto o posicionamento político dos editoriais frente a conjuntura quanto os métodos e técnicas jornalísticas que deveriam ser adotados pelas equipes dos jornais. Essas medidas eram sintetizadas em documentos que circulavam por todas as redações – são seis documentos básicos, publicados entre 1978 e 1986. O projeto também renovou o quadro de jornalistas – com o afã de “trocar as lentes” dos editores e de suas equipes, trazendo novas referências para o jornalismo – e informatizou a redação – com a implementação de sistemas de computadores, terminais e fotocopiadoras. Em nossa dissertação, mais especificamente no primeiro capítulo, criticaremos todos os documentos do projeto e desdobraremos suas influências sobre a “Ilustrada”.

décadas do Oitocentos. Em matéria de iconografia, graças à industrialização e à demanda social por informações, a xilografia de topo, a litografia e a fotografia passariam a anunciar-se nos – agora ilustrados – periódicos europeus (Luca, 2020, p. 3). A bem da verdade, o Brasil também experimentaria, ainda no século XIX, ao cabo do período imperial, a impressão de um periódico com recursos imagéticos, a propósito intitulado *Brasil Ilustrado: arquivo de conhecimentos úteis*. Impresso no Rio de Janeiro, ainda que não estritamente voltado aos temas da cultura, o periódico, em sua pioneira edição de 1887, dizia ofertar aos seus leitores “[...] tudo quanto pode instruir recreando, especialmente em relação às coisas pátrias, à história, geografia, uso, costumes, flora, fauna, paisagem e obras de arte do Brasil [...]”. Nesse mesmo ano de 1887, ademais, nosso país receberia *A Ilustração*, periódico impresso em Paris e enviado quinzenalmente a capital do Império. Enquanto o primeiro se preocupava em identificar e sistematizar traços da nacionalidade brasileira, o segundo, desnacionalizado (no que se refere às nações portuguesa e brasileira), talvez se aproximasse mais do tipo de jornalismo que aqui acompanhamos de perto, pois difundia condutas, valores, bem como intentava formar gostos e padrões estéticos além-mar (Luca, 2020, p. 15). O próprio nome do caderno de cultura que aqui estudamos, “Ilustrada”, filia-se a essa tradição.

Os cadernos de cultura – os segmentos dos periódicos que reservam as suas páginas para as atividades humanas produtoras de valores materiais e espirituais, quer sejam no âmbito da técnica e da ciência, quer sejam no âmbito das artes, e que, naturalmente, dispõem

de ilustrações – surgiram nos primeiros anos do século XX, após a Primeira Guerra Mundial. Em virtude da concorrência do rádio e das revistas ilustradas, os jornais buscariam satisfazer uma parcela cada vez maior de público consumidor, com matérias e reportagens que trouxessem todos os tipos de informação e curiosidades, numa radicalização da diversificação de conteúdo. Tornava-se mister proporcionar um conjunto de leituras que agradasse a todos os membros da família – especialmente as mulheres, até então excluídas da vida pública. Com esse afã, surgiriam as “páginas-revista”: cadernos, páginas ou seções que reúnem os temas das “variedades” (literatura, esporte, horóscopo, referências aos outros meios de comunicação etc.). (Albert; Terrou, 1974, p. 83). Essas páginas logo constituiriam cadernos que, diferente do restante do periódico, cultivavam com o leitor um vínculo afetivo especial, justamente pelas suas características de ousadia gráfica e de experimentação da linguagem. Além disso, via colunas e seções, o leitor sentia-se bastante próximo do jornalista, com o qual mantinha um diálogo diário ou semanal (Barreto, 2006, p. 66-69). Burke (2000, p. 160), quando perscrutou os caminhos da construção do conhecimento humano durante a Idade Moderna, desde o surgimento da prensa tipográfica até a Enciclopédia, já havia verificado a importância do periódico, que, diferente do livro, é mais amigável: “apresenta-se como um amigo que só quer soprar uma palavra em seu ouvido”. Foi nesse sentido, o de mostrar-se como um amigo, que os periódicos notaram a necessidade de se fazer um jornalismo cultural, cujo conteúdo prazeroso versaria sobre artes, espetáculos e lazer, como

um contrapeso às partes que engendravam temas da política e da economia. Na esteira dessa novidade, as editorias de cultura, à medida que a indústria cultural também emergia, adotariam as agendas culturais e as críticas, conformando cadernos relevantes também do ponto de vista comercial.

Desde logo, pois, devemos compreender que este tipo de jornalismo também atua como divulgador de novidades no campo da produção cultural, notadamente as transmitidas pelos meios gráficos (LP's, partituras, filmes, fitas, etc.) e pelos demais veículos de comunicação (revistas, televisão, internet, etc.) (Tinhorão, 2007, p. 25-28). Por vivermos sob o modo de produção capitalista, as forças criadoras do homem, em especial aquelas que se voltam aos valores espirituais (ciência, arte, literatura etc.), embora gozem de autonomia relativa, são, por vezes, submetidas a interesses alheios aos de suas proposições iniciais, a saber, os interesses hostis da produção material capitalista. Como resultado disso, ao passo em que se desenvolvem as relações capitalistas, boa parte da produção cultural se prende aos critérios ideológico-empresariais dos meios e veículos supracitados. Logo, estes meios e veículos – empresas capitalistas –, nos quais se inserem as “páginas-revista”, com o afã de ampliar as fatias de seu público consumidor, divulgarão, sobretudo, produtos que lhes garantam altas receitas – ou, antes, que garantam altas receitas às empresas que divulgam suas mercadorias através de seus canais.

Voltando aos cadernos de cultura, esses aparecerão, no Brasil, nesses novos moldes, depois da Segunda Guerra Mundial. Dentro do que era possível à época, alguns jornais (entre eles, a *Folha de S.Paulo*)

dedicar-se-iam à segmentação do mercado, com maior variedade de temas e conteúdo, e apostariam em novos estilos e técnicas de diagramação. A diversificação dos materiais de leitura, o ponto que mais aproxima os jornais dos demais órgãos da indústria cultural, ocorria, como dissemos, pela necessidade de fazer frente ao rádio, as revistas ilustradas – à exemplo de *A Cigarra* e *O Cruzeiro* – e também a televisão. Outro ponto: a passagem da imprensa da esfera de influência europeia para a norte-americana, após a Segunda Guerra Mundial, incentivou a adição de novas seções e o uso de fotografias e ilustrações.

Por conseguinte, durante a fase em que a Empresa Folha da Manhã S/A era presidida pelo advogado Nabantino Ramos, surgiria a “Folha Ilustrada”, numa quarta-feira, dia 10 de dezembro de 1958. A primeira reportagem que aparece traz o seguinte título: “Uma pergunta (‘Você gostaria que seus filhos seguissem a mesma carreira que a sua?’) e muitas (diferentes) respostas”. As respostas eram do goleiro Gilmar, da escritora Lígia Fagundes Teles, do advogado e político Horácio Lafer, entre outros. Na sequência do caderno de oito páginas, viriam as notas sociais (com José Tavares de Miranda no comando), uma coluna sobre as últimas do rádio (“Rádio de noite e de dia”, assinada por Sá Leal), fofocas internacionais (coluna “Folha de Hollywood”, por Louella Parsons), uma resenha de um filme (“Os Amores do Filho de Carolina”, numa coluna intitulada “Folha de Cinema”, assinada por B. J. Duarte), notícias literárias (coluna homônima, sem assinatura), uma agenda cultural (“Cinema-Teatro-Televisão-Circo”) e diversas outras superfluidades. Obviamente que

esses tipos de textos já apareciam desde os tempos de Olival Costa e Pedro Cunha (os primeiros proprietários da empresa), mas, pela primeira vez, eram arregimentados num só caderno, organizado e temático.

Vale ressaltar que, por um bom tempo, as páginas da “Folha Ilustrada” publicavam muito material advindo de agências internacionais, que distribuíam ao jornal notícias estrangeiras e telefotos de estrelas do cinema. (Gonçalves, 2008, p. 22). Não à toa, nesse âmbito da cultura, a falta de material brasileiro fez a *Folha de S. Paulo* ficar atrás da concorrência, que, tanto no “Suplemento Literário” do “bravo matutino” *O Estado de S. Paulo* quanto no “Caderno B” do *Jornal do Brasil*, se organizava com intelectuais, escritores e críticos preocupados em falar sobre a nossa realidade concreta.³ Apesar disso, a chegada da nova direção, em 1962, junto da efervescência cultural que seria como um raio de luz permeando a escuridão daquela década, trataria de mudar as coisas.

2. A INFLEXÃO DA “ILUSTRADA”

As mudanças, no entanto, não seriam imediatas. Orlando Fassoni – que seria crítico de cinema do caderno por vinte anos –, quando de sua chegada à *Folha de S. Paulo*, já em 1964, lembra o seguinte sobre a “Ilustrada”: “Era um caderno ortodoxo, envelhecido.

³ O primeiro, sob a batuta de Antônio Cândido, reunia o melhor sobre a crítica literária, cinematográfica e teatral. O segundo, mais vanguardista, trazia Ferreira Gullar, Reinaldo Jardim, Mário Pedrosa, os irmãos Campos, Décio Pignatari, entre outros. Neste rastro, seguiram surgindo cadernos (ou suplementos) culturais, como “Caderno H” (*Zero Hora*); “Dia D” (de *O Dia*); “Tribuna Bis” (da *Tribuna da Imprensa*), entre outros.

Não tinha reportagem, vivia muito de agências, do material que eles compravam de fora. Compravam tudo. Havia poucos do jornal que escreviam e faziam comentários”. (Fassoni *apud* Gonçalves, 2008, p. 46).

O ponto de inflexão da direção do jornal em geral e, em particular, da “Ilustrada”, ocorreu com a chegada de Cláudio Abramo à chefia da redação.⁴ Ainda segundo Fassoni, Cláudio Abramo reformulou completamente o suplemento cultural, criando sua reportagem própria e nomeando responsáveis para cada seção – Adones de Oliveira, para falar sobre televisão; Dirceu Soares, sobre MPB; João Marcos Coelho, sobre música clássica; Helô Machado, sobre moda; José Geraldo Nogueira Moutinho, sobre literatura; Jefferson del Rios, sobre teatro; Flávio Rangel e Plínio Marcos, para colunas próprias. Nesse momento, os assuntos antes considerados “culturais”, como saúde e ciência, não são mais encontrados em suas páginas. À época, Moacyr Corrêa era o editor do caderno, figura que atravessou tanto a sua fase mais ortodoxa quando a sua “virada” nos anos 1960. Foi também sob o seu mandato que a “Ilustrada” lidou com os reveses dos “anos de chumbo”.

⁴ Contratado por Otávio Frias de Oliveira, Claudio Abramo, figura que se dizia de esquerda, tornou-se chefe de redação e passou a organizar a produção da notícia. De partida, demitiu jornalistas “não profissionais” e montou uma insuspeita redação, com nomes benquistos pelo regime militar, como o de Boris Casoy – que compôs as fileiras do governo Médici e dirigiu a Escola de Comunicação da FAAP. Na mesma trilha, porém, trouxe nomes do campo progressista, como o de Perseu Abramo (líder da grande greve dos jornalistas de 1961). Num primeiro momento, a *Folha de S.Paulo* passou a cobrir mais de perto a cidade de São Paulo, bem como o Movimento Estudantil, que voltava a se articular. Abramo de fato melhorou o produto da *Folha de S.Paulo*, mudando seus quadros e rotinas. O seu maior mérito foi contrabalançar o espaço para a crítica com a intransigente censura do regime militar.

Passado o momento mais crucial da ditadura militar, já nos anos 1970, a *Folha de S.Paulo* entraria nos debates em prol da redemocratização do país, com forte conteúdo opinativo e relativa liberdade editorial,⁵ o que daria ainda mais viço a “Ilustrada”. Nesses anos, o caderno contou com o comando do português Victor Cunha Rego e, depois, da jornalista Helô Machado, que traria nomes de grande quilate do meio jornalístico, como os de Tarso de Castro, Paulo Francis e do cartunista Angeli. Seguindo na esteira das demandas de consumo construídas pela crescente indústria cultural brasileira, a “Ilustrada” se transformaria, segundo a jornalista Márion Strecker, em um

[...] caderno cultural que tem como tema principal as artes e os espetáculos. [O caderno] entende a cultura como um fato de mercado, por isso a cultura de massa (cinema, televisão, indústria editorial e discográfica) tem espaço privilegiado [...]. É sobretudo um caderno de serviço que explora seletivamente os produtos culturais que o seu leitor pode consumir [...] (Strecker *apud* Silva, 1997).

Strecker, conseqüentemente ao que dissemos anteriormente, ressalta essa ideia de que a “Ilustrada” tinha uma conexão direta com o mercado. O jornalismo cultural, de modo geral, em especial a partir dos anos 1970, tornou-se um espaço que priorizava a força mercadológica dos produtos culturais, por vezes assumindo um caráter bem mais publicitário do que jornalístico (Gandini, 2009, p.

⁵ É importante dizer que, para esse alargamento do espaço político do jornal ocorrer, houve um acordo entre Otávio Frias de Oliveira e a dupla Ernesto Geisel-General Golbery do Couto e Silva. A dupla precisava de um jornal que avançasse sobre alguns pontos relacionados a chamada “abertura política”; noutras palavras, precisavam de um jornal que versasse sobre a distensão sem deixar de atribuir hegemonia ao lado do ditador. A *Folha de S. Paulo* topou e, depois desse “sinal verde”, jogou forte cartada nos debates democratizantes. (FRIAS FILHO, 1984; MOTA; CAPELATO, 1981, p. 218).

265-270). Nessa acepção, seguir a lógica do entretenimento era algo bastante comum: o agendamento de atividades, os eventos e programas (a agenda cultural) seriam o principal filão da “Ilustrada” e de boa parte dos cadernos culturais da grande imprensa brasileira. Ademais, o excesso de espaço destinado aos roteiros de programação cultural sugeria uma relação bastante próxima entre as redações e os departamentos de marketing das empresas promotoras de eventos (Couto, 1996, p. 129-131). Ora, como vimos, o jornalismo cultural (ou de variedades, ou as “páginas-revista”), desde as suas primícias, assumia a função de prestador de serviços: quando oferece um determinado agendamento cultural, ou quando privilegia um disco de determinada gravadora para criticar, o caderno está exercendo uma função seletiva – como todo o restante do jornal o faz –, que certamente resulta da pressão das agências de publicidade das empresas do ramo (Assis, 2008, p. 186).

No que diz respeito aos procedimentos editoriais, o suplemento cultural “Ilustrada” passaria a dispor de prerrogativas um pouco diferentes dos demais cadernos. Como o próprio nome sugere, a “Ilustrada” propõe-se a ter forte identidade visual, com maior liberdade para diagramar as suas fotos e para se valer de imagens não-noticiosas, isto é, imagens que não tenham necessariamente uma identificação imediata com o conteúdo do texto. Ademais, por ter padrões de representação diferentes, pode utilizar “títulos-fantasia” (sem verbo) e fotografias grandes – se comparadas com as de outras seções do periódico. Seu logotipo, antes afixado no topo da página, também “dança” desimpedido, sem ter um lugar determinado. A

hierarquização dos textos é a seguinte: as críticas, notícias ou reportagens consideradas mais importantes vêm antes, no alto da página (são chamadas de “abre”) e, geralmente, em páginas ímpares (a justificativa: o leitor, ao folhear o jornal, dirige o olhar ao lado ímpar primeiro, em razão do lado par se tornar totalmente visível apenas quando toda a página é aberta). Uma técnica de redação jornalística adotada na “Ilustrada”, em consequência da lógica do entretenimento, é a da “pirâmide invertida”, ou seja, as informações mais importantes (nome do disco que será criticado, casa em que a apresentação será realizada etc.) devem ser dadas no início do texto, enquanto as mais dispensáveis ficam no final (Fiamenguini, 2016, p. 10-18).

As transformações mais marcantes do caderno, contudo, se darão a partir da implementação do Projeto Folha. Ao passo em que o projeto engendrava uma série de reformas (ideológicas, técnicas e jornalísticas), a “Ilustrada”, de simples depositório de assuntos culturais, passava a ser o símbolo da renovação do periódico. O segundo documento do Projeto Folha, de 1981, é o que nos interessa mais de perto. Como melhor analisaremos no texto de nossa dissertação, o documento de 1981 assume um tom exigente e, por vezes, intimidador. Ademais, as análises políticas, preponderantes em documentos anteriores, cedem lugar às questões técnico-jornalísticas, o que indicava uma guinada do Projeto Folha: a obsessão, a partir daquele momento, seria a de fazer um jornalismo moderno, independente e com rigor técnico, nem que isso custasse uma reforma radical no âmbito das redações. O comprometimento

exigido pelo projeto era com “o que pretendemos para o futuro”, e isso só seria possível com “a superação das tradições paroquiais da imprensa tradicional” – este último ponto seria bastante caro à “Ilustrada” (A Folha..., 1981). Nessa direção, as cobranças por “aplicação”, “responsabilidade” e adesão ao projeto, fizeram com que algumas editorias passassem por amplas reformas, tendo inclusive uma renovação de seu pessoal, com a incorporação de jovens recém-formados às suas fileiras.

3. A ALA JOVEM E ICONOCLASTA

Em linhas gerais, no que concerne a “Ilustrada”, o Projeto Folha intentava “trocar as lentes” de sua editoria, trazendo novas referências para o jornalismo, num radical e crescente processo de renovação. O caderno, então, conseguiu a proeza de trazer para o seu cerne “figurões” da imprensa (alternativa e oficial), intelectuais e militantes esconjurados pelo regime militar, além de uma nova geração de jovens que acabava de ser inserida na “nova” vida política do país. Esse movimento de trazer elementos da juventude para as fileiras da *Folha de S.Paulo* iniciou-se em 1981 e foi intensificado após a chegada de Otávio Frias Filho a chefia de redação, em 1984. Caio Túlio Costa seria o primeiro jovem dessa geração a pisar na *Folha de S.Paulo* em posto de comando. Recém-formado pela ECA-USP, tinha 27 anos em 1981, quando assumiu o cargo de editor da “Ilustrada”, substituindo Helô Machado. O caderno, até então destinado ao lazer e a distração, tornar-se-ia jornalisticamente “quente”, ágil e atento aos

temas de relevância intelectual, sem abandonar, obviamente, o mercado (Gonçalves, 2008, p. 100-101). Túlio Costa levaria para a editoria de cultura colegas e militantes da ECA (Escola de Comunicação e Artes da USP) e da Libelu (Liberdade e Luta, grupo trotskista universitário), a exemplo de Mário Sérgio Conti, Matinas Suzuki Jr., Renata Rangel e Rodrigo Naves. Concomitantemente, chegavam o polêmico Miguel de Almeida, o anglófilo Petrônio Flávio Escobar França de Andrade (o Pepe Escobar), além de Antônio Gonçalves Filho e Marcos Augusto Gonçalves.

Rodrigo Naves, Caio Túlio Costa e Marcos Augusto Gonçalves se conheciam desde 1977, quando das discussões feitas para criar o *Beijo*, um jornal alternativo idealizado por Júlio Cesar Montenegro, ex-editor de cultura da última fase do jornal *Opinião* (Gonçalves, 2008, p. 103). Matinas Suzuki Jr., ex-aluno do Colégio Equipe, escrevia na *Somtrês*. Geraldo Leite e Fernando Naporano eram músicos, respectivamente, das bandas Premeditando o Breque e Maria Angélica Não Mora Mais Aqui. Ainda entre a ala jovem, destacam-se: Renata Lo Prete, Leão Serva, Márion Strecker, Andréa Fornes, Lilian Pacce etc. Toda essa nova geração encontraria, nas fileiras da “Ilustrada”, Tarso de Castro, Ruy Castro e Paulo Francis, “figurões” que contribuíam com o semanário alternativo *O Pasquim*, além do já afamado cartunista Angeli e do veterano Tavares de Miranda – presente no caderno desde o seu surgimento, em 1958. Além d’*O Pasquim*, *Beijo* e *Opinião*, influenciaram a “Ilustrada”, direta ou indiretamente, as revistas e jornais da imprensa alternativa *Cine-Olho*,

Movimento, Em Tempo etc. O caderno cultural, nessa acepção, adotaria a vitalidade da imprensa alternativa dos anos 1970.

Diante disso, boa parte desse grupo de jovens buscaria outros “filtros” para interpretar a cultura. Em verdade, estava em vigência uma crise dos parâmetros do jornalismo cultural: havia, de um lado, jornalistas que ainda adotavam um repertório de “resistência” ao regime militar calcado no ideário “cepeciano”⁶ de construção e defesa de uma cultura essencialmente nacional e popular, e, de outro – e aqui se insere parte do grupo de jovens recém-chegado à “Ilustrada” –, jornalistas que adotavam uma intervenção crítica no plano da linguagem, recusando o conteúdo político em formatos consagrados. Este último grupo mantinha uma relação lúdica com “os elementos da linguagem jornalística, como uma maneira de relativizar e denunciar os mecanismos que conferiam objetividade e verdade ao conteúdo da imprensa” (Gonçalves, 2008, p. 103). Isso é facilmente constatável quando analisamos a diagramação heterodoxa do caderno, a sua autonomia visual, o privilégio que as imagens tinham, o logotipo “Ilustrada” e sua liberdade de circulação pela página e, é claro, a própria redação dos textos jornalísticos. Ademais, muitos desses jovens jornalistas iam ao encontro da cultura urbana – que adquiria novos contornos naqueles anos 1980 – e tratavam dos “modismos” (nacionais ou estrangeiros) sem reservas, numa postura iconoclasta que tentava erradicar o paradigma nacional-popular como norteador da produção artístico-cultural.

⁶ Relativo ao CPC (Centro Popular de Cultura) da UNE.

Com essas perspectivas de participação social e de interpretação da cultura, os jovens da nova “Ilustrada”, segundo Matinas Suzuki Jr., criariam “[...] uma linha de tensão com o populismo, o nacionalismo, o PC e o PCdoB na cultura [...]” (Gonçalves, 2008, p. 118).

Miguel de Almeida, ainda neste sentido, dirá:

Nós [da “Ilustrada” dos anos 1980] somos a geração do pré-Muro de Berlim. A gente pega o momento da decadência e já estava dando uma banana para aquela ideologia toda. E a gente não achava que o Miguel Arraes ia salvar o mundo ou que o Lula ia salvar o mundo ou que o Brizola, voltando ao Brasil do exílio, ia ser a redenção. De modo algum. Naquela época, você não podia falar mal do Chico Buarque porque você era a favor da ditadura. Não podia falar bem do Roberto Carlos porque você era de direita. E isso não era verdade. O mundo era muito fácil para esses caras que representavam aquele MDB cultural da esquerda. Eles instrumentalizavam a cultura. Mas a gente também gostava do Brasil [...] (Gonçalves, 2008, p. 110).

A tônica de parte dessa geração de jornalistas da editoria de cultura, com base na declaração de Miguel de Almeida, seria a de “despolitizar” a esfera da cobertura jornalística de artes e espetáculos, desprendendo-se da crítica que interpretava a arte como ferramenta de elevação da consciência das classes trabalhadoras e de denúncia do modo de produção capitalista.

Ainda nesse sentido, o caderno cultural adotaria uma agenda que tratava de assuntos que antes passavam ao largo da grande imprensa, como liberdade sexual (com Marta Suplicy a frente de uma coluna), feminismo (com Ireda Cardoso), ecologia, legalização e/ou descriminalização das drogas, pacifismo, etc. No âmbito das críticas de arte, a ala jovem faria da “Ilustrada”, por vezes, a parte mais provocante e imprevisível do periódico, lançando-se à chamada

“cultura pop” – quadrinhos, bandas de rock, comportamento etc. Dispondo de uma inaudita agressividade editorial, criariam uma relação de amor/ódio com os seus leitores, como assevera o sociólogo Marcelo Coelho, num texto de 1986:

Sem dúvida, a “Ilustrada” é irritante – no sentido de, a cada dia, impor modas e reações que o leitor, para se sentir atualizado, parece obrigado a absorver sem saber exatamente por que e desconfiando que as pessoas da “Ilustrada” também não sabem por que [...]. As qualidades maiores da “Ilustrada” são a de dispor de uma agressividade editorial muito grande [...] e de não se incomodar em insistir num assunto, impô-lo como uma moda. (Coelho, 1996, *apud* Silva, 2005, p. 143).

Apesar da incontestada popularidade, a “Ilustrada” seria alvo de críticas por supostamente ter adotado uma cobertura cultural que privilegiava a informação, a modernização gráfica e a linguagem simplificada (para lograr o consumo da juventude) em detrimento da reflexão crítica. E quando as críticas apareciam, serviam para propalar polêmicas, réplicas e tréplicas, numa estratégia de, novamente, conquistar o público. A distância entre crítica e jornalismo, como antedito, pode ser explicada pela pressão cada vez maior das dinâmicas empresariais da empresa (no caso de nosso objeto, via Projeto Folha) (Lima, 2010; Januário, 2005).

Ainda sobre as injunções do Projeto Folha sobre o caderno de cultura, cabe destacar o documento de 1985 (“Projeto Editorial 1985-1986”), quando este desce as minúcias de tratar do papel de cada editoria, e nesse sentido trata do papel da “Ilustrada”:

A “Ilustrada” deve nortear a sua ação editorial pelos pressupostos de que a cultura é hoje um fato de mercado, de que as culturas ditas nacionais se confundem sob a influência da produção industrial internacional e de que é assunto, na sua área,

tudo o que mobiliza atenções de massa no universo da arte e do espetáculo. Esse reconhecimento não desobriga o setor, no entanto, da tarefa de desenvolver uma atitude profundamente crítica com relação à cultura de mercado, não para atacar a sua existência, que constitui um fato inarredável, mas para atacar, isto sim, os seus produtos de má qualidade técnica, a sua redundância e as suas mistificações. Não desobriga a “Ilustrada”, tampouco, de garantir um espaço importante para a arte denominada ‘de elite’. Trata-se, ao mesmo tempo, do setor do jornal que melhor se presta à experimentação conceitual e plástica. Para preencher essas possibilidades, o caderno precisa contar com uma angulação imaginosa dos termos e com sofisticação e eficácia profissional no seu tratamento. (Projeto Editorial..., 1985).

Ora, esperamos que, a essa altura, esteja claro que a “Ilustrada” desejava ser um caderno com ampla divulgação dos produtos da indústria cultural, nutrindo assim a sua conexão direta com o mercado. Ademais, o trecho que assevera que as “culturas ditas nacionais se confundem sob a influência da produção industrial internacional” denota o triunfo da ala jovem e iconoclasta no âmbito da redação do caderno – isto será melhor discutido no texto da dissertação.

Para todos os efeitos, o caderno se afirmou na década de 1980, ao mesmo passo em que a cidade de São Paulo abandonava a pecha de “provinciana”. O ressurgimento do movimento operário – e o consequente nascimento do Partido dos Trabalhadores –, que legou às classes trabalhadoras o “novo sindicalismo”, eclodiu no Grande ABC, região industrial do estado. Nessa direção, o entusiasmo pela campanha das Diretas-já arrebatou a capital paulista, que chegou a levar mais de um milhão e meio de pessoas para os comícios em prol da Emenda Dante de Oliveira. Assumiam papel de relevo, pelos guetos e periferias, as Comunidades Eclesiásticas de Base, os clubes

de mães e demais movimentos reivindicatórios das classes populares. Até no âmbito da política institucional-burguesa, com Franco Montoro e Orestes Quércia (MDB-SP), os paulistas tomavam vulto (Luca, 2011, p. 63).

A despeito da inflação e da carestia (Luca, 2011, p. 62), São Paulo, uma vez mais, assumiria um papel importante na vida cultural brasileira, lançando tendências para uma juventude acoroçada. E a *Folha de S.Paulo*, que, durante e após a campanha das Diretas-já, consumou a sua posição de periódico de ampla projeção nacional em termos de influência sobre a opinião pública, retratando todo esse processo, tornava-se um dos jornais mais vendidos do Brasil: a média total de vendas em maio de 1984 foi de 208 mil cópias/dia; em 1986, entre janeiro e outubro, o jornal vendeu 90.521.949 de exemplares, contra 88.634.754 d’*O Globo*, 63.101.932 d’*O Estado de São Paulo* e 50.420.822 do *Jornal do Brasil* (os números correspondem à circulação paga). (SILVA, 2005, p. 223). Seu agora consolidado caderno de cultura, a “Ilustrada”, se destacaria nesse quadro de nossa conjuntura, lançando-se aos mais variados debates do – também consolidado – mercado de bens culturais brasileiro. Nos voltaremos, agora, mais especificamente, ao recorte de nosso trabalho e à organização interna do conteúdo da “Ilustrada” sobre música popular brasileira.

4. A ORGANIZAÇÃO INTERNA DE SEU CONTEÚDO NOS ANOS 1980

Em fins da década de 1970 e início da década de 1980 – corte cronológico privilegiado por esta pesquisa –, a “Ilustrada”, caderno diário da *Folha de S.Paulo*, tinha, de segunda a sábado, de 8 a 10 páginas. Aos domingos, dia em que a edição do periódico contava com mais partes e seções, o caderno de cultura dispunha de 12 a 14 páginas. Em geral, no âmbito da periodização de nosso trabalho, o caderno era o último do jornal. A não ser nos números que circulavam aos domingos, nos quais o “Folhetim”, seguido do caderno “Mulher” e da “Folhinha de S.Paulo” (caderno destinado ao jornalismo infantil) arrematavam as edições. Por um tempo, os cadernos de “Informática” e “Fovest” (acrônimo de “Folha Vestibular”, com exercícios, dicas e informações sobre os vestibulares) também chegaram a fechar as edições. Em se tratando de sua posição na sequência de cadernos, a “Ilustrada” fora publicada imediatamente depois de “Esporte”, “Turismo”, “Classifolha”, “Informática” e até do caderno de “Economia”.

Assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo da “Ilustrada” exige, por vezes, que recorramos a generalizações. O caderno, embora estandardizado a partir dos anos 1970, passou por diversas mudanças, ora por exigências do público ou do mercado, ora por conta da sucessão de editores: acresciam-se seções e colunas; eliminavam-se seções e colunas; chegavam novos jornalistas; saíam antigos jornalistas; mudava-se algum ou outro detalhe da

diagramação (espaço dos anúncios, fontes tipográficas dos títulos das colunas e seções, colunagem); etc. As demandas – dos leitores ou do mercado de bens culturais – exigiam constantemente organizações (ou reorganizações) e agrupamentos (ou reagrupamentos) de temas, assuntos e mesmo de gêneros jornalísticos que antes ficavam “soltos” pelo caderno.

Mas, apesar das nuances, o suplemento cultural seguia o seguinte padrão: Primeira Página, normalmente com um conjunto de reportagens, fatos noticiosos, entrevistas, artigos, crônicas e opinião eivados por um mesmo tema ou assunto de relevo; Página Dois, com as colunas homônimas dos “titulares” Tavares de Miranda e Tarso de Castro (depois apareceria a coluna “Estilo e Prazer”, assinada por Walcyr Carrasco, Bárbara Gancia e outros), destinadas, de modo geral, ao colunismo social (excetuando as colunas de Tarso de Castro, reservadas as “chuvas de ideias” do excêntrico jornalista); a Página 3, no decurso desses anos, fora um pouco insólita, isto é, não tinha um caráter geral: n’alguns momentos havia críticas de cinema, música e teatro, noutros tratava-se de uma “colcha de retalhos”, com fatos noticiosos, um pouco de agenda cultural, colunas sobre ciência, gastronomia (“Mesa” e, depois, “Restaurante”, assinada por Sílvio Lancellotti, e “Adega”, por Sérgio de Paula Santos), feminismo (por Irede Cardoso), pequenas notas (ou “dropes”), quando não era inteiramente coberta por anúncios – esta página, em específico, faz lembrar as antigas seções de “variedades” dos jornais; da Página 4 em diante, o caderno alterou-se bastante nesse espaço temporal: páginas inteiras destinadas aos anúncios (teatros, shows e exposições), uma

arrojada agenda cultural (“Acontece” e “Acontece no fim-de-semana”, com seções de passeios, bibliotecas, parques, fotografia, circo, televisão, cinema, teatro, shows, rádio, vídeo, dança, mostras, etc.), horóscopo, tiras *comic*, palavras cruzadas, as seções com as programações da televisão e do rádio e as famigeradas seções de crítica cultural. As publicações dominicais do caderno, com mais páginas, dariam à “Ilustrada” mais conteúdo: Tavares de Miranda chegou a ganhar 3 páginas aos domingos para o seu colunismo social, com fotografias das altas-rodas da sociedade burguesa; a crítica literária também se avolumava aos domingos na seção “Livros” (em 1989, apareceria o caderno “Letras”); uma seção autônoma para música irromperia (seção “Música”, a qual comentaremos melhor a seguir); mais textos sobre moda; a seção “Primeira Leitura”, onde apareciam excertos de livros inéditos recém-publicados no Brasil etc. Foram muitas as nuances, por isso seria impossível investigá-las em sua totalidade entre os anos de nosso recorte. A partir de agora, nos ateremos àquilo que será privilegiado em nossa futura dissertação: a organização interna da “Ilustrada” em relação ao conteúdo sobre a MPB.

A bem da verdade, o conteúdo sobre MPB, embora mormente advindo da “Ilustrada”, permeou todas as partes da *Folha de S.Paulo*. Ao longo de nosso trabalho, veremos que ele chega a pulular na Primeira Página do periódico (por exemplo, em 20 de janeiro de 1982, exibindo prévia da reportagem da “Ilustrada” sobre a morte de Elis Regina, com uma foto de seu caixão de dimensões consideráveis, tirada em seu velório no Teatro Municipal); no editorial (Página 2,

“Opinião”), quando, em 08 de janeiro de 1985, discutiu-se sobre a reanimação de velhos preconceitos contra o rock, por obra da realização do Rock in Rio; no caderno de “Economia”, à exemplo da reportagem “Disco, um produto cada vez mais caro”, de Sarah Cristina Coelho, que, em 18 de março de 1979, tratou sobre a crise da indústria fonográfica; no “Folhetim” (além das entrevistas e reportagens especiais sobre música, Tárík de Souza assinou a coluna “Canto Geral”, em 1979, dedicada inteiramente à MPB e seus fluxos); nas cartas do leitor; na publicidade; etc. E no âmbito da editoria de cultura não fora diferente. O triunfo da MPB entre o imaginário coletivo da sociedade brasileira lhe ofertava “cadeira cativa” na “Ilustrada”: para além das seções e colunas especializadas, falava-se dela na Primeira Página (efemérides, lançamentos de discos, festivais, estreias de shows, entrevistas com artistas); nas colunas sociais; nas seções sobre moda, comportamento ou estilo; nas seções destinadas às programações do rádio e da TV (colunas “Helena Silveira vê TV”, “Destaques na televisão” e “Televisão/Crítica”); nas cartas dos leitores; etc.

Passaremos, agora, a abordar algumas das colunas e seções da “Ilustrada” que, em fins da década de 1970 e início da década de 1980, trataram especificamente de música e, regularmente, de MPB. É importante destacar que o processo conhecido como “abertura política”, seguida do enfraquecimento da censura, conferiu ao caderno de cultura maior liberdade para tratar da MPB e de seus fluxos (comerciais, estéticos, ideológicos etc.).

Coluna Toca-Discos: coluna dedicada a artigos de análise sobre lançamentos de discos nacionais e internacionais pelas gravadoras brasileiras. O texto pode tanto apresentar apenas um lançamento quanto vários, desde que enfeixados pelo mesmo gênero musical, gravadora ou temática. Traz fotografias e/ou imagens dos discos em plano de análise. Normalmente publicada na Página 3, com uma periodicidade irregular. Não conta com um colunista fixo: assinam-na João Marcos Coelho (lançamentos de música clássica e música instrumental nacional e internacional), Dirceu Soares (lançamentos da MPB em geral), Nei Duclós (música popular, nacional e internacional), entre outros. Rarefaz a partir de 1982, até desaparecer.

Coluna Disco/Crítica: coluna destinada a textos de crítica cultural sobre discos recém-lançados (ou relançados) pelas gravadoras brasileiras. Começa a ser publicada em 1983, por isso parece seguir na esteira da Coluna Toca-Discos, embora disponha de mais critérios em suas análises, como o estabelecimento mais direto de juízos de valor sobre a obra. Dispõe das imagens dos discos – observa-se mais rigor neste sentido: são imagens sempre sóbrias, que nada sugestionam acerca do teor da crítica. Além dos jornalistas supracitados, os nomes de Miguel de Almeida, Fernando Naporano, Pepe Escobar e Paulo Puterman passam a nela figurar. Sua posição no caderno varia: ora é publicada na Página 3, ora aparece no âmbito da agenda cultural, entremeando os anúncios e as programações dos shows e apresentações. Quanto à periodicidade, também é irregular: quando de seu surgimento, sai aos sábados; mas também aparece às quartas-feiras, às quintas-feiras, às sextas-feiras etc. Um advento

dessa coluna é o *lead*: um breve parágrafo com as informações fundamentais da obra que está sendo criticada (nome do(s) artista(s), título do álbum e gravadora). Deixa de ser publicada em fins de 1984.

Coluna Shows/Críticas: como o próprio nome sugere, a coluna se dedica a crítica de espetáculos e apresentações musicais em casas de espetáculos, teatros, casas noturnas, parques, etc. Os comentários dos jornalistas se voltam ao artista, ao repertório escolhido, à produção do espetáculo, ao figurino, à direção do show, à banda de apoio, à engenharia acústica da casa, etc. Ocasionalmente, os jornalistas são convidados pela produção do show para assisti-lo e criticá-lo – o que não se traduz necessariamente numa crítica positiva. Os textos ocupam-se de apresentações de artistas brasileiros. Sua posição no caderno, à exemplo das colunas anteriores, não é fixa (ora publicada na Página 3, ora no âmbito da agenda cultural “Acontece” e “Acontece no fim-de-semana”, etc.). Miguel de Almeida, João Marcos Coelho, Dirceu Soares, Paulo Puterman, Antônio Gonçalves Filho, Daniel Más, entre outros (alguns colaboradores de fora da *Folha* também) assinam-na. Por vezes, anuncia shows e espetáculos em tom informativo e de divulgação. A periodicidade de suas publicações parece funcionar de acordo com a demanda.

Coluna Show/Estreia: passa a ser publicada a partir de 1983. Normalmente sem assinatura, segue a lógica dominante da agenda cultural, embora conte com uma reportagem um pouco mais detalhada sobre um espetáculo que acaba de estreiar em São Paulo. Com uma fotografia do artista/banda eleito para a coluna, são descritos horário, local, preço, informações sobre o artista/banda, etc.

Pode aparecer “solta” pelo caderno ou nas seções “Acontece” e “Acontece no fim-de-semana”.

Coluna Shows: a coluna diária “Shows” segue a mesma lógica da “Show/Estreia”, todavia tem um caráter mais informativo e de divulgação. Apresenta imagens e não publica as assinaturas de seus textos. Dispõe de um pequeno parágrafo sobre as diversas apresentações paulistanas (e das regiões metropolitanas do Estado). Divide-se em duas partes: “Estreias” e “Em cartaz”. Aparece no âmbito da agenda cultural.

Coluna Discos/Lançamentos: a coluna, publicada entre 1979 e 1981, aparece portando dois gêneros jornalísticos diferentes: ora (1) catálogo de lançamentos recentes das gravadoras brasileiras, com breves textos objetivos e imagens das capas dos discos, ora (2) reportagens um pouco mais interpretativas sobre discos recém-lançados. Seu mote é o mercado fonográfico. João Marcos Coelho e Dirceu Soares a protagonizam.

Coluna Melhores Discos: a coluna semanal, assinada por João Marcos Coelho, consiste numa “tripa” no meio da Página 2 da “Ilustrada”, ladeando o inveterado Tavares de Miranda. Seu conteúdo – anote-se: bastante autônomo – trazia pequenas biografias de artistas do “universo” da música instrumental (quer sejam da música popular, quer sejam dos gêneros da música clássica) seguidas de entrevistas em que estes relatam os discos e trabalhos que mais os marcaram e influenciaram em suas trajetórias. Começa a circular no início de 1981, extinguindo-se ao final deste mesmo ano.

Coluna Painel da Ilustrada: Miguel de Almeida também lograra uma coluna com bastante liberdade jornalística. Seu “Painel da Ilustrada” circulou diariamente entre 1982 e 1983, extinguindo-se em janeiro de 1984. Também em formato de “tripa”, primeiro é publicado no meio da Página 2, depois passa à margem esquerda da Página 3. Seu cartão de visita é o humor, a polêmica e, por vezes, a agressividade. O conteúdo baseia-se em notas e comentários concisos sobre os produtos artístico-culturais. Comenta-se sobre música popular e indústria fonográfica, mas também sobre teatro, cinema, rádio, televisão, artes plásticas, comportamento, moda, imprensa, livro etc.

Seção Música: arregimentando as reportagens, crônicas, críticas, entrevistas, resenhas, notas, análises e tiras *comics* sobre música, a seção dominical aparece em novembro de 1981. Seus jornalistas – João Marcos Coelho, Enio Squeff, Rogério C. Cerqueira Leite, Dirceu Soares, Pepe Escobar, entre outros, da casa ou convidados pela *Folha* (Júlio Medaglia e Maurício Kubrusly eram os mais assíduos dentre estes últimos) – figuram na Página 3 do caderno. Parece haver bastante liberdade editorial, em especial por conta das colunas de Pepe Escobar (que sempre traz “modismos” estrangeiros pouco ou nada explorados pelo mercado nativo) e Enio Squeff (dissertando, por vezes em linguagem formal, sobre música clássica). Decerto, o seu conteúdo dirige-se a um público especializado. Vale lembrar que é nesse quadro que Caio Túlio Costa assume a editoria da “Ilustrada” e que entra em vigência o exigente documento de 1981 do Projeto Folha. A música em geral e a MPB em particular, passariam a dispor de espaço privilegiado no caderno. Seu conteúdo normalmente se

estendia por toda a Página 3, abarcando a música e seus temas correlatos: meios gráficos de divulgação (indústria fonográfica, partituras, fitas, filmes, videoteipes), rádio, televisão, festivais, *jingles*, música de câmara, música folclórica, música popular, cultura *pop*, comportamento, tendências estrangeiras, historiografia da música etc. A diagramação segue a tendência das demais seções do caderno, tendo autonomia em relação as imagens e fotografias utilizadas (na edição de 6 de fevereiro de 1983, por exemplo, há onze fotografias de “divas” da música *pop* internacional e apenas um texto de Pepe Escobar – “Doces transgressoras, as valquírias em fogo”).

Seção Discos: a partir de novembro de 1984, às terças-feiras, a seção “Acontece” (agenda cultural) passa a publicar uma página inteira dedicada à música. Criada pelo jornalista Paulo Puterman, a seção “Discos” reúne as reportagens, críticas e o catálogo de lançamentos, antes soltos pela agenda cultural do caderno. Assinam-na Paulo Puterman, Miguel de Almeida, João Marcos Coelho, Fernando Naporano, André Singer, entre outros. O seu conteúdo, justamente por estar no âmbito da agenda cultural, prioriza a força mercadológica dos produtos culturais, diferindo, portanto, da especializada seção dominical “Música”. Embora não tenhamos fontes para afirmar isso, não é implausível supor que nesta seção as agências de publicidade, as relações públicas e assessorias de imprensa (sobretudo as das gravadoras multinacionais) detenham larga influência, haja vista o seu caráter de divulgação.

No que se refere ao rol de jornalistas atuantes como críticos musicais, redatores e equipe de reportagem da “Ilustrada”, devemos destacar:

João Marcos Coelho: chegou à *Folha* via convite de Emílio Macedo Nogueira, quando da época em que Cláudio Abramo ocupava a chefia da redação. Começou trilhando os seus caminhos no periódico como repórter, cobrindo a periferia da cidade de São Paulo. Depois, transferiu-se para a “Ilustrada”, na posição de crítico musical, notadamente de música clássica e música instrumental. No âmbito de nosso recorte temporal, seus textos apresentavam uma obsessão em encontrar bandas e músicos que fizessem um som instrumental genuinamente brasileiro e avesso aos esquematismos do *jazz* norte-americano. Ademais, enaltecia e acompanhava de perto todo o movimento da música instrumental brasileira, em especial a música instrumental independente (chamava de “música instrumental popular”). Cobriu os festivais de *jazz* de São Paulo, bem como as suas influências no meio musical paulistano.

Pepe Escobar: Petrônio Flávio Escobar França de Andrade foi contratado pela *Folha de S.Paulo* em 1982, ao responder um anúncio para redator e tradutor. Embora sua especialidade fosse o conjunto de gêneros do rock e do *pop* inglês (notadamente, *heavy metal*, *new wave* e *post punk*), o jornalista escrevia sobre o rock brasileiro e a MPB. Foi um dos “enviados especiais” da *Folha de S.Paulo* ao Rock in Rio, em 1985. Idiossincrático e bem-humorado, por vezes protagonizou contendas com roqueiros paulistas e cariocas. Crítico da indústria fonográfica e das ingerências das multinacionais do som em nossa

produção musical, trazia valiosas informações sobre o mundo do disco. Estava sempre atento às principais lojas de discos do país, em especial àquelas que contemplavam em seus catálogos os gêneros do rock e do *pop* internacional. Seus referenciais jornalísticos encontravam par com a nova proposta da “Ilustrada” dos anos 1980.

Miguel de Almeida: quando integrou o quadro da *Folha*, em 1978, Miguel de Almeida não dispunha de muito espaço. Depois, passou a protagonizar a editoria de cultura, escrevendo um pouco de tudo: críticas, reportagens, entrevistas etc. Junto de Matinas Suzuki Jr. e Caio Túlio Costa, fora ponta-de-lança da “virada” do suplemento. O poeta e escritor talvez tenha sido o mais polêmico desta geração de jovens jornalistas da “Ilustrada”. Julgava anacrônicas as manifestações culturais que ainda se apegavam ao ideário nacional-popular “cepeciano”, escorraçando-as sempre que possível.

Dirceu Soares: Soares integrou a “Ilustrada”, na posição de crítico de música, em 1975. Chegou ao caderno de cultura na esteira da inovação promovida por Cláudio Abramo – o então chefe de redação – e, entre os primeiros anos de nosso recorte, teve destaque em suas páginas. Era o principal crítico de música do periódico entre 1979 e 1981. Depois, com a chegada de Caio Túlio Costa, perdeu espaço. A rarefação de sua presença exemplifica os intentos do Projeto Folha, a saber, a “troca de lentes” dos editores e de suas equipes. Soares, embora muito valoroso para a nossa pesquisa, definitivamente não condizia com o processo de renovação da “Ilustrada” dos anos 1980. O jornalista tinha mais de 40 anos quando da integração da ala jovem

às fileiras do caderno, e seu repertório jornalístico remetia aos idos dos anos 1960 e 1970.

Paulo Puterman: aportou na “Ilustrada” em 1982, via convite do jornalista Leão Serva (que escrevia sobre TV no caderno). Chamou a atenção da nova editoria por obra de seus trabalhos na FFLCH-USP, que tratavam sobre música popular brasileira. Sua chegada ao caderno de cultura ocorrera como resultado do Projeto Folha e de sua bem-sucedida campanha em prol da chamada “abertura política”: a liberalização do regime permitiu que a seção cultural do periódico gozasse de relativa liberdade para, em primeiro lugar, ampliar os espaços para os produtos do mercado de bens culturais. Neste sentido, Puterman criaria a seção “Discos”, especialmente voltada ao mercado da música e ao seu principal produto à época, o LP. O foco do jornalista era a MPB e seus lançamentos recentes.

Maurício Kubrusly: o jornalista atuou em várias frentes relacionadas aos movimentos da MPB das décadas de 1970 e 1980: integrou júris de festivais; editou, por dez anos, a pioneira revista *Somtrês*, especializada no segmento; assumiu a direção da Excelsior FM (do Grupo Globo) e, baseando sua programação na ideia da segmentação, promoveu a MPB num momento em que a rádio já se encontrava mortificada pela ação de *disc-jockeys*. Escreveu reiteradas vezes para a “Ilustrada”, na posição de “convidado especial”, sobretudo para a seção “Música”, que saía aos domingos. Criticava a MPB (e o rock) despolitizada e “descartável”, bem como cobrava a postura política dos artistas, em especial da geração tropicalista (e pós-tropicalista). Em consequência, por vezes protagonizou contendas com os jovens

que aportavam na “Ilustrada” dos anos 1980, pois defendia uma cultura de raízes brasileiras e livre das ingerências estrangeiras. Kubrusly tratava sobre vários temas relacionados à MPB; o destaque, porém, eram os textos sobre os circuitos e movimentos dos músicos independentes e/ou alternativos de São Paulo.

Júlio Medaglia: o maestro, que dispensa maiores apresentações, fora, definitivamente, um dos bastiões do grupo que desprezava, por vezes com rigidez, os novos (ou não tão novos, segundo ele) materiais poéticos e musicais da MPB dos anos 1980. Os seus textos insistiam numa suposta letargia da MPB e numa crise na criação musical de nosso país. Dizia ser a nova “safra” de canções da MPB uma medíocre reedição de canções e movimentos musicais consagrados no passado: para Medaglia, havíamos retornado ao cancioneiro pré-bossa novista. Além dos elementos estéticos, o maestro (também como “convidado especial”) desferia duros golpes contra os elementos ideológicos das canções. Para ele, a MPB perdia a perspectiva histórica e crítica sobre a realidade brasileira.

Fernando Naporano: também envolvido com outros *media* ao longo de toda sua carreira, sempre tratando sobre música, Naporano reuniu-se ao grupo da nova “Ilustrada” em 1984. Sua principal área de atuação era o rock nacional dos anos 1980, gênero pelo qual propugnava. Via na linguagem roqueira o mais amplo retrato do cerne brasileiro, destarte entrava em rota de colisão com os críticos mais sisudos. Naporano era a expressão máxima desta “virada” do caderno de cultura nos anos 1980. Suas críticas e reportagens nos deixaram a par do cenário do *pop* e do rock nacional dos anos 1980.

Marcos Augusto Gonçalves: fora convidado, em fins de 1983, para ocupar o cargo de editor da “Ilustrada”. Gonçalves conhecia Matinas Suzuki Jr. e Caio Túlio Costa desde 1977, quando participaram de discussões para criar o Beijo, um jornal alternativo idealizado por Júlio Cesar Montenegro. Figura de proa desse novo quadro de jornalistas do caderno de cultura, escrevia sobre o rock brasileiro dos anos 1980. A exemplo de Naporano, advogava em favor do gênero musical, colocando-o como elemento modernizador de nossa música popular – chegou a chamar os roqueiros de “turma do MPB-Rock”. (GONÇALVES, 1985).

Regina Echeverria: a jornalista passou a protagonizar as seções e colunas da “Ilustrada” que tratavam sobre a MPB e seus fluxos nos anos finais de nosso recorte. Muitos de seus textos, sempre críticos, destinavam-se aos festivais de música promovidos pela Rede Globo. Na esteira das opiniões de Medaglia, a jornalista não via renovação alguma no âmbito destes festivais: dizia-os meras tentativas de reedição dos grandes festivais dos anos 1960. Os seus textos, porém, nos ajudaram a perscrutar o júri, as canções concorrentes e os demais detalhes desses certames.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Pierre e TERROU, Fernand. **Histoire de la presse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

ASSIS, Francisco de. **Jornalismo Cultural Brasileiro:** aspectos e tendências. Revista de Estudos da Comunicação, Curitiba, v. 9, n. 20, 2008.

BARRETO, Ivana. **As Realidades do Jornalismo Cultural no Brasil**. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, n. 7, 2006.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento 1: De Gutenberg a Diderot**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Conselho Editorial. **A Folha e alguns passos que é preciso dar (1981)**. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1981-1.shtml>>. Acesso em: 23/05/2021.

BURKE, Peter. **Projeto Editorial da Folha – 1985-1986 (1985)**. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1985-1.shtml>>. Acesso em: 23/05/2021.

COUTO, José Geraldo. Jornalismo cultural em crise. In: DINES, Alberto, e MALIN, Mauro (orgs.), **Jornalismo Brasileiro: no caminho das transformações**. Brasília: Banco do Brasil, 1996.

FIAMENGUINI, Marcio Aquiles. **A Crítica Literária Ilustrada: um estudo sobre as resenhas de Romance na Folha de S. Paulo**. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - IEL/Unicamp, Campinas, 2016.

GANDINI, Sérgio Luiz. **Interesses Cruzados: a produção da cultura no jornalismo brasileiro**. São Paulo: Paulus, 2009.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **Herbert Viana, os óculos do sucesso**, Folha de S.Paulo, 23/01/1985. Ilustrada.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **Pós-Tudo: 50 anos de cultura na Ilustrada**. São Paulo: Publifolha, 2008.

JANUARIO, Marcelo. **O olhar superficial: as transformações no jornalismo cultural em São Paulo na passagem para o século XXI**. 2005. 267 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – ECA/USP, São Paulo, 2005.

LIMA, Marcelo Fernando de. **Os Dez Mais**: Avaliação da literatura brasileira no suplemento Mais! da Folha de S. Paulo (1992-2004). 2010. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) - SCH/UFPR, Curitiba, 2010.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCA, Tânia Regina de. **O Brasil Ilustrado (1887-1888) e Félix Ferreira**: conhecimentos úteis em prol da Nação. Revista de História, São Paulo, n. 179, 2020.

LUCA, Tânia Regina de. **São Paulo no Século XX**: segunda metade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: POIESIS, 2011.

MOTA, Carlos Guilherme e CAPELATO, Maria Helena. **História da Folha de S. Paulo**. São Paulo: Impres, 1981.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Mil Dias**: Seis Mil dias Depois. São Paulo: Publifolha, 2005.

SILVA, Wilsa Carla Freire da. **Cultura em pauta**: um estudo sobre o jornalismo cultural. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – ECA/USP, São Paulo, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. **Música e Cultura Popular**: vários escritos sobre um tema em comum. São Paulo: Editora 34, 2007.

JORNAL *VERSUS* (1975-1979): Perspectivas sobre a Cultura Política da Mídia Alternativa

Vinicius Sales Barbosa¹

PREÂMBULO - A MÍDIA ALTERNATIVA NA DITADURA MILITAR²

O historiador, ao tecer uma pesquisa sobre a mídia alternativa, precisa reconhecer a necessidade de cumprir com certos cuidados teórico-metodológicos. No tratamento analítico da imprensa como fonte para a pesquisa histórica e, a depender da problemática, como um possível objeto, é preciso que o historiador conheça alguns cuidados a serem empregados, como identificar o que tal veículo discute, como discute, com quem os editores buscam se comunicar e como essas discussões se relacionam na sociedade com as demais esferas e veículos midiáticos. Portanto, para iniciarmos o debate do presente texto, questionamos: o que é a mídia alternativa, mais especificamente no que se refere à imprensa?

¹ Mestrando em História na área de Política: ações e representações pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-SP). Possui graduação em História pela Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru) e especialização em História, Cultura e Poder pelo Centro Universitário do Sagrado Coração (Unisagrado-Bauru). E-mail: vinicius.s.barbosa@unesp.br.

² Com base nos escritos de Carlos Fico (2017, p. 53) e de Marcos Napolitano (2020, p. 156-157), optamos por utilizar no presente texto o termo “Ditadura Militar” ao invés de “Ditadura Civil-Militar”. Segundo os autores, ainda que o golpe de 1964 tenha sido concretizado a partir de uma aliança entre setores civis (alguns veículos da grande imprensa, empresariado e a classe média) e a instituição militar, as Forças Armadas colocaram os ministérios governamentais e estratégicos sob comando de militares influenciados pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), de maneira que o círculo de decisões políticas foi estruturado em torno de uma cúpula militar.

Antes de realizarmos a apresentação de como a cultura política pode ser definida e como esta se faz presente nos discursos publicados pela imprensa e, principalmente pelos veículos alternativos que atuaram ao longo do período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), faz-se necessário realizar uma breve passagem por essa conjuntura e explicar como as medidas autoritárias foram responsáveis por influenciar as dinâmicas da imprensa.

Assim, no que se refere ao período da Ditadura Militar, precisamos dirigir o olhar para as políticas de censura e como essas ações interferiram nas atividades da grande imprensa, o que acabou ocasionando o surgimento de uma imprensa alternativa. Apoiada no sistema autoritário estruturado inicialmente pelo governo de Castelo Branco (1964-1967)³, a implantação da política de censura tornou-se cada vez mais complexa, a fim de vigiar, perseguir e reprimir diversos veículos de comunicação que atuavam na sociedade brasileira.

As manifestações sociais do ano de 1968, como a Passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro e as greves operárias nas cidades de Contagem (MG) e Osasco (SP), bem como o início de algumas ações da guerrilha, levaram o governo a decretar o Ato Institucional nº 5 que, para além da repressão direcionada à sociedade, atingiu os veículos da grande imprensa. Os jornais *Correio da Manhã*, *Jornal da*

³ Como exemplo de algumas medidas tomadas pelo presidente Castelo Branco, podemos citar o fechamento do Congresso Nacional, as cassações de mandatos de vários políticos brasileiros, a implantação de três Atos Institucionais, a proibição das atividades políticas de estudantes e de operários, a nova Constituição, o decreto de uma Lei de Imprensa restritiva e a assinatura da Lei de Segurança Nacional que, a partir da noção de “guerra interna”, foi utilizada posteriormente para combater as tentativas de guerrilha (FICO, 2004, p. 33) (NAPOLITANO, 2020, p. 73).

Tarde e *O Estado de S. Paulo*, dentre outros, passaram a ser alvo de vigilância, perseguições e intensa censura prévia (Martins; De Luca, 2006, p. 107) e, como tentativa de driblarem tal mecanismo e não evidenciarem para a população a dimensão autoritária que o regime possuía sobre os meios de comunicação, passaram a executar a prática da autocensura, que consistiu em telefonemas ou bilhetes dentro da própria edição que escolhiam o que poderia ser ou não publicado (Aguiar, 2011, p. 236) (Martins; De Luca, 2006, p. 108).

Essa prática da autocensura foi uma maneira encontrada por veículos da grande imprensa de se manterem próximos aos círculos de decisão política, de forma que tal convivência gerou aos grandes jornais a possibilidade de se modernizarem com a importação de máquinas e equipamentos, bem como a construção de novas sedes com recursos oficiais (Martins; De Luca, 2006, p. 110).

O emprego da censura prévia pelo regime militar e a subserviência por parte de alguns dos grandes jornais impediam que se discutissem, na grande mídia, o autoritarismo e as crises enfrentadas pelo país. Tais medidas autoritárias, responsáveis por fechar o cerco em torno da grande mídia, influenciaram o surgimento de uma imprensa de tom mais crítico e revolucionário, que se colocou como opositora ao regime e ficou conhecida como imprensa alternativa (Kushnir, 2014, p. 181-182).

A definição do que pode ser caracterizado como imprensa alternativa se mostra uma tarefa complexa, uma vez que é necessário verificar os dinamismos e particularidades de cada período e periódico, no entanto, para o presente texto adotamos a perspectiva

de Aguiar (2011, p. 236), a qual sustenta que os alternativos “[...] seriam jornais que se oporiam ou se desviariam de tendências hegemônicas na imprensa convencional brasileira, que esta pretende tornar hegemônicas no país.”. Essa definição nos ajuda a pensar sobre a mídia alternativa existente durante a Ditadura Militar, pois os veículos alternativos desse período histórico foram na contramão do que a grande imprensa realizava ao cobrar a restauração da democracia e o respeito aos direitos humanos e por criticarem os desastres da política econômica do governo (Kucinski, 1991, p. 5).

Por identificarmos que a caracterização da imprensa perpassa diversas definições, defendemos que, incorporada a tal termo, a própria imprensa alternativa se torna plural e cercada por relações de disputa e interesses variados. Isto posto, compreendemos que o pesquisador não pode sustentar um olhar reducionista ao perceber a imprensa e, conseqüentemente, a mídia alternativa, apenas como um simples instrumento de comunicação, uma vez que tais órgãos informativos possuem uma certa parcela de intervenção nas relações sociais, políticas e culturais (Cruz; Peixoto, 2007, p. 259-260). Assim, da mesma forma que o contexto sócio-político influencia a produção dos escritos da imprensa, o contrário também pode ser defendido.

A partir do exposto, percebemos que investigar a relação entre a mídia alternativa e a política se mostra uma tarefa complexa, devido a pluralidade de fontes e o tratamento diferenciado com cada uma delas. Portanto, o presente trabalho almeja contribuir para o desenvolvimento de discussões sobre como o saber histórico pode ser constituído ao verificarmos a cultura política que a mídia alternativa

possui e produz, especificamente a que existiu durante a Ditadura Militar Brasileira por ser o período ao qual nos dedicamos na pesquisa de mestrado.

Assim, o texto é dividido da seguinte maneira: primeiramente, no tópico *Cultura política – noções preliminares* apresentamos o que entendemos por cultura política a partir de leituras historiográficas sobre o tema e como ela pode ser relacionada com a mídia; em seguida, no tópico *Mídia alternativa – pesquisa e cultura política*, discutimos sobre a necessidade de se abordar a mídia impressa de forma relacional, ou seja, em diálogo com os demais veículos midiáticos da sociedade, de maneira a constituir um conhecimento histórico mais consolidado e completo, na medida do possível, sobre determinada época ou acontecimento.

Para finalizar, tratamos sobre a importância de tais cautelas na construção de possíveis caminhos para o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado que versa sobre a cultura política de um jornal da imprensa alternativa e como, a partir de suas publicações sobre cinema, conseguimos perceber as características da resistência cultural que foi colocada em prática em determinado período da Ditadura Militar.

CULTURA POLÍTICA – NOÇÕES PRELIMINARES

O conceito de cultura política surgiu na segunda metade do século XX após um longo distanciamento tomado pelos historiadores em relação aos estudos da história política. Tal atitude foi provocada pelo advento do movimento historiográfico dos *Annales* que, em seu

primeiro momento, focou mais nas esferas econômicas e sociais da sociedade, a fim de se afastar da proposta colocada pela Escola Metódica do século XIX.

Foi na França, a partir da década de 1980, que houve um gradativo desenvolvimento de uma história conceitual do político, o que representou, segundo as palavras de Pierre Rosanvallon (1995, p. 12), perceber o político como “[...] o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo.”.

A história conceitual do político parte do pressuposto de que as representações políticas resultam do permanente trabalho de reflexão da sociedade sobre ela mesma, na medida que:

O objeto da história conceitual do político é a compreensão da formação e evolução das racionalidades políticas, ou seja, dos sistemas de representações que comandam a maneira pela qual uma época, um país ou grupos sociais, conduzem sua ação, encaram seu futuro (Rosanvallon, 1995, p. 16).

Assim, percebemos que essa vertente historiográfica nos ajuda a evitar uma visão teleológica dos fatos históricos, de maneira que nos oferece subsídios para compreendermos que os atores sociais e seus próprios interesses encontram-se em constante remodelação ao longo dos processos históricos. Um desses subsídios é o conceito de cultura política.

Por ser fruto dessa renovação historiográfica dos estudos sobre a esfera política, o foco do conceito não se resume apenas às grandes ações e aos grandes nomes com o intuito de construir uma história oficial, mas busca uma investigação e explicação dos

comportamentos políticos em determinados períodos históricos, ou seja, é uma ferramenta que permite ao historiador "[...] adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos.", conforme abordado por Serge Bernstein (1998, p. 350).

Para dar conta desses comportamentos, a cultura política visa perceber as representações plurais que cada grupo constitui a partir de suas ações na sociedade. Dessa forma, a fim de evitarmos definições globais, podemos caracterizar a cultura política como um conjunto coerente que, ao considerar componentes diversos e a singularidade das atividades dos grupos sociais, busca perceber visões e identidades plurais de uma determinada época ou espaço (Bernstein, 1998, p. 350-351). Assim, por ser um conjunto que contempla elementos diversos, a cultura política permite compreender correntes políticas em formação ou que se encontram em constante estado de remodelação.

Tal como os aspectos culturais, a cultura política se inscreve no campo que compreende as normas e valores que determinam a representação que uma sociedade faz sobre si mesma. Sendo assim, Bernstein (1998, p. 354-355) sustenta que não é possível falarmos de uma cultura política nacional, ainda que elementos mais gerais sejam compartilhados por algumas esferas. O uso crítico e consciente do termo conceitual nos remete a percepção da existência de culturas políticas plurais, de maneira que podemos verificar que o âmbito político influencia e é influenciado pelas relações que constitui com diversos setores sociais:

Porque ele recapitula os outros níveis da realidade, o político é uma das expressões mais altas da identidade coletiva: um povo se exprime tanto pela sua maneira de conceber, de praticar, de viver a política tanto quanto por sua literatura, seu cinema e sua cozinha. Sua relação com a política revela-o, da mesma forma que seus outros comportamentos coletivos. [...] O que se chama às vezes de cultura política, e que resume a singularidade do comportamento de um povo, não é um elemento entre outros da paisagem política; é um poderoso revelador do *ethos* de uma nação e do gênio de um povo (Rémond, 2003, p. 449-450) – grifos do original.

Portanto, estudar a cultura política nos ajuda a compreender as motivações que levaram os grupos humanos e sociais a adotarem determinado comportamento político e como esse posicionamento é partilhado pelo coletivo e absorvido pelo indivíduo, constituindo assim representações, identidades e ações que visam dar conta dos acontecimentos e problemas da sociedade.

A partir do exposto, podemos verificar que a política é um campo perpassado por diversas interferências, pressões e resistências de variados grupos, de forma que, ao percebermos como as culturas políticas são constituídas, há a possibilidade de evidenciarmos as multiplicidades de tais representações. Portanto, o historiador deve constatar que a política, por ser um campo influenciado pela contingência e formador das ações políticas de diversos grupos, é o âmbito para o qual são direcionadas a maioria das atividades que compõem o conjunto social.

Um dos campos que direciona seus olhares e discursos para âmbito da esfera política é a mídia, de maneira que é necessário considerar e perceber as diversas relações de disputa que podem ser estabelecidas entre a mídia e a política. Segundo Jeanneney (2003, p. 213-214), ao analisarmos as relações entre a mídia e a política,

podemos perceber a existência de conflitos entre os meios de comunicação e as instituições governamentais, sobretudo os ataques da mídia dirigidos ao governo ou os projetos políticos que almejam alinhar e direcionar os veículos midiáticos, seja por meio de financiamentos estatais ou por um controle mais direto.

Mesmo que tais influências políticas possam ser observadas na dinâmica das comunicações, as visões midiáticas também devem ser consideradas pelo pesquisador, pois também há a penetração da mídia nas relações políticas (Jeanneney, 2003, p. 221). A mídia disputa com o mundo político o poder de impor simbolicamente a sua visão particular sobre a sociedade, de forma que deve ser assimilada como um agente social que influencia e é influenciado pela estrutura dinâmica do domínio da política (Busetto, 2008, p. 19).

Esse jogo de influências entre a mídia e a política é capaz de moldar, incentivar e transformar os olhares da sociedade sobre determinado acontecimento, de maneira que a mídia, ao construir seus discursos, também é responsável por constituir uma cultura política voltada a sustentar e defender seus próprios interesses em um complexo conjunto de relações constantemente remodelado pela contingência dos processos históricos.

MÍDIA ALTERNATIVA - PESQUISA E CULTURA POLÍTICA

Os diversos materiais da Imprensa, jornais, revistas, almanaques, panfletos, não existem para que os historiadores e cientistas sociais façam pesquisa. Transformar um jornal ou revista em fonte histórica é uma operação de escolha e seleção feita pelo historiador e que supõe seu tratamento teórico e

metodológico. Trata-se de entender a Imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa / sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258).

O excerto acima possibilita a percepção sobre a necessidade de refletirmos acerca do tratamento que o historiador deve ter durante a confecção da pesquisa com os veículos midiáticos, sejam eles impressos ou audiovisuais. Tal acepção dialoga com o que é colocado por Michel de Certeau sobre o processo de pesquisa em História.

Segundo o autor, durante o seu ofício, o historiador altera o estatuto de certos objetos presentes na sociedade quando os reúne, estabelece-os em um conjunto e cria para si uma coleção capaz de auxiliá-lo nos problemas que ele deseja resolver (Certeau, 1982, p. 81). Dessa forma, percebemos que, para traçarmos o caminho de uma pesquisa, devemos conhecer nossos objetos, fontes e, principalmente, sabermos situá-los em um conjunto de análise capaz de nos auxiliar a responder a problemática proposta.

Em nosso caso, por tratarmos da imprensa e suas ações responsáveis por produzir uma cultura política, existem certos cuidados metodológicos que devemos cultivar. No que se refere à relação da imprensa com o meio político e social, Renée Zicman (1985, p. 90) nos apresenta que a constituição de um acontecimento em notícia passa pelo filtro existente em cada veículo informativo, e este filtro é organizado de acordo com as características políticas e ideológicas defendidas pelo jornal.

Assim, para que se perceba a construção desses conteúdos e a sua relação com o contexto de produção, o método utilizado deve nos ajudar a compreender as características próprias dos conteúdos escritos e como os mesmos se relacionam com a linha editorial do jornal (Zicman, 1985, p. 91). No entanto, a abordagem proposta por Zicman se atém a periódicos com uma orientação editorial consolidada e que possuem uma periodicidade em suas publicações, ou seja, os veículos informativos da grande imprensa. Por isso, questionamos, como construir uma pesquisa com jornais da mídia alternativa, mais especificamente àquela publicada durante a Ditadura Militar Brasileira?

Como primeiro passo para a construção de nossa pesquisa, houve a necessidade de definição de um objeto e de uma problemática a fim de nortear o percurso historiográfico. Dessa forma, objetivamos perceber a cultura política do jornal *Versus* (1975-1979)⁴ tendo como foco de análise a resistência cultural que o periódico constituiu a partir de seus escritos sobre cinema, como já apresentado no início deste texto. O jornal, em nosso caso, é visto como fonte, mas, principalmente, como o objeto da pesquisa, uma vez que o centro da problemática é situado no que o jornal publicou e discutiu sobre os movimentos cinematográficos da época da Ditadura Militar.

⁴ O jornal alternativo *Versus* foi idealizado pelo jornalista Marcos Faerman, lançado no formato tabloide em outubro de 1975 na cidade de São Paulo e publicado até outubro de 1979 totalizando 34 edições, e fez uso de narrativas históricas e metafóricas para realizar críticas de cunho cultural às políticas empreendidas pela Ditadura Militar. Não possuiu uma periodicidade fixa, iniciou bimestral, passou a mensal e terminou novamente bimestral, e as edições variavam de 40 a 50 páginas. Para mais informações sobre o periódico e sobre os demais jornais da Imprensa Alternativa ver Kucinski (1991).

Após a definição da problemática, os objetivos foram delimitados em conjunto com a historicidade e materialidade do periódico, a fim de concebermos possíveis caminhos que poderão auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, definimos três percursos que pensamos ser alternativas profícuas para a construção de uma análise historiográfica e criteriosa do jornal.

Como o jornal foi um veículo responsável por aglutinar diferentes grupos que resistiram à Ditadura Militar, o primeiro caminho que escolhemos percorrer é o de perceber a relação existente entre os escritos que discutiram o cinema da época com os demais textos publicados no periódico. Assim, ao longo de todo o ciclo de publicação do jornal, o qual compreende o intervalo entre os anos de 1975 e 1979, o periódico passou por mudanças em sua orientação editorial, como a integração do movimento negro e do movimento operário.

A partir da edição n. 12, publicada em junho de 1977, o caderno *Afro-Latino América* passou a ser uma seção permanente no jornal *Versus*, de maneira que se constituiu em um espaço responsável por reunir diversos militantes do movimento negro que, ao escreverem no periódico, difundiram sua luta por meio da imprensa alternativa (Kucinski, 1991, p. 135) (Pereira, 2018).

No que se refere ao movimento operário, Kucinski (1991, p. 135) nos apresenta que os assuntos debatidos nas matérias chamaram a atenção de integrantes da Liga Operária⁵ que, ao criarem relações

⁵ Um grupo formado por ex-guerrilheiros brasileiros exilados no Chile lançou o movimento conhecido como Ponto de Partida, com o intuito de criticar as ações das guerrilhas e defender o trabalho político das massas, que, após o golpe chileno de 1973, se reorganiza na Argentina e

com membros da editoração de *Versus*, começaram a atuar no jornal no ano de 1977 e lançaram o movimento chamado de Convergência Socialista (CS), em um momento em que diversos outros periódicos da imprensa alternativa assumiam visões partidárias. Segundo o historiador Bruno da Rocha (2019, p. 15), esse novo engajamento político-partidário de parte da redação provocou uma ruptura na equipe editorial de *Versus* na edição 24, publicada no final de 1978, devido a disputas internas sobre qual posicionamento tomar diante das novas manifestações sociais e partidárias.

Dessa forma, ao identificarmos a entrada desses dois movimentos na redação de *Versus*, percebemos que a cultura política do jornal não pode ser percebida apenas a partir dos escritos sobre cinema, mas em relação com os demais grupos existentes, cujo foco é o de nossa pesquisa. Por um lado, os anseios do movimento negro e de suas publicações devem ser considerados, uma vez que interferiram na estrutura do periódico, por outro, a saída dos fundadores após a edição 24 foi responsável por alterar a linha político-cultural, imprimindo ao jornal uma vertente política e partidária seguindo os interesses da CS durante a publicação dos últimos onze números.

Em seguida, a fim de identificarmos o conjunto de relações em que o periódico foi inserido, objetivamos verificar se os editores de *Versus* estabeleceram diálogos com os demais jornais alternativos do período, sejam eles nacionais ou estrangeiros. Como forma de

funda a Liga Operária (LO), a qual passa atuar em conjunto com o movimento estudantil e operário depois de retornar ao Brasil (ROCHA, 2019, p. 23).

resistência, a imprensa alternativa buscou se distanciar das medidas empregadas pela subserviência da grande imprensa, de maneira que a variedade de periódicos não pode ser definida facilmente.

Porém, ainda que tenha existido essa diversidade de jornais alternativos, Kucinski (1991) categorizou essa imprensa em dois perfis: o primeiro, marcado pelos jornais predominantemente políticos que possuíam raízes no nacional-popular⁶ e no marxismo, se dedicaram a abordar o endividamento externo e as crises sociais; o segundo, a qual *Versus* se inseriu em um primeiro momento, remete a veículos influenciados pela contracultura, pelo anarquismo e pelo existencialismo sartreano com a postura de contrariar a primazia de um discurso ideológico e dogmático da esquerda, a fim de criticar os costumes moralistas e a ruptura cultural causada pelo autoritarismo.

Ainda na linha de verificar os possíveis diálogos que *Versus* estabeleceu com os demais periódicos, o trabalho de Xenya Bucchioni (2018) nos ajuda a perceber relações com outros jornais da América Latina. Em sua pesquisa, a autora nos apresenta que a publicação cubana *Casa de las Américas*⁷ foi responsável por motivar a reformulação do jornal uruguaio *Marcha*, o qual contou com a participação do escritor uruguaio Eduardo Galeano que, posteriormente, viria a se consolidar como jornalista na fundação e

⁶ Em oposição ao nacional-desenvolvimentismo pregado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a proposta nacional-popular representou e designou a cultura política das esquerdas engajadas, de forma a tentar construir uma compreensão acerca dessa nova realidade brasileira gerada pela modernização e defender um desenvolvimento econômico brasileiro em que os setores populares estivessem incluídos (Malafaia, 2005, p. 2-3) (Napolitano, 2020, p. 21).

⁷ De acordo com Rocha (2019, p. 30-31), a instituição *Casa de las Américas*, cujo nome também é o da revista de sua autoria, é criada em 1959 com o objetivo de promover o intercâmbio intelectual revolucionário entre a cultura cubana e os países do continente e diminuir os efeitos do bloqueio imposto pelo governo norte-americano.

direção do jornal argentino *Crisis*, periódico que inspirou a criação de *Versus* (Bucchioni, 2018, p. 33-34). Assim, para constituirmos a nossa análise sobre os escritos do jornal que discutiram o cinema da época, há a necessidade de percebermos o periódico envolvido nessa rede de comunicações com outras produções jornalísticas semelhantes.

Em nosso último percurso, como o intuito é analisarmos as características da cultura política do jornal *Versus* e como ela é exposta na resistência cultural constituída a partir do que era discutido sobre cinema em suas páginas, o foco da pesquisa é dirigido para a análise dos escritos do jornal em relação às obras produzidas pelos movimentos cinematográficos da época.

Um desses movimentos foi o chamado Cinema Novo que, ao se pautar na proposta do nacional-popular, buscou realizar por meio de seus filmes críticas às contradições geradas pelo desenvolvimentismo do governo JK (1956-1960), como a acentuação das desigualdades e problemas sociais, bem como reagir a filmes produzidos por fortes companhias cinematográficas e à circulação de produções internacionais no Brasil, sobretudo as provenientes de Hollywood (Malafaia, 2005, p. 2).

Após o golpe de 1964, ocorreu uma mudança no panorama cultural do período ocasionada pelas medidas autoritárias do regime que, ao reprimir as críticas manifestações artísticas e excluir da política os setores populares, criou novas condições de produção cinematográfica, em grande parte proporcionadas pelo crescimento econômico verificado a partir de 1967 (Malafaia, 2005, p. 3). Embora o cinema tenha passado por uma forte vigilância e por medidas que

buscaram proibir obras mais radicais, não podemos compreender o regime militar apenas como uma instância censória às produções cinematográficas.

O governo militar, ao perceber que apenas censurar o que era produzido não surtia efeito, empregou medidas para atuar no processo de produção, como a criação da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme) em 1969, cujo objetivo era o de distribuir e financiar a produção, e do Conselho Superior de Cinema (Concine) em 1975, responsável por fiscalizar e normatizar o mercado (Napolitano, 2020, p. 197). Assim, além de considerarem o cinema nacional apenas como um negócio lucrativo, os governantes militares também perceberam sua serventia na qualidade de um veículo cultural responsável por disseminar os ideais defendidos pelo regime.

Dessa forma, a partir do percurso exposto, sustentamos que compreender o jornal alternativo *Versus* inserido nesse conjunto de relações políticas, sociais e artísticas pode nos ajudar a perceber a cultura política do periódico. Para isso, como já dito, optamos por relacionar os escritos de *Versus* que discutiram as obras cinematográficas do período ditatorial com os demais assuntos publicados no jornal, de maneira que será possível traçar as características da resistência cultural constituída pela orientação editorial do jornal perante o autoritarismo militar brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses jogos de influências entre mídia e política foram um dos fatores que movimentaram a conjuntura social e comunicacional durante a Ditadura Militar Brasileira. Esse momento foi marcado por embates entre as ações ditatoriais e veículos da grande imprensa, mas também por sua subserviência forçada aos atos governamentais, o que ocasionou a criação de uma imprensa alternativa que se dedicou a se distanciar e disputar o poder da informação com esse grupo jornalístico hegemônico (Aguilar, 2011, p. 237-238).

Ao conduzir a imprensa para o campo da história, em nosso caso, a mídia alternativa, podemos compreendê-la como um agente da história, uma vez que, ao verificar as ideias de seus editores e jornalistas, é possível perceber como os jornais produzem seus discursos sociais a partir das inquietações e influências sofridas por determinado conjunto de relações (Cruz; Peixoto, 2007, p. 257). Dessa forma, percebemos que, assim como o historiador é instigado pelos problemas e questionamentos de seu tempo, a imprensa também o é.

Portanto, fazer uso do jornal *Versus* como objeto e, em certa medida, fonte para a pesquisa que será desenvolvida, tende a nos ajudar a construir a compreensão sobre como um determinado periódico da imprensa alternativa constituiu a sua cultura política e o seu discurso de resistência cultural ao abordar, em alguns textos de suas páginas, a produção e a situação do cinema durante a Ditadura Militar.

Assim, dirigir novos questionamentos a *Versus* pode nos auxiliar a perceber as relações políticas e discursivas que o periódico estabelecia e entendê-lo a partir de um outro olhar analítico e historiográfico, pois a escrita da história se torna diversa toda vez que uma fonte é inquirida com base em novas perspectivas e novos problemas que são orquestrados pela intencionalidade do historiador (Certeau, 1982, p. 83).

Considerando que a produção jornalística não é imparcial e está sujeita ao tempo que circula, nossa problemática remete à maneira que os discursos veiculados nas páginas de *Versus* representaram a escolha dos editores do periódico em abordar o cinema de acordo com as suas visões e quais as características da cultura política de resistência que o jornal constituiu ao contemplar ou defender algum movimento cinematográfico específico. Perceber esses novos caminhos para a pesquisa, tende a nos ajudar a aquilatar as análises historiográficas e, possivelmente, desenvolver o conhecimento histórico do período sobre as atividades da mídia alternativa durante a Ditadura Militar Brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. Imprensa Alternativa: Opinião, Movimento e Em Tempo. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 233-247.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Por uma história Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-364.

BUCCHIONI, Xenya de Aguiar. **Caminhos cruzados: Versus (1975-1979) e a América Latina - aproximação, presença e (re)leitura.** 2018. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

BUSETTO, Áureo. A mídia brasileira como objeto da história política: perspectivas teóricas e fontes. In: SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti *et al.* **Dimensões da Política na Historiografia.** Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 9-23.

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

CRUZ, Heloísa F.; PEIXOTO, M. do Rosário da C. Na Oficina do Historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, SP, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, 2017.

JEANNENEY, Jean-Noël. A mídia. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 213-230.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e Revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa.** São Paulo: Edusp, 1991.

KUSHNIR, Beatriz. Parabéns pra vocês, pêsames para nós... Reflexões acerca de alguns 'aniversários' do golpe. In: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (org.). **O Golpe de 1964 e a Ditadura Militar em Perspectiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 176-193.

MALAFAIA, Wolney Vianna. O mal-estar na modernidade: o Cinema Novo diante da modernização autoritária (1964-1984). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz.** Londrina: ANPUH, 2005.

MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tania Regina. **Imprensa e cidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2020.

PEREIRA, Italo Jardim de Oliveira. **Neusa Maria Pereira: a voz e o lugar de uma intelectual negra na resistência do jornal versus.** 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Relações-Étnico Raciais (PPRER), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2018.

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 441-450.

ROCHA, Bruno Everton Bezerra da. **Versus: Páginas para ler em dias de sol.** 2019, 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma História Conceitual do Político (nota de trabalho). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 9-22, 1995. Tradução de: Paulo Martinez.

ZICMAN, Renée B. História através da Imprensa: Algumas considerações metodológicas. **Projeto História (PUCSP)**, São Paulo, v. 4, p. 89-102, 1985.

SOBRE OS ORGANIZADORES

**ANDREA LÚCIA DORINI DE OLIVEIRA
CARVALHO ROSSI**



DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS, LIVRE-DOCENTE EM HISTÓRIA ANTIGA, COORDENADORA DO CENTRO DE TECNOLOGIAS E HUMANIDADES #VEREDAS_DIGITAIS, DO NÚCLEO DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS (NEAM), MEMBRO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA (GEPPU) E VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNESP.

DOUTORANDO EM HISTÓRIA PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP, INTERUNIDADES ENTRE A FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS E A FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE FRANCA. BOLSISTA CAPES. MEMBRO DOS GRUPOS DE PESQUISA NÚCLEO DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS (NEAM), CENTRO DE TECNOLOGIAS E HUMANIDADES #VEREDAS_DIGITAIS E DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA (GEPPU).

ABNER ALEXANDRE NOGUEIRA





SOBRE OS AUTORES

Abner Alexandre Nogueira

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP, interunidades entre a Faculdade de Ciências e Letras de Assis e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca. Bolsista CAPES. Membro dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Antigos e Medievais (NEAM), Centro de Tecnologias e Humanidades #Veredas_Digitais e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (GEPPU).

Alberto Luiz Pereira da Costa

Prof. Doutor do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Câmpus de Uberaba, MG. Coordenador de Programa de Extensão Universitária “Interfaces entre Artes, Ciências & Matemática”. E-mail: alberto.costa@uftm.edu.br

Ana Julia Silva

Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (PPGHS - UEL) na linha de pesquisa História e Ensino. Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL - UNESP Assis). Integrante do Grupo de Pesquisa - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH). E-mail: anaive@me.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2101183085695414>

Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi

Docente do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, câmpus da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Andreia Aparecida Pantano

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

Filho” – Câmpus de Assis. Mestre em Filosofia. Professora do Ensino Superior e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SEESP. E-mail: andrea.pantano@unesp.br

Andressa da Silva Oliveira

Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Assis. Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Atualmente é professora da rede básica de ensino do município de Iaras-SP. E-mail para contato:

andressa.oliveira123@hotmail.com

Arthur Carrega

Doutorando em história pelo programa de pós-graduação da UNESP. Bolsista CNPq.

Bolaji Alves Matos de Paula Xavier

Graduada em História - UNESP/Assis com pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq.

Bruno G. Muneratto

Professor de História do Brasil da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Caroline Ruas Porfirio Lima

Graduanda em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Dayse Rafaela Muller dos Santos Campagnol

Graduanda em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Evandro Avelino Piccino

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pesquisador Associado da Sociologia e Política – Escola de Humanidades.

Geovan Silva

Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2020), Mestrando pela UNESP-Assis orientado por Lúcia Helena Oliveira Silva, Bolsista CNPq.

Geso Batista de Souza Júnior

Doutorando em História pela UNESP, campus de Assis-SP. E-mail: geso@outlook.com

Guilherme Abreu Lima

Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Helen Oehler

Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis. Integrante do Programa Residência Pedagógica e do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” no mesmo Campus. e-mail: helen.oehler@unesp.br

Jéssica Kotrik Reis Franco

Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-2019), Especialista em História Antiga e Medieval pelo Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba (ITECNE-2021), Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná com bolsa CAPES (2021-2023), docente na rede Estadual de Ensino do Paraná.

João Carlos Soares

Graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Kauany Correa

Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio

de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – campus Assis. Integrante do Programa Residência Pedagógica e do Núcleo de Ensino “Áudio Visual e Ensino de História” no mesmo Campus. e-mail:

kauany.dandary@unesp.br

Leonardo Lima Breda

Mestrando em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Assis/SP. Licenciado em História pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), câmpus de Presidente Prudente/SP. E-mail:

leonardo.breda@unesp.br

Lucas Oliveira Lopes

Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Manoel Ruiz Corrêa Martins

Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo. E-mail: manoelrcmartins@yahoo.com.br.

Márcia Elisa Teté Ramos

Docente do curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá, doutorado na UFPR em História da Educação e pós-doutorado na USP em Educação.

Maria Auxiliadora Schmidt

Professora titular da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (PPGE/UFPR-<https://lapeduh.wordpress.com/>). Pesquisadora Cnpq.

Maria Helena Pinto

Doutora em Ciências da Educação. Investigadora Integrada do CITCEM, Universidade do Porto, Portugal. Grupo de Investigação “Educação e Desafios Societais”. Áreas de Pesquisa: Educação Histórica e Educação Patrimonial. Trabalho de Investigação cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460. Email: mhelenapinto@gmail.com

Mariana Teles da Silva

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ - UNESP; Campus Assis. Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Matheus Dantas Gregório Lanza

Graduando em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - campus de Assis, participante do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Max Alexandre de Paula Gonçalves

Professor de História da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em História Social (UEL) e Mestre em Letras - Estudos Literários (UEL). Aluno regular de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História - Franca e Assis, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Pedro Otávio Archangelo Ortiz

Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e

Letras de Assis e membro do PIBID - Subnúcleo de Assis.

Raquel Lanzoni

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em História da UNESP (Assis), graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista pela agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: raquel.lanzoni@unesp.br.

Renato Lima Leite

Graduando em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca. Bolsista PIBID / CAPES. E-mail: rl.leite@unesp.br.

Ricardo Alexandre Ferreira

Professor Doutor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca. Docente colaborador voluntário PIBID / CAPES. E-mail: ricardo.ferreira@unesp.br.

Ronaldo Cardoso Alves

Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação - Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis.

Thomas Dreux Miranda Fernandes

Doutorando do programa de pós-graduação em «Storia, Beni Culturali e Studi Internazionale» pertencente à «Facoltà di Studi Umanistici» da «Università degli Studi di Cagliari». Sob orientação do Professor Dr. David Bruni.

Vinicius Sales Barbosa

Mestrando em História na área de Política: ações e representações pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-SP). Possui graduação em História pela Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru) e especialização em História, Cultura e

Poder pelo Centro Universitário do Sagrado Coração (Unisagrado-Bauru). E-mail: vinicius.s.barbosa@unesp.br.

Vitória Beatriz Inácio Matioli

Graduanda em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - campus de Assis, participante do PIBID - Subnúcleo de Assis.



ÍNDICE

REMISSIVO

- Acadêmica(s); acadêmico(s),
11, 12, 14, 15, 44, 70, 79, 82,
83, 94, 133, 134, 135, 156, 158,
161, 178, 198, 208, 332, 334,
336, 337, 338, 339, 345, 460,
463, 465, 468, 473
- Aprendizagem, 15, 18, 19, 20,
21, 23, 27, 28, 29, 31, 33, 34,
35, 36, 43, 70, 90, 94, 146, 153,
159, 161, 165, 168, 170, 173,
174, 175, 176, 178, 180, 181,
182, 183, 186, 190, 191, 194,
195, 202, 205, 218, 231, 237,
254, 260, 274, 277, 295, 296,
304, 315, 326, 327, 348, 353,
360
- Aprendizagem histórica, 18,
19, 20, 21, 23, 28, 29, 31, 90,
94, 153, 159, 161, 165, 168,
173, 175, 176, 178, 182, 183,
254, 327
- Arquivo(s), 162, 191, 192, 198,
332, 347, 477, 480, 537
- Autonomia, 55, 56, 60, 67, 152,
180, 214, 284, 291, 360, 389,
424, 453, 454, 539, 548, 561
- Censura, 189, 190, 282, 284,
285, 409, 461, 542, 556, 570,
571
- Cidadania(s), 8, 88, 90, 94, 96,
180, 235, 329, 390, 441, 442,
444, 446, 447, 449, 450, 451,
452, 453
- Cidadão (s), 15, 54, 87, 143, 160,
167, 217, 233, 239, 304, 309,
381, 395, 424, 427, 441, 445,
453, 528
- Cinema, 13, 125, 129, 133, 136,
240, 317, 326, 327, 364, 365,
540, 541, 543, 554, 560, 573,
576, 579, 580, 581, 583, 584,
586, 588
- Cinematográficas, 78, 580, 583,
584
- Conhecimento histórico, 11, 18,
21, 28, 42, 68, 75, 76, 79, 81,
93, 95, 96, 141, 157, 168, 170,
171, 175, 178, 188, 255, 256,
258, 260, 262, 264, 266, 267,
269, 270, 271, 319, 336, 476,
485, 573, 586
- Consciência crítica, 22, 35, 74,
154, 167, 180, 352
- Consciência histórica, 5, 6, 12,
14, 18, 19, 21, 23, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 66,
71, 72, 74, 75, 76, 78, 81, 83,
85, 86, 88, 123, 139, 140, 141,
144, 153, 154, 155, 157, 159,
161, 163, 165, 167, 169, 170,
171, 173, 174, 175, 177, 179,
182, 183, 186, 191, 195, 252,
253, 254, 255, 258, 259, 260,
262, 270, 271, 315, 319, 320,
325, 469, 504
- Contemporânea, 22, 27, 67, 94,
106, 107, 271, 482, 485, 487,
489, 492, 567
- Contemporâneas, 187
- COVID-19, 10, 112, 297, 309,
314, 319, 321, 344, 346
- Cultura política, 335, 443, 457,
473, 475, 570, 573, 574, 575,
576, 577, 578, 579, 581, 582,
583, 584, 585, 586, 587

- Dialogia, dialogismo, 12, 28,
 29, 30, 31, 33, 506
 Dialógica, 14, 22, 24, 28, 30, 31,
 33, 73, 96, 183, 221, 350, 510
 Didática da História, 5, 14, 17,
 28, 39, 93, 94, 95, 152, 153,
 169, 176, 251, 252, 253, 254,
 270, 315, 325, 326
 Ditadura(s), 6, 46, 58, 87, 88, 89,
 188, 189, 278, 279, 280, 281,
 282, 283, 284, 285, 286, 287,
 290, 336, 450, 452, 484, 532,
 543, 549, 569, 570, 572, 573,
 579, 580, 585, 586, 587, 588
 Editor, 52, 248, 250, 400, 469,
 542, 546, 547, 566
 Educação bancária, 52, 56, 60,
 64, 184
 Educação brasileira, 11, 12, 41,
 57, 203, 204, 219, 240, 241,
 345
 Emancipação, emancipatório
 14, 22, 23, 59, 87, 101, 208,
 211, 250, 370, 429, 431, 441,
 449, 453
 Ensino de História, 5, 6, 13, 14,
 17, 21, 23, 40, 41, 66, 69, 70,
 71, 72, 74, 76, 77, 82, 84, 85,
 88, 90, 93, 96, 151, 153, 155,
 161, 163, 165, 168, 170, 172,
 173, 174, 175, 176, 178, 186,
 187, 189, 197, 251, 252, 254,
 270, 298, 313, 314, 315, 319,
 320, 324, 325, 327, 335, 336,
 337, 338, 343, 345, 418, 502,
 506
 Escola Sem Partido, 11, 62, 153
 Escravidão, 46, 102, 267, 268,
 270, 349, 350, 352, 356, 394,
 410, 420, 423, 426, 427, 428,
 432, 433, 434, 435, 441, 451,
 452
 Escravista, 214, 350, 355, 357,
 433
 Escravizada, 107, 410
 Esperança, esperar, 15, 17,
 25, 38, 59, 86
 Freire, Paulo, 5, 6, 8, 9, 10, 11,
 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24,
 25, 26, 28, 29, 31, 38, 40, 41,
 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 86,
 96, 98, 147, 154, 167, 179, 180,
 183, 184, 185, 198, 199, 200,
 201, 202, 203, 205, 209, 210,
 211, 213, 214, 215, 220, 221,
 222, 223, 227, 228, 274, 280,
 285, 348, 504, 530, 533, 568
 Freireano (a) (s), 11, 29, 55, 57,
 60, 64, 220, 222
 Games, 75, 76, 129, 134, 135,
 136, 137, 147
 Grupos sociais, 145, 187, 525,
 529, 574, 575
 História Pública, 41, 50, 79, 149,
 154, 155, 156, 163, 172, 270,
 339, 340, 348
 Historicidade, 34, 58, 79, 92, 94,
 99, 158, 183, 185, 245, 253,
 476, 478, 479, 483, 484, 487,
 488, 502, 578, 580
 Historiografia, 20, 67, 92, 123,
 124, 140, 155, 157, 158, 160,
 161, 173, 254, 257, 290, 309,
 350, 388, 389, 416, 449, 477,
 479, 488, 501, 561

- Historiográfica(o)(s), 76, 79, 87,
 149, 157, 158, 160, 168, 172,
 355, 339, 388, 392, 436, 411,
 467, 468, 473, 474, 477, 478,
 478, 485, 487, 490, 573, 574,
 579, 580, 586, 587
 Horizonte de expectativa(s),
 87, 92, 93, 160, 163, 164, 175,
 176, 489
 Identidade coletiva, 154, 168,
 169, 254, 576
 Identidade histórica, 22, 23,
 111, 174
 Ideologia, 50, 51, 53, 62, 166,
 167, 176, 221, 370, 394, 418,
 464, 486, 507, 549
 Imaginário (s), 99, 233, 244,
 362, 412, 556
 Imprensa, 62, 103, 116, 230,
 246, 365, 366, 391, 397, 398,
 399, 417, 444, 450, 456, 457,
 460, 461, 462, 463, 467, 491,
 496, 499, 510, 512, 513, 514,
 516, 519, 533, 536, 540, 544,
 546, 547, 548, 549, 560, 561,
 569, 570, 571, 572, 573, 578,
 579, 580, 581, 582, 585, 587
 Intelectuais, 40, 41, 44, 45, 49,
 51, 58, 61, 62, 66, 103, 139,
 397, 457, 458, 462, 465, 466,
 469, 505, 513, 541, 546
 Interdisciplinar, 310, 501, 509
 Interdisciplinaridade, 304, 305,
 347, 531
 Koselleck, Reinhart, 87, 92, 139,
 154, 159, 163, 164, 170, 173,
 177, 485, 502
 Liberdade(s), 37, 38, 48, 54, 59,
 60, 67, 87, 179, 180, 183, 189,
 190, 195, 196, 208, 220, 229,
 283, 284, 351, 356, 389, 390,
 409, 424, 431, 449, 450, 451,
 452, 453, 454, 456, 457, 459,
 460, 461, 462, 463, 467, 475,
 486, 529, 543, 544, 548, 549,
 556, 560, 564
 Libertação, 29, 59, 60, 64, 67,
 183, 208, 211, 220, 222, 267,
 304
 Libertadora(s), 8, 14, 15, 207,
 208, 213, 220, 274, 285
 Marxistas, 44
 Memória, 31, 92, 93, 98, 114,
 116, 120, 155, 159, 162, 163,
 164, 172, 188, 197, 246, 275,
 290, 404, 407, 426, 449, 476,
 480, 481, 482, 483, 484, 487,
 489, 500, 523
 Metodologia científica, 158,
 159, 160
 Metodologia da história, 42, 65
 Mídia(s), 83, 100, 113, 129, 136,
 137, 138, 156, 157, 172, 332,
 340, 348, 492, 495, 497, 500,
 535, 569, 571, 572, 573, 576,
 577, 579, 585, 586, 587
 Midiáticos, 40, 41, 45, 49, 51,
 58, 66, 138, 491, 509, 569, 573,
 577, 578
 Modernidade, 97, 104, 105, 106,
 120, 211, 485, 486, 505, 526,
 529, 588
 Modernização, 99, 106, 217,
 365, 420, 423, 505, 514, 550,
 582, 588
 Movimento(s) negro(s), 46, 47,
 230, 231, 247, 250, 403, 415,
 580, 581

- Movimentos sociais, 220, 244, 246, 277, 278, 279, 280, 282, 284, 285, 290, 391, 395, 491, 495, 498
- Narrativa histórica, 18, 19, 34, 157, 188, 242, 258, 260, 261, 262, 532
- Negacionismo(s), negacionista 8, 10, 11, 12, 91
- Orientação temporal, 18, 28, 32, 159, 160, 165, 173, 175, 257, 258, 261, 319
- Partido(s), 190, 207, 307, 397, 444, 446, 496, 497
- Patrimônio(s), 97, 99, 100, 111, 113, 116, 119, 120, 121, 142, 169, 483, 495
- Pedagogia, 6, 9, 10, 24, 25, 37, 38, 50, 53, 55, 59, 63, 67, 85, 86, 96, 98, 167, 184, 185, 196, 198, 200, 203, 210-229, 274, 291, 285, 360, 530, 533, 534
- Pedagógica(o)(s), 25, 38, 142, 152, 159, 184, 195, 200, 201, 210, 212, 213, 214, 224, 225, 229, 244, 249, 274, 290, 293, 297, 298, 304, 305, 345, 429, 480, 530
- Periódicos, 232, 233, 333, 366, 392, 397, 398, 399, 402, 404, 417, 423, 424, 425, 432, 457, 466, 467, 468, 513, 537, 568, 579, 581, 582
- PIBID, 3, 6, 12, 13, 251, 273, 282, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 309, 310, 344, 345, 346, 347
- Pós-moderna, pós-modernista, 158, 486, 490
- Quadrinho(s), 137, 147, 314, 321, 322, 325, 550
- Racismo, 240, 243, 244, 250, 252, 262, 267, 270, 394, 396, 416, 427, 453, 491
- Representação(s), 32, 42, 68, 128, 130, 138, 142, 150, 187, 189, 274, 295, 311, 318, 326, 327, 352, 363, 438, 439, 449, 477, 491, 492, 505, 508, 509, 511, 516, 517, 521, 525, 527-529, 531, 544, 569, 574, 575, 576
- Residência Pedagógica, 3, 12, 313, 314
- Revisionismo(s), 14, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 61, 64, 66, 67
- Revisionista(s), 11 44, 45, 57, 58, 66
- Revolução, 44, 45, 62, 64, 123, 138, 171, 189, 190, 191, 192, 217, 219, 222, 227, 283, 431, 439, 440, 442, 453, 455, 463, 483, 505
- Revolução Francesa, 44, 138, 439, 440
- Revolucionária (o)(s), 212, 224, 440, 460, 466, 571, 582, 439
- Rüsen, 5, 17, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 31, 35, 39, 42, 71-74, 85, 139, 140, 141, 151, 154, 155, 159, 160, 161, 163, 165, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 182, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 271, 319, 324, 327
- Ruseniano(a), 26, 27, 157, 174, 175

Schmidt, 5, 13, 14, 17, 32, 39,
66, 71, 72, 74, 75, 85, 88, 96,
140, 141, 151, 155, 161, 178,
254, 271, 327
Simbólico, 101, 107, 436, 437,
438, 442, 447, 454, 468, 474

Usos públicos, 37, 154, 156, 164
Videogames, 76, 78, 131, 134,
147
Virtual, 12, 14, 82, 117, 142, 143,
144, 146, 250, 296, 297, 300,
302, 345, 347

ESTE LIVRO TEVE A INTENCIONALIDADE DE APRESENTAR A EXTENSA E QUALITATIVA DISCUSSÃO PROMOVIDA PELA SÉRIE DE EVENTOS JUNTO AO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE JUNTO AO GRUPO DE PESQUISA CENTRO DE TECNOLOGIAS E HUMANIDADES VEREDAS DIGITAIS.

PARTICIPAR DA PROMOÇÃO DESSAS DISCUSSÕES NA ÉPOCA EM QUE OCORREU FOI DE UMA IMENSA CORAGEM E PERSEVERANÇA FORTALECENDO A IMPORTÂNCIA HISTÓRICA, FILOSÓFICA, ANTROPOLÓGICA, SOCIOLÓGICA, EDUCATIVA E POLÍTICA DE UM DOS MAIORES EDUCADORES BRASILEIROS QUE REVOLUCIONOU E AINDA CONTINUA A REVOLUCIONAR O PAPEL DA ESCOLA, DA EDUCAÇÃO E ASSINA DE TUDO NA LUTA PELA CIDADANIA, A HUMANIZAÇÃO E A CIVILIDADE NUM CONTEXTO TÃO ADVERSO E NEGACIONISTA COMO VIVÍAMOS NA ÉPOCA.

**ASSIM, ESTE LIVRO, COM O PRINCÍPIO DIALÓGICO DE GUIA, TEVE A PROPOSIÇÃO DE IMPRIMIR VEZ E VOZ AOS SEUS AUTORES POR MEIO DE 65 AUTORES EM DIVERSOS NÍVEIS E ÁREAS
[...]**

**ANDREA LÚCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI
ABNER ALEXANDRE NOGUEIRA**

VOL. I



VEREDAS DIGITAIS
CENTRO DE TECNOLOGIAS E HUMANIDADES



unesp