



ISSN 2238-1661

V. 14, Nº 29/ Fev a Jul 2025

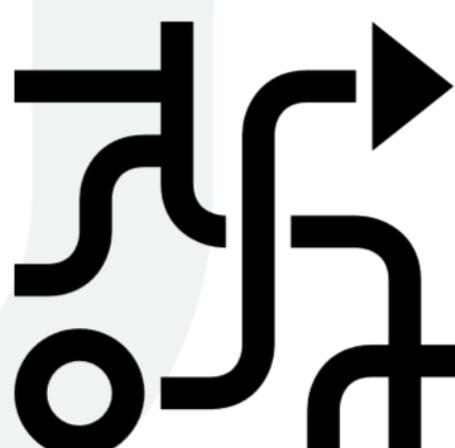
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campus de Três Lagoas

REVISTA ELETRÔNICA TRILHAS DA HISTÓRIA

NARRATIVAS DA (RE)CRIAÇÃO DOS DIFERENTES CAMPOS DOS
SABERES NO SUL GLOBAL





REVISTA ELETRÔNICA
TRILHAS DA
HISTÓRIA

Revista do Curso de História da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas

Editoração:



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



Apoio:



Indexação:

latindex



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

LivRe
Revistas de livre acesso

REVISTA ELETRÔNICA TRILHAS DA HISTÓRIA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Curso de Licenciatura em História

Volume 14, Número 29, Janeiro a Julho de 2025.

ISSN: 2238-1651

www.trilhasdahistoria.ufms.br/



EDITORES RESPONSÁVEIS

Prof.ª Dr.ª Dolores Puga, UFMS, Brasil

Prof.ª Dr.ª Mariana Esteves de Oliveira, UFMS, Brasil

EDITORES ASSISTENTES

Douglas Chaves dos Reis, UFMS, Brasil

Rubia Dara Leão de Jesus, UFMS, Brasil

Wayla Silva Sá, UFMS, Brasil

REVISORES DE NORMA E LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Resende, UERJ, Brasil

Anísio Batista Pereira, UFU, Brasil

Arthur Rodrigues Pereira Santos, UFRJ, Brasil

Braulio Costa Pereira, UFRJ, Brasil

Carlos Eduardo do Vale Ortiz, UNIR, Brasil

Geovane Souza Melo Júnior, UFU, Brasil

Katia Roberta Rodrigues Pinto, UFMS, Brasil

Maria Alice Ribeiro Gabriel, USP, Brasil

Marlise Buchweitz, UFPEL, Brasil

Priscilla Pellegrino de Oliveira, UERJ, Brasil

PROJETO GRÁFICO

Guilherme Gonçalves Mormito, UFMS, Brasil

Felipe Mateus de Jesus, UFMS, Brasil

Guilherme Bernadino Gomes, UFMS, Brasil

Prof. Dr. Luiz Carlos Bento, UFMS, Brasil

Rubia Dara Leão de Jesus, UFMS, Brasil

Wayla Silva Sá, UFMS, Brasil

CAPA

Gerada por meio de Inteligencia Artificial.

COMUNICAÇÃO

Prof.ª Dr.ª Dolores Puga, UFMS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Aureo Busseto, UNESP/Assis, Brasil

Prof.ª Dr.ª Carmen Norambuena Carrasco, Universidade del Chile, Chile

Prof.ª Dr.ª Cintia Lima Crescêncio, UFMS, Brasil

Prof. Dr. Erlando da Silva Reses, UnB Faculdade de Educação, Brasil

Prof. Dr. Eudes Fernandes Leite, UFGD, Brasil

Prof. Dr. Jaime de Almeida, UnB, Brasil
Prof. Dr. Leandro Hecko, UFMS, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Celma Borges, UFMS, Brasil
Prof.ª Dr.ª Márcia Maria Menendes Motta, UFF, Brasil

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dr Alejandro Schneider, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Prof.ª Dr.ª Alzira Salete Menegat, UFGD, Brasil
Prof. Dr Ângelo Priori, UEM, Brasil
Prof. Dr. Antônio Dari Ramos, UFGD, Brasil
Prof. Dr Carlos Barros Gonçalves, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, UNICAMP, UFU, Brasil
Prof.ª Dr.ª Celia Regina da Silveira, UEL, Brasil
Prof. Dr. Edvaldo Correa Sotana, UFMT, Brasil
Prof. Dr. Fernando Perli, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Fortunato Pastore, UFMS, Brasil
Prof.ª Dr.ª Fulvia Zega, Universidade Ca' Foscari di Venezia, Itália
Prof.ª Dr.ª Doutora Isabel Drumond Braga, Universidade de Lisboa, Portugal
Prof. Dr José Antonio Mateo, Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Prof.ª Dr.ª Laura Gabriela Caruso, IDAES/UNSAM-CONICET, Argentina
Prof.ª Dr.ª Lúcia Helena Oliveira Silva, UNESP/Assis, Brasil
Prof.ª Dr.ª Lucimar Rosa Dias, UFPR, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antônio Castro Santos, UERJ, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mara Burkart, Univerisdad Nacional de San Martín/Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicos y Técnicos, Argentina
Prof.ª Dr.ª Marisa de Fatima Lomba de Farias, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Mark John Lawrence Sabine, University of Nottingham, Reino Unido
Prof.ª Dr.ª Nauk Maria de Jesus, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos, UNASP, UNISA, Brasil
Prof. Dr. Paulo Roberto Cimó Queiroz, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Rafael Athaides, UFMS, Brasil
Prof. Dr. Rivan Menezes Dos Santos, Collonges sous Salève França, França
Prof.ª Dr.ª Rosemeire Aparecida de Almeida, UFMS, Brasil
Prof. Dr. Sergio Augusto Queiroz Norte e Silva, UNESP/Assis, Brasil
Prof. Dr. Sidnei José Munhoz, UEM, Brasil
Prof.ª Dr.ª Tania Regina de Luca, UNESP, Brasil
Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira
Prof.ª Dr.ª Yara Nogueira Monteiro, USP, Brasil

FOCO E ESCOPO

A Revista Eletrônica Trilhas da História foi pensada e elaborada com o objetivo de promover o debate acadêmico, tendo o propósito de enriquecer as pesquisas em andamento no curso de História da UFMS, campus de Três Lagoas, bem como, agregar produções de outros lugares, instituições e sujeitos. Com esse objetivo, esperamos alcançar, além de professores da universidade e da rede pública e privada de ensino, alunos graduandos de nosso curso e de outras universidades, tendo por intuito incentivar novas pesquisas e a busca por conhecimentos produzidos pela História e áreas afins. Se a proposta é interdisciplinar, disciplinas como a Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, Antropologia, Arqueologia, entre outras, encontrarão espaço para veicular as suas produções, desde que concernentes aos temas sugeridos pela Revista. A Revista se constitui de Dossiês; Artigos livres; Ensaio de Graduação; Resenhas e Fontes.

HISTÓRICO DO PERIÓDICO

Trilhas são frestas costumeiramente abertas em lugares ditos ermos, quando buscamos construir novos caminhos ou mesmo encurtar aqueles já existentes. Elas se desenham pelo percurso de muitos passos e na tentativa de romper com as vias oficiais que se instauram, como, por exemplo, os traçados de trilhos arquitetados para transportar transeuntes, escoar a produção, levar o “progresso”, modificando e impactando a vida pelos centros e rincões do Brasil, ao trazer o peso do desenvolvimento e da oficialidade. Mas não podemos nos esquecer que os trilhos também nasceram das trilhas. As trilhas buscam apontar para as brechas que podemos abrir em meio aos traçados da história.

Nossos campos, entretanto, não são ermos, pois já foram semeados e cultivados por inúmeras pessoas e experiências, por professores e alunos que percorreram os caminhos do Curso no Campus de Três Lagoas. Nesse percurso foram deixando marcas na tessitura do que se construiu ao longo de 50 anos. A proposta da Revista Eletrônica Trilhas da História não é, então, a “invenção” da roda, nem mesmo de um novo “caminho”. É o resultado e o reconhecimento de que os traçados já existem e que é preciso ampliá-los, sem perder de vista as veredas sulcadas a muito custo, para que as trilhas possam hoje ser abertas.

Este trabalho implica olhar para os sujeitos e as paisagens de outrora, tal como do presente, partindo da premissa de que se não reconhecermos isto e desconhecermos nossa história, natimortas as trilhas já seriam. O título Trilhas da História, escolhido coletivamente pelos discentes e docentes do curso, busca sugerir os meandros das novas abordagens e novos sujeitos. É com este intuito que a Revista nasce, desejando ser mais uma ferramenta de

divulgação da produção de saberes históricos e de áreas afins, os quais possam contribuir para a escrita de uma história comprometida com o meio em que está inserida.

A Revista Trilhas da História nasce democrática e esperamos que permaneça dessa maneira. Desejamos que tenha longevidade como mais um instrumento de questionamento e de denúncia da reprodução da história e da condição de “ventríloquos” – ou mesmo da separação frágil do ensino e da pesquisa –, propondo, em suas publicações, uma relação dialógica entre o ser professor e o ser pesquisador.

ꦱꦸꦩꦂꦶꦺ SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ	13-18
APRESENTAÇÃO ARTIGOS, ENSAIO DE GRADUAÇÃO, RESENHA E FONTE.....	19-21

ARTIGOS DOSSIÊ

O DISCURSO ANTIGÊNERO E A INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO NO SUL GLOBAL. ANTIGENDER DISCOURSE AND INFLUENCE ON EDUCATION IN THE GLOBAL SOUTH

Renata Lewandowski Montagnoli e Joana Maria Pedro 23-49

CARTA DAS MULHERES BRASILEIRAS AOS CONSTITUINTES: USO DIDÁTICO DO DOCUMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA. LETTER FROM BRAZILIAN WOMEN TO THE CONSTITUENTS: DIDACTIC USE OF THE DOCUMENT IN HISTORY TEACHING

Kênia Érica Gusmão Medeiros 50-70

“A AMÉRICA LATINA SERÁ TODA FEMINISTA”: PERSPECTIVAS FEMINISTAS DESCOLONIAIS SOBRE O DIREITO GEOPOLÍTICO E O CORPO-POLÍTICO DAS MULHERES DO SUL GLOBAL. “LATIN AMERICA WILL BE ALL FEMINIST”: DECOLONIAL FEMINIST PERSPECTIVES ON GEOPOLITICAL LAW AND THE POLITICAL-BODY OF WOMEN IN THE GLOBAL SOUTH

Aimê Barbosa Martins Bast e Fábio da Silva Sousa 71-95

A DIMENSÃO TERAPÊUTICA DA ESCRITA DE CARTAS: UMA METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE FONTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (GOIÁS – 2020). THE THERAPEUTIC DIMENSION OF LETTER WRITING: A METHODOLOGICAL APPROACH TO SOURCE CONSTRUCTION IN EMERGENCY REMOTE TEACHING (GOIÁS – 2020)

Adriel de Oliveira Dias, Jullyana Silva e Priscilla Melo Ribeiro de Lima 96-118

NARRATIVAS E IMAGENS DE SI, NO INSTAGRAM, NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.
NARRATIVES AND IMAGES OF SELF ON INSTAGRAM IN HISTORY TEACHING: CONTRIBUTIONS TO INITIAL TEACHER TRAINING

Joelson de Sousa Morais, José Carlos Aragão Silva e Cristiane Dias Martins da Costa 119-140

DIÁLOGOS POSSÍVEIS E SENSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, LITERATURA E HISTÓRIA ORAL. POSSIBLE AND SENSITIVE DIALOGUES BETWEEN TEACHING HISTORY, LITERATURE AND ORAL HISTORY)

Tatiane de Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro 141-164

UM CAMPO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

A FIELD FOR TEACHING HISTORY?

Raquel Alvarenga Sena Venera e Juliana Miranda da Silva 165-187

HISTÓRIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL ATRAVÉS DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO SÉCULO XVIII AO XXI

HISTORY OF THE CURRICULARIZATION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL THROUGH OFFICIAL DOCUMENTS FROM THE 18TH TO THE 21ST CENTURY

Maria Eduarda Oliveira da Silva e Ewerton Ávila dos Anjos Luna 188-211

TRAVESSIAS ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O ENSINO MÉDIO NA BAHIA

CROSSINGS BETWEEN CURRICULUM AND PRACTICE: HISTORY TEACHERS; NARRATIVES ABOUT HIGH SCHOOL IN BAHIA]

Vanessa da Silva Nascimento Andrade, Maria Cristina Dantas Pina e Edinaldo

Medeiros Carmo 212-234

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CRISE AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA: OS DESAFIOS DA HISTÓRIA LOCAL.

TEACHING HISTORY IN RURAL EDUCATION AND THE CONTEMPORARY ENVIRONMENTAL CRISIS: THE CHALLENGES OF LOCAL HISTORY

Alfredo Ricardo Silva Lopes e Mário Martins Viana Júnior 235-261

CRISE DA HISTÓRIA PARA QUEM? A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NEGRA E AS OUTRAS POSSIBILIDADES DE LEITURAS DO TEMPO

CRISIS OF HISTORY FOR WHOM? BLACK HISTORIOGRAPHICAL PRODUCTION AND OTHER POSSIBILITIES FOR READING TIME

Mariana do Nascimento Sousa, Murilo Borges Silva e Pedro Henrique Borges

Guimarães 262-280

NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES DOCENTES: RESSIGNIFICANDO O PATRIMÔNIO NA CULTURA LOCAL.	
<i>NARRATIVES, EXPERIENCES AND TEACHING KNOWLEDGE: RESIGNIFYING HERITAGE IN LOCAL CULTURE</i>	
Bruna Mozini Subtil e Miriã Lúcia Luiz	281-301
ARTIGOS LIVRES.	302
TRANSIÇÃO POLÍTICA E CONTRARREVOLUÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL: LUTA DE MASSAS E COOPTAÇÃO POLÍTICA DURANTE A FASE FINAL DO REGIME DITATORIAL	
<i>POLITICAL TRANSITION AND DEMOCRATIC COUNTER-REVOLUTION IN BRAZIL: MASS STRUGGLE AND POLITICAL CO-OPTATION DURING THE FINAL YEARS OF THE DICTATORSHIP</i>	
João Pedro Thimoteo.....	303-318
IDENTIDADE E MEMÓRIA COLETIVA: REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORANEO	
<i>IDENTITY AND COLLECTIVE MEMORY: REFLECTIONS ON THE BLACK MOVEMENT IN CONTEMPORARY BRAZIL</i>	
Matheus Goulart Tanhote.....	319-339
A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E OS DISPOSITIVOS DE INSEGURANÇA SOCIAL COMO SEU PARADIGMA	
<i>NEOLIBERAL GOVERNMENTALITY AND SOCIAL INSECURITY DEVICES AS ITS PARADIGM</i>	
Raphael Guazzelli Valeiro e Matteo Allegrezza,	340-364
FRONTEIRAS E CONVIVÊNCIAS: REPRESENTAÇÕES DE CRISTÃOS E MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL NA HISTORIA DE LOS HECHOS DE ESPAÑA (1243) E NOS RELATOS DE VIAGEM DE IBN BATTUTA (1354)	
<i>BORDERS AND COEXISTENCE: REPRESENTATIONS OF CHRISTIANS AND MUSLIMS IN MEDIEVAL IBERIA IN THE HISTÓRIA DE LOS HECHOS DE ESPAÑA (1243) AND IN THE TRAVEL ACCOUNTS OF IBN BATTUTA (1354)</i>	
Lívia Maria Albuquerque Couto	365-383
A CARTA DE VENEZA E O PROGRAMA ICMS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE PRESERVAÇÃO CULTURAL	
<i>THE VENICE CHARTER AND THE ICMS PROGRAM: REFLECTIONS ON CULTURAL PRESERVATION POLICIES</i>	
Carolina Martins Saporetti Daniele Aparecida Arruda e Isadora Parreira Ribeiro	384-401

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: LEVANTAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO LÚDICO SOBRE AS MULHERES DAOMEANAS

CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF AFRICAN HISTORY: SURVEY AND DEVELOPMENT OF PLAYFUL DIDACTIC MATERIAL ON DAHOMEAN WOMEN

Isabella Cristine Cesar dos Santos, Mirian Cristina de Moura Garrido e

Anna Romancene Dias da Silva 402-421

AS DISPUTAS POLÍTICAS EM TORNO DO FORNECIMENTO DA CARNE VERDE NO PIAUÍ, NA SECA DE 1877-1879

POLITICAL DISPUTES OVER THE SUPPLY OF GREEN MEAT IN PIAUÍ, IN THE DROUGHT OF 1877-1879

Márcio Douglas de Carvalho e Silva 422-440

ENSAIOS DE GRADUAÇÃO. 441

AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA NA OBRA OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO)

CHILDHOOD MEMORIES IN THE WORK OLHOS D'ÁGUA, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Francisca Cibele da Silva Gomes 442-458

RESENHA. 459

ROGÓVIN, VADÍM ZAKHÁROVICH. HAVIA ALTERNATIVA AO STALINISMO? TOMO I. SÃO PAULO: EDITORA SUNDERMANN, 2023, 608 P.

André Luis Amorim de Oliveira 460-474



APRESENTAÇÃO DOSSIÊ

NARRATIVAS DA (RE)CRIAÇÃO DOS
DIFERENTES CAMPOS DOS SABERES
NO SUL GLOBAL

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ

Nos últimos anos, o debate sobre o valor da ciência tornou-se central nas rodas de conversas do público em geral, sobretudo entre professores/as e cientistas, por ser importante dispositivo de combate ao negacionismo ambiental, histórico e científico. Essa discussão reposicionou o debate sobre verdade, epistemologias e campo científico na contemporaneidade. Embora o atual cenário tenha lançado luz sobre novas questões relativas aos desafios a serem enfrentados no espaço científico, o campo continua enfrentando antigos problemas com relação à hierarquização das diferentes áreas do conhecimento, problemas no percurso do reconhecimento e disputas no poder-saber.

No mencionado contexto de pós-verdade, fake news e negacionismo científico, portanto, é urgente o reposicionamento da discussão sobre verdade, epistemologias e campo científico. A História como ciência, nesse movimento, se fez e se faz em tensões, aproximações e distanciamentos interdisciplinares, além do seu comprometimento social e político para a “libertação dos homens”, como a afirmação de Marc Bloch (2001). O presente dossiê reúne trabalhos que dialogam com as histórias de (re)criação ou atualização dos campos dos conhecimentos/saberes/fazeres que evidenciam, especialmente mas não só, os constructos dialógicos com as demandas escolares e o Ensino da História - locus privilegiado para reflexão acerca da função epistemológica do campo, como afirma Rüsen (2001).

Os textos foram produzidos a partir de resultados de pesquisas utilizando a metodologia da história oral, narrativas de vida e histórias de vida, narrativas (auto)biográficas, biografias históricas, dentre outras. Além disso, o dossiê contempla tanto investigações produzidas em ambiente acadêmico e escolar quanto em outros espaços de formação histórica, abrangendo pluriespitemologias e as diversas condições de construção de saberes. A proposta parte de um projeto de pesquisa interinstitucional coordenado pelo Laboratório de História Oral (LHO), da Univille, em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), o Museu da Pessoa e outros grupos e laboratórios de pesquisa de diversas instituições, situados nas cinco regiões do Brasil. A investigação Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de história é um esforço para a organização de um acervo sobre as histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do Ensino

de História. Trata-se de um coletivo de pesquisadores nacionais empenhados na construção de fontes sobre o seu próprio campo de atuação. Partindo dessa proposta, autoras e autores participam do dossiê apresentando diferentes possibilidades de diálogo inspirados nessa proposição, contribuindo com escritas interdisciplinares para pensar a (re)criação dos campos de saberes no Sul Global. Esta pesquisa recebeu fomento dos Editais de Chamada Pública FAPESC nº 38/2022 e 54/2022 e Fundo de Apoio à Pesquisa Univille, FAP.

O primeiro conjunto de textos reúne propostas que discutem as questões de gênero nesse contexto de reconfiguração dos saberes. No texto O discurso antigênero e a influência sobre a educação no sul global, de Renata Lewandowski Montagnoli e Joana Maria Pedro, as autoras investigam a influência do discurso antigênero propagado por grupos políticos conservadores e neoconservadores na formulação dos planos educacionais. A análise abrange o contexto nacional brasileiro e se aprofunda nos casos específicos de Blumenau e Balneário Camboriú, em Santa Catarina. Uma constatação central da pesquisa é que a política antigênero tem se consolidado como uma plataforma eleitoral estratégica para a ascensão de grupos conservadores em diversos países da América Latina.

Em Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes: uso didático do documento no ensino de história, Kênia Érica Gusmão Medeiros destaca a Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes como uma fonte histórica fundamental para o ensino. O documento, que fez 38 anos em março de 2025, apresenta as reivindicações das mulheres brasileiras aos constituintes e reflete os anseios de uma sociedade recém-redemocratizada. Usar a Carta no ensino de história, segundo a autora, ajuda a explicar a redemocratização do Brasil, oferece insights sobre o pensamento social da época em relação a temas importantes e contribui para debates sobre a desigualdade de gênero. Além disso, promove o reconhecimento das mulheres brasileiras como agentes históricos e políticos nas lutas por cidadania e democracia.

O terceiro e último artigo desse bloco, intitulado “A América Latina será toda feminista”: perspectivas feministas descoloniais sobre o direito geopolítico e o corpo-político das mulheres do sul global, Aimê Barbosa Martins Bast e Fábio da Silva Sousa propõem deslocar a concepção dos direitos humanos da universalidade para uma crítica feminista descolonial, dialogando com o pluriverso jurídico e cosmovisões não ocidentais. Com base em autoras como Lélia González, Maria Lugones e Rita Laura

Segato, o trabalho tem como foco discutir as resistências femininas no Sul Global e a trajetória dos movimentos de mulheres e feministas. Apresenta, além disso, as críticas feministas descoloniais ao pensamento moderno ocidental, buscando tensionar e (re)criar conceitos de democracia, cidadania e justiça de gênero sob uma perspectiva antirracista, antipatriarcal e anticapitalista. Por fim, analisa as políticas de igualdade de gênero, com destaque para o conceito de autonomia como ferramenta de emancipação social feminina.

Um segundo bloco de produções apresenta uma sequência de quatro artigos produzidos a partir de narrativas de si, histórias de vida e história oral. Em A dimensão terapêutica da escrita de cartas: uma metodologia de construção de fonte no ensino remoto emergencial (Goiás – 2020), Adriel de Oliveira Dias, Jullyana Silva Rosa e Priscila Melo Ribeiro de Lima analisam a metodologia de troca de cartas entre professores de História da Rede Estadual de Goiás entre agosto e dezembro de 2020, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia de COVID-19. Com uma abordagem interdisciplinar que integra Didática da História, Educação Histórica, Teoria Narrativa e Psicanálise, a pesquisa investigou como essas cartas foram além do simples registro de experiências, alcançando dimensões terapêuticas. Os temas abordados incluíram a apresentação dos participantes e reflexões sobre o ensino e a narrativa histórica no período da pandemia. O estudo revelou que a troca de cartas criou um espaço para os professores elaborarem seus sofrimentos, contribuindo tanto para a produção de fontes históricas quanto para a construção de conhecimento histórico que atendesse às demandas daquele "tempo irritante". Isso foi possível porque a metodologia permitiu a organização das experiências individuais em narrativas conectadas às trajetórias de vida dos participantes.

Em seguida, Joelson de Sousa Moraes, José Carlos Aragão Silva e Cristiane Dias Martins da Costa assinam o texto Narrativas e imagens de si, no Instagram, no ensino de História da Educação: contribuições para a formação inicial docente. Os autores e a autora descrevem uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa autobiográfica que buscou entender a construção de conhecimentos e aprendizagens manifestadas em narrativas de imagens de si no Instagram. O estudo focou no ensino de História da Educação durante a formação inicial de estudantes de licenciatura em Pedagogia na UFMA (Centro de Codó). Utilizando escritas narrativas autobiográficas e imagens fotográficas, a pesquisa envolveu dez estudantes do 3º período que cursavam a disciplina "Fundamentos e Metodologia do Ensino de História", em 2023.

Os resultados indicam que o uso do Visual Storytelling (narração visual de histórias) como dispositivo de formação de professores potencializou o processo formativo de futuros docentes. Essa abordagem enriqueceu a construção de conhecimentos e aprendizagens, conferindo sentido e significado, o que contribuiu para a (trans)formação de consciências e para o desenvolvimento de projetos de futuro mais expressivos.

Em Diálogos possíveis e sensíveis entre ensino de história, literatura e história oral, Tatiane de Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro descrevem uma pesquisa que conecta o ensino de História à Literatura, usando a obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e narrativas orais de jovens estudantes. O objetivo é abordar o passado a partir de questões do presente. A metodologia utilizada foi a história oral testemunhal, com entrevistas a três estudantes de origem popular de um curso técnico no IFMT - Cuiabá. O estudo conclui que ouvir essas histórias “doloridas” demonstra como a interdisciplinaridade pode ajudar a compreender as diversas identidades em sala de aula, especialmente as de grupos mais marginalizados, contribuindo significativamente para estudantes e professores na educação básica e tecnológica, em particular nas aulas de História.

Finalizando essa parte do dossiê, Raquel Alvarenga Sena Venera e Juliana Miranda da Silva assinam o artigo Um campo para o ensino de história? As autoras analisam o campo científico do Ensino de História a partir das Histórias de Vidas de pesquisadores/as, coletadas via História Oral. A pesquisa priorizou entrevistas que remetem aos primeiros eventos científicos do Ensino de História na década de 1990, que levaram à criação da ABEH (Associação Brasileira de Ensino de História). Em seguida, a análise se expandiu para ações que transcendem o âmbito universitário e da pesquisa, baseando-se nos conceitos de campo de Bourdieu e nas apostas epistemológicas das narrativas vistas como vestígios da cultura escolar. O texto defende a existência clara de um campo científico próprio do Ensino de História, derivado do campo da História, em diálogo com a história ensinada e a escola como cultura particular. Por fim, propõe dar atenção ao conceito de mundo social na caracterização desse campo.

Na terceira e última parte do dossiê, são apresentados cinco textos que tratam das crises e ressignificações nos campos de saberes no Sul Global. Em História da curricularização da língua portuguesa no Brasil através de documentos oficiais do século XVIII ao XXI, Maria Eduarda Oliveira da Silva e Ewerton Ávila dos Anjos Luna

analisam o currículo e o ensino de língua portuguesa no Brasil através de documentos oficiais (1757- 2018). O estudo investiga como contextos históricos e concepções de linguagem influenciaram o ensino da língua materna, usando o conceito de currículo de Sacristán (2013) e as ideias de Geraldi (2011) sobre linguagem. A pesquisa identificou mudanças nas concepções de linguagem, passando de abordagens mais estruturais para as mais sociointeracionais, o que impactou as práticas pedagógicas. Observou-se também que os documentos oficiais evoluíram de uma abordagem normativa para uma mais reflexiva, acompanhando as transformações sociais e culturais do país.

Na sequência, Vanessa da Silva Nascimento Andrade, Maria Cristina Dantas Pina e Edinaldo Medeiros Carmo apresentam o artigo Travessias entre o currículo e a prática: narrativas de professores de história sobre o ensino médio na Bahia, no qual investigam como professores de História interpretam e aplicam documentos normativos (Reforma do Ensino Médio, BNCC e DCRB) em suas práticas pedagógicas na Educação Básica. A pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com cinco professores em Vitória da Conquista, Bahia, e análise de conteúdo (Bardin, 2016), revelou que os docentes não se apropriaram plenamente das normativas e atribuem pouca relevância ao conteúdo prescrito. A sobrecarga de trabalho foi apontada como obstáculo à formação continuada. O estudo também indica uma crescente precarização do trabalho docente e a desestabilização da tradição curricular.

No texto O ensino de história na Educação do Campo e a crise ambiental contemporânea: os desafios da história local, Alfredo Ricardo Silva Lopes e Mario Martins discutem a relação entre o Ensino de História e a Educação do Campo, focando no uso da História Local para entender a resposta do campo à crise ambiental capitalista. A pesquisa alinha o Ensino de História, que deve guiar a vida prática, com a educação camponesa engajada na mudança da realidade. Avaliou-se o uso da História Local para analisar a realidade do campo e integrar a crise ambiental contemporânea na Educação do Campo. A metodologia incluiu a análise de teses e dissertações da CAPES para verificar a relação atual entre as áreas. O artigo defende que o ensino da História Local na Educação do Campo deve integrar as dinâmicas globais de apropriação dos recursos naturais, algo pouco evidente nos trabalhos analisados.

Mariana do Nascimento Sousa, Murilo Borges Silva e Pedro Henrique Borges Guimarães são autores do texto Crise da história para quem? A produção historiográfica negra e as outras possibilidades de leituras do tempo, no qual analisam a “crise da História” como o esgotamento do modelo historiográfico eurocêntrico, e não como um fenômeno universal, baseando-se na teoria do presentismo de François Hartog. O texto argumenta que a História, enquanto disciplina moderna, foi construída sobre bases coloniais, elitistas e racializadas, marginalizando experiências de povos negros e indígenas. Ao examinarem conceitos como “memória” e “patrimônio”, os autores mostram o afastamento das grandes narrativas e o surgimento de novas disputas na construção do passado. O estudo destaca que os documentos coloniais não são neutros, mas ferramentas de poder que silenciaram sujeitos negros. Como contraponto, valoriza a produção historiográfica de intelectuais negros, como Beatriz Nascimento, como resistência e ruptura.

A terceira parte finaliza o dossiê com o artigo Narrativas, experiências e saberes docentes: ressignificando o patrimônio na cultura local, de Bruna Mozini Subtil e Miriã Lúcia Luiz. As autoras examinam os saberes e experiências de professores dos anos iniciais de História que participaram do curso “Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco” (junho-novembro de 2021). O curso visava formar docentes para valorizar a história e os bens culturais locais, promovendo a ressignificação identitária. Para investigar o aprendizado, foram analisados memoriais autobiográficos, questionários online e entrevistas pós-curso, com base na observação histórica de Marc Bloch (2001). Os resultados indicaram uma transformação na percepção das professoras, que passaram a ver o Patrimônio Cultural não como algo estático, mas como lugares de afeto e saberes significativos para a comunidade.

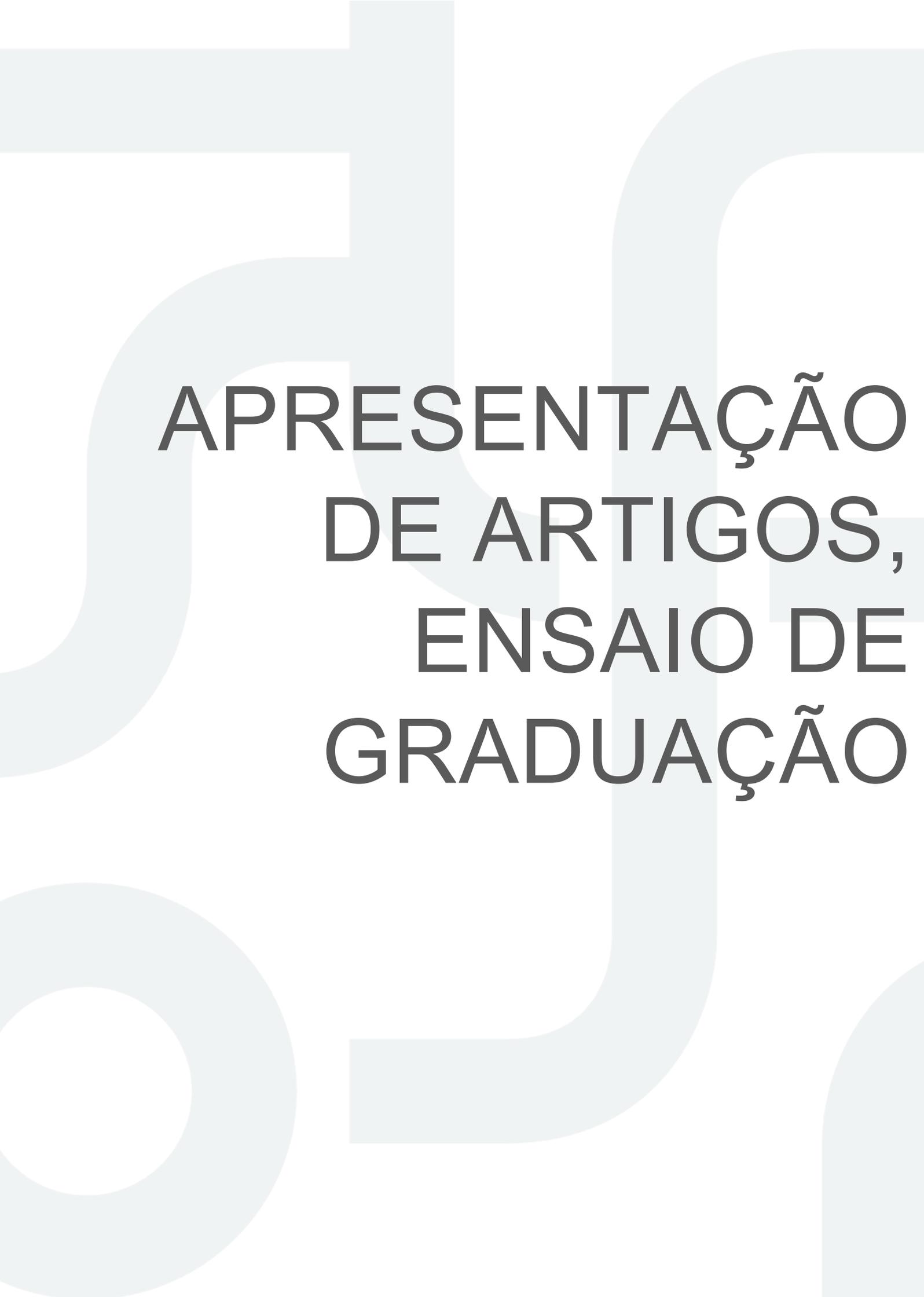
Desejamos a todos/as uma excelente leitura!

Os organizadores.

Cristiano Nicolini/ cristianonicolini@ufg.br/ Doutor em História/UFG

Juliana Alves de Andrade./juliana.alvesandrade@ufrpe.br/ Doutora em
História/UFRPE

Raquel Alvarenga Sena Venera /raquelsenavenera@gmail.com/ Doutora em
Educação/UNIVILLE



APRESENTAÇÃO
DE ARTIGOS,
ENSAIO DE
GRADUAÇÃO

A edição 2025/1 da Revista Trilhas da História chega ao público atravessada por debates urgentes sobre os usos da história, as formas de resistência ao negacionismo e as possibilidades de reinvenção dos saberes no Sul Global. Se o dossiê deste volume, intitulado “Narrativas da (re)criação dos diferentes campos dos saberes no Sul Global” — organizado pelos professores Cristiano Nicolini (UFG), Juliana Alves de Andrade (UFRPE) e Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE) —, problematiza as epistemologias em contexto de pós-verdade, fake news e negacionismo, os textos que compõem as demais seções da revista caminham na mesma direção. Aqui se articulam debates relacionados à memória coletiva, à subjetivação neoliberal, à convivência inter-religiosa, às disputas políticas por recursos e às formas de ensino e aprendizagem da história. Uma edição que se compromete, enfim, com a pluralidade epistemológica e com a história pensada como prática social.

Para começar a seção de artigos livres, temos o trabalho de João Pedro Thimoteo, intitulado Transição política e contrarrevolução democrática no Brasil: luta de massas de cooptação política durante a fase final do regime ditatorial, que propõe uma leitura densa e provocativa sobre o processo de redemocratização no país. Dialogando com autores como Nicos Poulantzas, Daniel Bensaïd e Renato Lemos, o autor desafia interpretações institucionalistas e propõe compreender a transição não como ruptura, mas como rearranjo conservador que cooptou a luta de massas. O Partido dos Trabalhadores surge como objeto privilegiado de análise, enquanto expressão de resistências subalternas e alvo de processos de neutralização pelo regime. O texto oferece uma contribuição relevante para compreender os limites estruturais da democracia liberal e suas relações com o capitalismo periférico.

Matheus Goulart Tanhote apresenta o texto Identidade e memória coletiva: reflexões sobre o movimento negro contemporâneo, uma investigação teórica baseada em autores como Munanga, Sueli Carneiro, Frantz Fanon e Césaire. O texto propõe uma releitura das identidades negras no Brasil a partir da memória coletiva como instrumento de resistência e reposicionamento. Ao tratar do pacto narcísico da branquitude e da reconstrução das memórias negras, o autor oferece uma análise que ultrapassa o campo acadêmico e se insere nas disputas concretas pela afirmação de subjetividades historicamente marginalizadas.

Raphael Guazzelli Valerio e Matteo Allegrezza propõem em A governamentalidade neoliberal e os dispositivos de insegurança social como seu

paradigma uma sofisticada análise teórico-filosófica a partir de Michel Foucault e Giorgio Agamben. O conceito de “homem-empresa” e os dispositivos de insegurança são mobilizados para explicar a formação de sujeitos precarizados e atomizados pela lógica neoliberal. O texto oferece não apenas uma crítica ao presente, mas também uma contribuição ao campo dos Estudos Críticos da História e das epistemologias do poder.

Em *Fronteiras e convivências: representações de cristãos e muçulmanos na Península Ibérica medieval na História de Los Hechos de España (1243) e nos relatos de viagem de Ibn Battuta (1354)*, Lívia Maria Albuquerque Couto propõe uma abordagem comparativa entre crônicas cristãs e relatos muçulmanos, revelando espaços de convivência, diplomacia e hibridismo cultural na Idade Média. A pesquisa desnaturaliza a narrativa da inimizade eterna entre cristãos e muçulmanos e contribui para um olhar mais complexo sobre as relações inter-religiosas.

No texto *A Carta de Veneza e o Programa ICMS: reflexões sobre as políticas de preservação cultural*, Carolina Saporetti, Daniele Arruda e Isadora Ribeiro articulam a história das ideias de preservação patrimonial às práticas brasileiras de proteção do patrimônio. Discutem criticamente o impacto da Carta de Veneza (1964) nas políticas culturais em Minas Gerais, destacando a experiência de Juiz de Fora com inventários participativos. Sublinham a necessidade de envolvimento comunitário nos processos de salvaguarda e propõem uma atualização crítica dos instrumentos normativos internacionais.

Em *Contribuições ao Ensino de História da África: levantamento e desenvolvimento de material didático lúdico sobre as mulheres Daomeanas*, Isabella Santos, Mirian Garrido e Anna Dias da Silva propõem uma ferramenta pedagógica baseada na metodologia do Estado da Arte. A proposta alia pesquisa histórica, formação docente e ludicidade, destacando-se como prática inovadora no Ensino de História da África.

E para finalizar a seção de artigos livres, Márcio Douglas de Carvalho e Silva apresenta *As disputas políticas em torno do fornecimento da carne verde no Piauí, na seca de 1877-1879*. A partir dos jornais *A Imprensa* e *A Época*, o autor reconstitui os embates entre liberais e conservadores sobre a destinação dos recursos públicos durante a seca. O artigo articula história política, econômica e social, contribuindo para a compreensão da pobreza como construção histórica e não apenas como catástrofe natural.

O ensaio de graduação desta edição revela potência criativa e compromisso com a formação crítica. Francisca Cibele da Silva Gomes, em *As memórias da infância na obra Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo, realiza uma leitura atenta de três contos da obra, utilizando o conceito de “escrevivências” para discutir infâncias negras atravessadas por pobreza, exclusão e reinvenção.

Encerrando esta edição, a seção de resenha traz o texto de André Luis Amorim de Oliveira sobre o Tomo I da obra de Vadim Rogóvin, *Havia alternativa ao stalinismo?*, publicada pela Editora Sundermann. A resenha percorre os principais núcleos temáticos da obra, com destaque para a atuação da Oposição de Esquerda liderada por Trotsky. Oliveira mostra como Rogóvin desafia as narrativas que naturalizam o stalinismo como inevitável e revela uma alternativa histórica real à burocratização soviética. Uma leitura essencial para historiadores do socialismo e das lutas políticas do século XX.

Que esta edição inspire novas leituras, provoque debates e contribua para os (re)fazer de nossos saberes históricos.

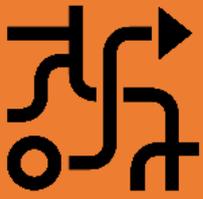
Setembro de 2025

As editoras:

Dolores Puga, Mariana Esteves de Oliveira,
Rubia Dara Leão de Jesus e Wayla Silva Sá



SEÇÃO DOSSIÊ



MONTAGNOLI, Renata Lewandowski *

<https://orcid.org/0000-0001-5371-0522>

PEDRO, Joana Maria **

<https://orcid.org/0000-0001-5690-4859>

RESUMO: O objetivo que permeia o presente artigo consiste na verificação da influência do discurso antigênero de grupos políticos conservadores e neoconservadores nos planos educacionais tanto de nível nacional (Brasil), quanto em âmbito local (Blumenau e Balneário Camboriú/SC). Analisamos, ademais, similaridades e especificidades do discurso político e religioso conservador no Brasil e na Colômbia a partir da perspectiva da História Global de Sebastian Conrad (2019) e François Hartog (2013). A análise do discurso conservador antigênero na educação nacional foi realizada a partir de fontes bibliográficas como Maria das Dores Campos Machado (2020) e Sônia Corrêa e Isabela Kalil (2021). Em relação à Colômbia, foram usados textos de Franklin Gil Hernández (2021). Constatamos que a política antigênero tem servido de plataforma para a eleição de grupos conservadores na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento antigênero; Educação; História Global.

ABSTRACT: This article aims to verify the influence of anti-gender discourse by conservative and neoconservative political groups on educational plans at both the national (Brazil) and local (Blumenau and Balneário Camboriú/SC) levels. In addition, it analyzes the similarities and specificities of conservative political and religious discourse in Brazil and Colombia from the perspective of the Global History of Sebastian Conrad (2019) and François Hartog (2013). The analysis of anti-gender conservative discourse in national education was carried out based on bibliographic sources such as Maria das Dores Campos Machado (2020) and Sônia Corrêa and Isabela Kalil (2021), and in relation to Colombia, texts by Franklin Gil Hernández (2021) were used. We found that anti-gender politics has served as a platform for the election of conservative groups in Latin America.

KEYWORDS: Anti-gender movement; Education; Global History.

* Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE (2003), Especialização em História pela mesma instituição (2005). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú. Ingressou em abril de 2022 no Doutorado em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fazendo parte da Linha de pesquisa 3. HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS DE SUBJETIVIDADES, GÊNERO E PODER, tendo como orientadora a professora Dra. Joana Maria Pedro. Participa do Laboratório de Estudos de Gênero e História LEGH/UFSC, é coordenadora do Grupo de Trabalho GT de Gênero da ANPUH Santa Catarina biênio 2022-2024. Professora de História na rede pública municipal em SC.

** Professora Emérita da UFSC. Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Itajaí (1972), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1979) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1992). Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Fez pós-doutorado na França, na Université d'Avignon, entre 2001 e 2002, e também nos Estados Unidos, na Brown University entre 2016 e 2017. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. É também pesquisadora do IEG - Instituto de Estudos de Gênero e do LEGH Laboratório de Estudos de Gênero e História.

INTRODUÇÃO

A escalada do movimento político conservador no Brasil, principalmente nas últimas duas décadas, faz parte de articulações globais mais amplas que têm ganhado força no contexto da América Latina. A ação dos grupos políticos conservadores pode ser observada para além do campo político e, principalmente, no espaço educacional. É nesse campo que os grupos políticos conservadores conseguem propagar o pânico moral¹ com maior amplitude, por meio da utilização do discurso da proteção da inocência da infância, de proteção das/os jovens e do combate à desagregação dos valores morais da sociedade e da família.

Nessa seara, a educação passou a ser a bandeira desses grupos e, por isso, a educação nacional (especialmente a pública) tornou-se alvo de vigilância e fiscalização. Para Michael W. Apple (2003, p. 66), “Na cabeça das pessoas que formam esses grupos, o ensino público é por definição um local extremamente perigoso [...]”.

Essa disputa de narrativas se intensificou com as discussões do Plano Nacional de Educação, no início dos anos de 2010, e se estende até os dias atuais, reverberando nas discussões de outros planos educacionais, como no caso das cidades – pesquisadas neste trabalho – de Blumenau e Balneário Camboriú, em Santa Catarina.

Trata-se de um movimento global que tem maior ou menor força em diferentes lugares, e, ao olhar para o Sul global², realizamos um comparativo entre o movimento conservador antigênero na Colômbia e no Brasil. Esse cruzamento de fronteiras, estudos, informações e histórias faz parte de uma análise para além da compartimentação do passado (CONRAD, 2019), possibilidade vislumbrada pela História Global.

¹ Pânico moral pode ser entendido, a partir de Stanley Cohen (1972, p. 9), como sendo “uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas [que] passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas”.

² De acordo com Joana Maria Pedro e Luana Borges Lemes (2019, p. 68), “[...] esta noção de Norte global ou Sul global não tem relação necessária com a geografia. Trata-se de conceito utilizado pelos estudos pós-coloniais como referência aos países ricos e pobres conectados pela colonização”.

Para entender a relação entre os movimentos políticos conservadores em esfera local e global, utilizamos a definição de Hartog (2013), que entende o conceito de sistema “glocal” como a relação de um “sistema binário”, que conecta o global e o local, levando ao “glocal” que, por sua vez, acaba influenciando o global.

O objetivo deste artigo, por sua vez, é destacar a atuação de grupos políticos conservadores no Brasil e na Colômbia e a caçada antigênero organizada por eles nos âmbitos das políticas públicas educacionais e nos documentos suleadores³ dessas políticas.

Dentre as pesquisas (bibliográfica e documental) realizadas para a produção desta escrita, foram encontrados menos materiais referentes à Colômbia e maior substrato de materiais referentes aos casos brasileiros. O presente artigo está dividido da seguinte maneira: além desta introdução, na seção 2, “Na educação, que seja feita a nossa vontade!”, abordamos a atuação dos grupos políticos conservadores na redação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), e nos debates durante a redação, apresentação e aprovação dos planos municipais de educação das cidades catarinenses de Blumenau (BLUMENAU, 2015) e Balneário Camboriú (BLANEÁRIO CAMBORIÚ, 2015); a seção 3, “A vigilância antigênero no Sul Global”, diz respeito a um panorama da política conservadora antigênero no Brasil e na Colômbia a partir das análises de Maria das Dores Campos Machado (2020), Sônia Corrêa e Isabela Kalil (2021) e Franklin Gil Hernández (2021); na seção 4, “Essa tal “ideologia de gênero”, abordamos a implementação do imaginário da “ideologia de gênero” no Brasil e na Colômbia; e, finalmente, seguem a conclusão do artigo e suas referências.

NA EDUCAÇÃO, QUE SEJA FEITA A NOSSA VONTADE!

As discussões das pautas que envolvem gênero são cercadas de preconceitos e desconhecimento, principalmente no campo religioso cristão conservador. O “medo”

³ O termo “sulear” foi cunhado pelo físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos quando da publicação do texto “A Arte de sulear-se” (1991). A palavra está empregada nesse artigo como uma forma de referência que leve em consideração o sul do globo terrestre, conforme sugere Campos (1991). Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

desses grupos, relacionado às pautas de gênero, fez com que legislações que buscavam a superação das desigualdades de gênero, o respeito à diversidade e a garantia de direitos civis para todas as pessoas sejam contestadas com o argumento de que estão criando uma “ditadura gay”, a implementação da “ideologia de gênero” na sociedade e na educação e uma ditadura com as “pautas da esquerda”, o que demandaria ação dos grupos políticos conservadores (MACHADO, 2020). De acordo com Apple (2003), uma das intenções da atuação política da direita é mudar o significado de categorias e o modo como são empregadas. A “ideologia de gênero” entra nesse objetivo: mudar o significado de gênero enquanto categoria, por meio de seu emprego de modo pejorativo e perigoso.

No campo educacional, esse novo significado para a categoria gênero se materializa com a política antigênero que movimentou os debates e a aprovação dos Planos Educacionais da “última década”⁴, como ocorreu nos Planos Municipais de Educação das cidades de Blumenau e Balneário Camboriú, ambas do estado de Santa Catarina (Brasil).

Quanto à aprovação do Plano Municipal de Educação de Balneário Camboriú, Lei n. 3.862/2015 (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015), observou-se que houve um debate bastante acalorado na Câmara de Vereadores, onde grupos conservadores se mobilizaram para protestar contra a presença da temática gênero no projeto de lei, conforme noticiado por veículos de imprensa:

Um dos assuntos mais polêmicos da audiência foi a questão que envolve “gênero” e “ideologia de gênero”. Embora o **PME de Balneário Camboriú** aborde apenas o gênero (sexo masculino e feminino), líderes religiosos entenderam que a “ideologia de gênero”, que defende a ideia de que não existe apenas a mulher e o homem, mas que existem também ‘outros gêneros’, seria aplicada nas escolas. O Padre Pedro Carlos Daboit defendeu que a educação sexual das crianças é dever dos pais e deve ser tratada. A escola deve tratar de outras questões e os educadores transmitir apenas conhecimento, disse (PORTAL CLICK CAMBORIÚ, 2015, paginação irregular, grifos do autor).

A manifestação se deu devido à escrita de duas estratégias presentes no documento da badalada cidade do litoral norte de Santa Catarina. Uma estratégia

⁴ O PNE tem vigência de 2014-2024 e os planos municipais citados têm como período de vigência 2015-2025.

previa a implantação de espaços lúdicos na educação infantil que considerassem a diversidade étnica, de gênero e sociocultural das/os estudantes; outra estratégia estabelecia a formação continuada para as/os docentes da rede de ensino sobre gênero, diversidade e orientação sexual, além de segurança e prevenção para a promoção de direitos sociais. Ambas afirmavam a importância do debate sobre as questões de gênero e diversidade no espaço escolar para a promoção da cidadania. Todavia, os grupos conservadores alegaram que as duas estratégias visavam implantar a “ideologia de gênero” nas escolas do município.

Devido à polêmica gerada na apresentação do projeto de lei no plenário da Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú, dois vereadores, Leonardo Piruka (PP) e Asinil Medeiros (PR), apresentaram duas emendas que solicitavam a supressão das palavras diversidade e gênero do documento. Sobre esse retrocesso, a vereadora Marisa Zanoni Fernandes (PT) fez o seguinte relato:

A escola recebe a todos e tem que ser uma escola para todos, tem que valorizar e acolher as diferenças. Estão equivocados sobre como o plano trata a questão do gênero, ele não prega nenhuma ideologia destruidora de famílias. Porém, negar que isso existe é reduzir o papel da escola e do professor – comenta (REDAÇÃO NSC, 2015a, paginação irregular).

A atuação de grupos religiosos foi decisiva nesse caso para que a pressão sobre as/os legisladoras/es levasse o plenário a retroceder quanto à aprovação do Plano Municipal de Educação para que dele fosse retirado aquilo que não estava a contento dos grupos políticos conservadores. Para Toni Reis e Edla Eggert (2017, p. 17),

no debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

A “ideologia de gênero” também foi proibida no Plano Municipal de Educação de Blumenau, Lei n. 994/2015 (BLUMENAU, 2015). Ao longo do documento, o termo “gênero” é citado oito vezes, acompanhado, porém, de uma proibição:

Art. 10 - § 5º É vedada a inclusão ou manutenção das expressões 'identidade de gênero', 'ideologia de gênero' e 'orientação de gênero' em qualquer documento complementar ao Plano Municipal de Educação, bem como nas diretrizes curriculares.

Meta 4 – Estratégia: 4.23 É vedada a manutenção ou a inclusão das expressões 'ideologia de gênero' e 'orientação de gênero' em quaisquer documentos da educação e, em especial, nas diretrizes curriculares.

Meta 10 – Estratégia: 10.15 São vedadas a distribuição e a confecção de material, na rede pública municipal, que tenha como referência a orientação das 'políticas de gênero, ideologia de gênero, orientação de gênero' (BLUMENAU, 2015, paginação irregular).

A partir dos excertos, é possível observar que houve, no referido plano, intensa preocupação em estabelecer proibição a toda e qualquer referência a gênero no espaço escolar. Segundo Cláudia Vianna (2018), a supressão de menções a gênero nos planos educacionais seria uma forma de livrar crianças e adolescentes de uma possível doutrinação em sua formação moral e de gerar o pânico moral entre as famílias. O “pânico moral” corresponde a medos e ansiedades “[...] muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram, mas deslocando-os como ‘Demônios do Povo’ [...]” (WEEKS, 1981, p. 14).

Ao ler o Plano Municipal de Educação de Blumenau na íntegra, é possível observar a inserção sistemática do pânico moral em seus artigos, uma vez que o documento deixa implícito o perigo que existe quanto à “ideologia de gênero” no espaço escolar. Conforme Bruna dos Santos Bolda e Josué de Souza (2018, p. 50),

[...] no caso da atuação da bancada religiosa de Blumenau, além da utilização dos princípios religiosos para se legitimar na esfera política, os vereadores se valem dos princípios religiosos para legislar na esfera educacional. Para tanto, subvertem a noção gênero em ideologia de gênero e desconsideram a discussão científica acerca da identidade de gênero.

O discurso político conservador se apropria da agenda educacional com uma veemência e retórica tão bem fundamentadas na proteção e preocupação com crianças e adolescentes que se posicionar contra esse discurso é considerado quase uma blasfêmia.

Foi inicialmente na esfera do Congresso Nacional que os documentos suleadores da educação nacional sofreram essa política antigênero de vigilância e silenciamento com relação a pautas contrárias às dos movimentos políticos

conservadores (que no Congresso Nacional passaram a ser identificados como a bancada do BBB)⁵. Trata-se de pautas que dizem respeito a questões como: gênero, feminismos, diversidade, sexualidade, questões ligadas à população LGBT, orientação e identidade de gênero. Esses temas levaram a homéricos embates, tanto nas comissões quanto nos plenários do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e, também, na Câmaras Municipais. De acordo com Machado (2020, p. 94),

o sintagma da “ideologia de gênero” vem sendo mobilizado para justificar propostas conservadoras no Congresso Nacional desde a primeira década do século XXI. Uma investigação realizada por Raniery Teixeira sobre as referências à terminologia “ideologia de gênero” no plenário da Câmara Federal assinala como marco inicial o ano de 2003 e revela uma curva ascendente a partir de 2013, com pico máximo de citações em 2017, ano em que a curva começa a se inverter e o número de menções ao termo passa a refluir.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação/PNE, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que determinava aos entes federados a realização da redação e aprovação dos seus planos educacionais com vigência de 10 anos. O PNE já havia sido aprovado na Câmara dos Deputados, contudo, a pressão de neoconservadores fez com que o plano sofresse alterações em suas referências a gênero e orientação sexual, que foram propostas pelo pastor e então senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Malta (MACHADO, 2020).

A aprovação do Plano Nacional de Educação se deu dentro de um contexto de ascensão do movimento político conservador e, dentre suas pautas, a dos costumes estava em maior evidência, não sendo, portanto, estranho que um dos documentos normatizadores da educação nacional tenha silenciado as questões que envolvem gênero. Segundo Machado (2020), o medo da incorporação de conceitos sobre gênero no PNE uniu parlamentares cristãos, como religiosos católicos e evangélicos, e a sociedade civil na luta antigênero.

⁵ De acordo com Gil Alessi (2017, paginação irregular), “[...] bancada BBB (Bala, boi e bíblia), apelido dado às Frentes Parlamentares da Segurança Pública, Agropecuária e Evangélica”. Segundo Martins (2015, paginação irregular), “o termo ‘BBB’ foi usado por Kokay pela primeira vez em uma reunião da bancada do PT na Câmara no início do ano, e arrancou risadas dos colegas. A expressão não tardou a se difundir entre parlamentares de partidos de esquerda, que também identificam nessa articulação uma ameaça aos direitos humanos e das minorias”.

A VIGILÂNCIA ANTIGÊNERO NO SUL GLOBAL

Ao mesmo tempo que ocorriam, aqui no Brasil, embates nas casas legislativas envolvendo a aprovação de planos educacionais, na Colômbia, os movimentos políticos conservadores também se articulavam contra ações do governo federal que buscavam combater a discriminação com relação à orientação sexual. Isso é demonstrado no seguinte excerto:

Na liderança das campanhas contra o material didático na Colômbia também estava uma política evangélica: Angela Hernández, jovem deputada pelo Departamento de Santander, filiada à Igreja Quadrangular. Juntamente com Jaime Andrés Beltrán, político e pastor evangélico, Ângela foi responsável pela convocação da grande marcha realizada em 10 de agosto de 2016 contra as cartilhas elaboradas pelo Ministério da Educação do governo de Juan Manuel Santos. O material havia sido produzido com o propósito de combater as discriminações nas escolas com base na orientação sexual, mas foi criticado pelas lideranças acima mencionadas com argumentos já mobilizados em outros contextos nacionais. (MACHADO, 2020, p. 118-119)

É possível observar que há similaridades das ações dos grupos políticos conservadores, conforme Conrad (2019), e, uma vez que vivemos em um mundo de trocas, entender a complexidade de alguns fenômenos demanda um olhar comparativo. De um modo geral, os grupos políticos conservadores da América e da Europa (ocidente) têm características comuns como: a manutenção das instituições sociais tradicionais (família, comunidade, religião), a liberdade política e econômica, e a manutenção da ordem social e moral. Todavia, dentro destes grupos conservadores, há várias especificidades de acordo com cada local, embora haja um fio condutor comum: a confrontação contra toda e qualquer mudança da ordem política que venha a transformar as relações de poder da sociedade (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017).

A partir do final da década de 1960 e começo de 1970, com as conquistas de igualdade e direitos sociais de grupos à margem da sociedade, o conservadorismo entrou em crise e

[...] o neoconservadorismo passa, então, a apresentar-se como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado e reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de

contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 5).

Os neoconservadores realizam alianças com os neoliberais e passam a compor a Nova Direita. No Brasil e na Colômbia, os grupos políticos conservadores, mais precisamente, os neoconservadores, buscam ampliar sua atuação nas estruturas do Estado, visando ao desenvolvimento de políticas públicas de acordo com os seus interesses (MACHADO, 2020). Com a proposta de se engajar na política para preservar os valores cristãos da família e combater a crise moral, líderes evangélicos passaram a disputar o poder legislativo (MACHADO, 2020) ou apoiar candidatos ao executivo e legislativo que defendam os posicionamentos da igreja e do grupo. Um exemplo da atuação de grupos políticos conservadores foi o pleito de 2018, “[...] onde os evangélicos brasileiros passaram a ocupar 16% das cadeiras da Câmara Federal e 8,6% das do Senado” (MACHADO, 2020, p. 89). Isso demonstra que existe um plano político de ocupação de poder para a efetivação de seus ideais conservadores.

Os grupos conservadores, no campo político, são contrários às pautas das minorias (mesmo que nem sempre sejam grupos minoritários, como as mulheres), onde “[...] Temas como direitos sexuais e reprodutivos, e descriminalização das drogas, estão continuamente no alvo dos discursos e da retórica dxs conservadorxs” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 20). Esses temas representam uma ameaça à família tradicional para esses grupos conservadores: “[...] seria necessário reforçar os valores clássicos ocidentais para prover a base normativa para os Estados democráticos, liderados por homens capazes e ilibados” (MOLL, 2015, paginação irregular), homens que pudessem proteger e garantir o bem-estar da instituição família. Essa interpretação do conceito de família utilizada por grupos políticos conservadores no Brasil já havia sido questionada no Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género: Las prácticas de exclusión, produzido por Víctor Madrigal Borloz para a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2021, no qual questiona o estrito conceito de família utilizado por estes grupos políticos e sociais:

Atores que promovem uma interpretação regressiva dos direitos fazem fortes paralelos entre a nação e a família. Neles a ordem patriarcal e família heteronormativa são descritas como a única que acrescenta

valor à herança nacional de um país. A 'ideologia do gênero' é, pelo contrário, definida como um ataque ao patrimônio, identidades e tradições nacionais. Como dito em um dos relatórios apresentados, 'a nação e a família tornam-se quase intercambiáveis uma vez que a nação é imaginada como uma unidade social homogênea de parentesco – de fato, uma família –, em particular quando isso se fundamenta em ideologias raciais de origem e supremacia comuns'. Esta definição de família não leva em conta o fato de que, na maioria dos contextos, as famílias são diversas, e em alguns deles são muito diversas: no Brasil, onde existem mais de 28 milhões de famílias chefiadas por mulheres, várias associações acadêmicas têm contestado a promoção do modelo patriarcal e heteronormativo único de família (BORLOZ, 2021, p. 10-11).

Devido a esse ideário, os grupos políticos conservadores atuam em diversas frentes e em vários países para implantar suas pautas a partir de grupos políticos formados por evangélicos e católicos. Na Colômbia, "[...] foram eleitos onze evangélicos, entre homens e mulheres nas eleições de 2018, para o Congresso da República, o que representa 4% de todos os políticos ocupando cadeiras na legislatura atual" (MACHADO, 2020, p. 89).

Ao analisar o cenário dos dois países latino-americanos, o caso colombiano pode ser ainda mais complexo que o caso brasileiro, pois foi apenas com a aprovação da nova Constituição, em 1991, que a Colômbia passou a ser um país laico, embora ainda seja intensamente marcado pela tradição cristã.

[...] na Colômbia [...] a importância cultural e política da Igreja Católica na história do país é muito grande, e só com a Constituição de 1991 o Estado deixou de ser confessional. Apesar disso, foram os evangélicos (16% da população hoje) que apareceram como a face mais visível das campanhas antigênero nos anos de 2016, 2017 e 2018. Esse dado pode ser explicado, em parte, pelo fato de ser esse segmento religioso uma 'minoridade ativa', ou uma minoridade que tem grande capacidade de mobilização e, exatamente por isso, ter se destacado nas campanhas (em redes sociais e nas ruas) contra a 'ideologia de gênero' no país (MACHADO, 2020, p. 114).

Se o Brasil emergiu do processo ditatorial em 1985, e em 1989 promulgou sua Constituição cidadã, a Colômbia estabeleceu, via constituição, em 1991, a laicidade do Estado, proibiu todas as formas de discriminação e estabeleceu a liberdade de consciência religiosa. Vale ressaltar que não é a força da lei que muda práticas e costumes. Sabemos, por outro lado, que a mudança via legislação é muito importante para o estabelecimento de marcos legais e amparo jurídico.

Podemos observar que, ao passo que a legislação estabelece os limites da fé na estrutura do Estado, movimentos políticos buscam modificar as leis para que atendam aos seus anseios religiosos. Entre avanços e retrocessos, a atuação política conservadora cristã ganha importantes representantes dentro da Igreja Católica no contexto latino-americano, sendo preciso

[...] reconhecer que as elites evangélicas do continente não só mantêm uma relação cada vez mais forte com as organizações e a liderança da direita cristã dos Estados Unidos, como também vêm se apropriando do discurso católico contra a “cultura da morte” e a “ideologia de gênero” e estabelecendo parcerias com os movimentos católicos conservadores de países como Colômbia, Peru, Costa Rica e Brasil (MACHADO, 2020, p. 91).

Grupos cristãos católicos entendem que há uma expansão da “cultura da morte”⁶ na América Latina, referindo-se ao avanço da legalização do aborto no continente. Além do uso da expressão “cultura de morte” e “ideologia de gênero”, também aparece nos documentos eclesiais, sendo utilizada essa expressão pela primeira vez de forma oficial num documento do encontro episcopal A ideologia de gênero: seus perigos e alcances, em Lima, no Peru, em 1998 (CONFERÊNCIA..., 1998). Na sequência, está um excerto do referido documento e as orientações dadas pela Igreja Católica quanto à propagação da “perspectiva do gênero”:

[...] existem muitas pessoas que talvez por falta de informação ainda não compreenderam a nova proposta e os perigosos alcances da mesma. Vale a pena, pois, conhecer esta “perspectiva do gênero” que – segundo informações fidedignas – atualmente não apenas está ganhando força nos países desenvolvidos como também, ao que parece, começa a se infiltrar no nosso meio. Basta rever alguns materiais educativos difundidos não só nos colégios do país como ainda em prestigiosas universidades (CONFERÊNCIA..., 1998, p. 15).

No contexto colombiano, o termo “ideologia de gênero” foi utilizado com maior intensidade a partir de 2003, quando foi publicado o livro *Hacia el libre desarrollo de nuestra animalidad*, de autoria do católico ultraconservador Alejandro Ordóñez (2003),

⁶ Segundo Lourdes Varela (coordenadora latino-americana do movimento internacional “40 Dias pela Vida”) em entrevista para Luiz Lopes do Portal Vida e Família, “[...] o que ocorreu na Colômbia foi a formalização de uma cultura de morte já consolidada no país, onde antes o aborto só era permitido para os casos de estupro, má-formação do feto e risco para a vida da mãe” (Varela se refere à legalização do aborto na Colômbia, que aconteceu em 21 de fevereiro de 2022) (LOPES, 2022, paginação irregular).

que havia sido Procurador-Geral da República da Colômbia entre 2009-2016 e que, entre 2018 e setembro de 2022, foi representante permanente da Colômbia junto à Organização dos Estados Americanos (OEA). Em outras obras publicadas por Ordóñez, ele conceitua a “ideologia de gênero” como sendo uma “subversão da ordem natural” (HERNÁNDEZ, 2021).

No Brasil, uma das primeiras vezes que foi utilizado o termo “ideologia de gênero” foi no Congresso Nacional, em 2003, quando um deputado do PRONA⁷ utilizou em seu discurso tal expressão (CORRÊA; KALIL, 2021). Porém, foi em 2007 que a propaganda antigênero encabeçada por grupos religiosos ganhou força, sendo que

[...] os primeiros grandes impulsionadores digitais da linguagem antigênero no Brasil foram o Instituto Plínio Corrêa de Oliveira (IPCO), entidade derivada da extinta organização católica ultraconservadora Tradição, Família e Propriedade (TFP) e a editora católica carismática Canção Nova que, em 2008, publicou a tradução para o português de uma versão resumida do livro *A Agenda de Gênero* de Dale O’Leary (1997). Três anos depois, o livro *Ideologia de gênero, Neototalitarismo e a Morte da Família* (2011), escrito pelo autor ultracatólico argentino Jorge Scala, também estaria disponível em versão impressa (CORRÊA; KALIL, 2021, p. 70-71).

Podem ser observadas similaridades nas ações dos grupos conservadores nos dois países. A partir da abordagem comparativa, podemos observar o entrecruzamento das pautas e as especificidades do movimento conservador cristão do Sul Global. A pesquisadora Maria das Dores Campos Machado explica que a difusão no início do século XXI

[...] dos movimentos “pró-família” e “pró-vida” pelo continente, movimentos que, até então, eram associados aos setores católicos na literatura especializada. Nessa linha de interpretação, a multiplicação das organizações evangélicas “pró-vida” e “pró-família” na América Latina seria a expressão de uma reação das elites evangélicas locais aos avanços dos movimentos feministas e LGBTQI e teria como objetivo central frear a política sexual e a agenda de gênero nas legislações dos diferentes países da região (MACHADO, 2020, p. 90-91).

⁷ “Deputado federal Elimar Máximo Damasceno do Partido da Reedificação da Ordem Política Nacional, discurso feito em 14 de julho de 2003” (CORRÊA; KALIL, 2021, p. 70).

Esse contexto global-local (glocal) do conservadorismo “[...] leva-nos para lá de casos específicos, abrindo assim uma conversação entre diferentes trajetórias e experiências históricas” (CONRAD, 2019, p. 55). Dentre essas diferentes trajetórias, o caso colombiano representa os “[...] ataques sistemáticos ao feminismo e aos direitos sexuais e reprodutivos, enquadrados como ameaças   família [...]” (HERNÁNDEZ, 2021, p. 107). É importante lembrar que, tal como nos adverte Hernández (2021), essas trajetórias estão sempre entrecruzadas com movimentos internacionais similares.

A defesa da família é uma das principais pautas dos grupos políticos conservadores, que se utilizam desse pressuposto para buscar adeptos que comprem o discurso da imoralidade que o gênero representa para a sociedade e para a família: “Como nossos filhos vão poder estar entre os ‘salvos’ se sua vida cotidiana nas escolas os ensina coisas que são dos ‘que não serão salvos’?” (APPLE, 2003, p. 176).

Esse “medo” da destruição da família foi muito utilizado por grupos políticos conservadores colombianos quando, em 2016, foi distribuída nas escolas da Colômbia a cartilha: Orientaciones sexuales y identidades de gênero no hegem nicas en las escuelas: Temas para reflexión (COLÔMBIA, 2016). A publicação surgiu da união do Ministério da Educação, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e outras agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e orientava novas diretrizes sobre educação sexual e combate ao preconceito. Essa ação gerou manifestações nas ruas da Colômbia, além da divulgação de inúmeras informações falsas, que ajudaram a fomentar o pânico moral entre os colombianos (HERNÁNDEZ, 2021).

Pode-se observar que a estratégia desses grupos conservadores sempre caminha para a propagação da desinformação, de informações falsas e do pânico moral, algo que também ocorreu aqui no Brasil em 2011, com o famigerado “kit gay”⁸ (CADERNO..., 2011), que, para os conservadores, “[...] visava ‘homossexualizar’ ou ‘transexualizar’ crianç as, estimulando práticas sexuais precoces e legitimando a pedofilia” (CORRÊA; KALIL, 2021, p. 84).

⁸ Material elaborado pelo Ministério da Educação para o Programa Escola sem Homofobia, que visava informar e combater o preconceito contra pessoas homossexuais no espaço escolar. O material não chegou a ser completamente entregue nas escolas brasileiras, mas seu efeito foi devastador e, até hoje, mais de 10 anos depois, ainda se fala do “kit gay”.

ESSA TAL “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Como pôde ser observado, a trajetória da ascensão do momento político conservador na Colômbia e no Brasil no início do século XXI representa uma história que “[...] é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Esses “agoras” são as diversas construções políticas, sociais, educacionais e discursivas que deram espaço a um movimento conservador de contestação de agendas progressistas no campo dos direitos.

Nesse contexto de falsas narrativas conservadoras, a “ideologia de gênero” “[...] é apresentada como ameaça à ordem natural que determina o lugar social de homens e mulheres, à estrutura da família tradicional e sua hierarquia interna, assim como valores fundantes de uma nação” (RAMÍREZ, 2021, p. 45). Trata-se de um discurso fácil e apelativo no qual governos conservadores se apoiam. Tais governos utilizam-se da fantasiosa ideia de que são guardiões dos valores morais familiares a serem preservados, como pode ser observado no excerto de Machado (2020, p. 105-106):

[...] a centralidade das famílias nas políticas públicas é uma tendência transnacional que pode ser facilmente constatada em governos de direita de várias partes do mundo (Hungria, Polônia, Turquia, entre outros). A posse de Bolsonaro ampliou não só a influência da agenda política da direita cristã estadunidense no Brasil, mas também o intercâmbio de lideranças políticas locais com setores neoconservadores da Hungria, fortalecendo as posições “pró-família” na equipe de governo. Presente na III Cúpula da Demografia, realizada em 2019 em Budapeste, a ministra Damares afirmou que, como a Hungria, o Brasil era um país “pró-família”, e propôs que se formasse uma aliança entre os “países amigos da família”.

Segundo Ramírez (2021), correntes evangélicas/protestantes e católicas (neointegrismo) estão presentes em todo o mundo e se articulam, tendo a participação nas disputas eleitorais como uma de suas estratégias, como já citado. Os grupos conservadores divulgam suas pautas através de eventos internacionais, mas também por meio de “[...] redes transnacionais com movimentos e lideranças políticas que desafiam o regime democrático em vários países do mundo” (MACHADO, 2020, p. 127). Existe uma heterogeneidade dentro desses grupos antigênero, tendo desde o fundamentalista cristão ao liberal de direita.

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, as ofensivas antigênero se assentaram, basicamente, sobre redes mais antigas, sobretudo católicas, de oposição ao direito ao aborto. São formações muito heterogêneas, como hidras de muitas cabeças que se alimentam de fontes ideológicas heteróclitas ou mesmo contraditórias, cuja mobilidade e contornos são difíceis de captar e nos confundem. Seu núcleo central é tanto ultracatólico como evangélico fundamentalista e, em torno a ele, orbita uma instável e variada gama de atores institucionais e sociais como políticos de carreira, membros de corporações profissionais, think-tanks neoliberais, grupos libertários de direita, mas, no caso do Brasil, também se contabiliza a presença de militares e da direita judaica (OFENSIVAS..., 2021, p. 13).

Aqui no Brasil, com a ascensão do governo de esquerda do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir dos anos 2000, e, posteriormente, com a presidenta Dilma Rousseff, o movimento Escola sem Partido⁹ (ESCOLA..., 2018) representou o braço educacional do movimento conservador. O Escola sem Partido desenvolveu uma agenda moral a ser aplicada nas escolas e às professoras e professores segundo a qual determinados temas, assuntos, conceitos deveriam ser abolidos do currículo escolar, pois feririam os princípios cristãos/conservadores.

Para Sônia Corrêa e Isabela Kalil (2021), o discurso conservador antigênero se expandiu midiaticamente após 2013, impulsionando, em 2018, a campanha do então candidato Jair Bolsonaro. Para as autoras (CORRÊA; KALIL, 2021, p. 71), “a adesão das forças evangélicas se tornaria uma peça-chave no conjunto político que impulsionou, de forma muito eficaz, os ataques ao gênero no processo eleitoral de 2018, que levou à presidência o candidato de ultradireita Jair Bolsonaro”.

Ao observar o fenômeno dos movimentos políticos conservadores na eleição do presidente Jair Bolsonaro, é possível analisar as similaridades de ações no contexto latino-americano e global desde a perspectiva da História Global, que utiliza o conceito “glocal”. Portanto, as políticas antigênero no contexto glocal são resultado

[...] de uma série de antecedentes e processos precursores, que podem ser datados da segunda metade do século 20 e que estão associados a reações as políticas

⁹ O “Movimento Escola sem Partido” surgiu em 2004, a partir de um grupo de pessoas lideradas pelo ex-procurador de justiça do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O movimento almeja o controle, a vigilância sobre escolas e educadores, bem como sobre o currículo escolar. O grupo tem inspiração em movimentos norte-americanos que combatem posições ideológicas e temas do multiculturalismo, principalmente os estudos de gênero. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 12 out. 2020.

de controle de natalidade ou emergência e expansão do evangelismo, como descrito nos casos do Uruguai e do Brasil. Entretanto, outros estudos, como da Costa Rica ou da Colômbia, localizam o surgimento dessas mobilizações como um efeito de alianças político-religiosas iniciadas desde o final do século passado e posteriormente condensadas em novas conjunturas políticas. Outros estudos consideram que sua emergência ocorreu mais recentemente, quando partidos políticos e setores conservadores se posicionaram e ganharam uma súbita presença pública, como poderia ser o caso do Paraguai ou do México (SERRANO, 2021, p. 25).

A pauta política conservadora reacionária no Brasil promoveu uma verdadeira “caça às bruxas”, ou melhor, “caça ao gênero nas escolas”, desmoralizando o trabalho docente, unidades escolares e profissionais da educação. Mesmo com o adormecimento midiático do movimento Escola sem Partido a partir de 2019 – com o início do governo do presidente Jair Bolsonaro –, o impacto que essa perseguição gerou fez com que ainda reverberem nas escolas o medo e a insegurança quanto à abordagem de certos temas ou conceitos. De acordo com Corrêa e Kalil (2021, p. 86-87),

[...] desde o início de 2019, quando o novo governo chegou ao poder, a agenda antigênero e antifeminista que alimentou o furacão eleitoral e que foi vista por muitos observadores como uma mera retórica de campanha foi transferida para políticas estatais, particularmente as implementadas pelos Ministérios das Relações Exteriores, da Educação e pelo rebatizado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Os projetos de lei contra gênero e contra o direito ao aborto multiplicaram-se no Congresso Nacional. As análises dos significados e efeitos da transposição da “ideologia antigênero” do nível de mobilização política para o nível de políticas públicas confirmam seu caráter metamórfico. Esta agenda assumiu agora novas configurações, tais como a promoção de políticas de abstinência sexual, o renascimento dos discursos, campanhas e medidas contra a pedofilia e, acima de tudo, o foco na “restauração da ordem familiar” e na “proteção das crianças”. Não menos importante, o Brasil tornou-se um centro geopolítico de agendas antigênero e antiaborto, como ilustrado pelo alinhamento explícito com a administração Trump.

Esse cenário hostil aumentou a insegurança do trabalho docente. Na busca por resguardar professoras e professores de todo o país, um conjunto de organizações da sociedade civil – como entidades de classe, universidades, pesquisadoras/es entre outras/os – elaborou, em 2018, o Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas

(atualizado em 2022)¹⁰ que busca amparar legalmente docentes que se sentiam e que sejam ameaçadas/os por grupos políticos conservadores na execução do seu trabalho. O Manual vem em

[...] resposta ao perverso fenômeno ultraconservador na educação, em especial, aos ataques aos princípios constitucionais da liberdade de ensino e do pluralismo de concepções pedagógicas e às normas educacionais, bem como à interdição do debate sobre igualdade de gênero, raça e sexualidade nas escolas. Agressões sofridas por professoras, professores, estudantes, familiares e demais profissionais de educação (MANUAL..., 2022, paginação irregular).

As ações de instituições contra a censura e a perseguição aos estudos que envolvam gênero e sexualidade são importantíssimas, pois permitem a formação de um público com capacidade crítica para análise desses jogos de interesse que envolvem as duas temáticas (HERNÁNDEZ, 2021).

Pode-se afirmar que, no atual contexto nacional (e também glocal), desenvolver legislações ou até mesmo pesquisas que abarquem gênero, diversidade e direitos humanos pode ser visto como ação imoral e doutrinadora. Grupos e pessoas que comungam dessa ideia preconceituosa sobre os estudos de gênero não levam em consideração as múltiplas violências de gênero que se perpetuam com o silêncio imposto à temática, principalmente no espaço escolar. De acordo com Dayana Brunetto Carlin dos Santos e Karina Veiga Mottin (2020, p. 304):

Assim, em nome de deus, da proteção da nação, da família tradicional brasileira e de uma educação livre de uma suposta “ideologia de gênero”, novas técnicas de governo e controle se desenham. Nesse contexto, a subjetividade da professora acaba por se produzir nos limiares de uma insegurança em relação a própria capacidade intelectual e aos próprios princípios do que seria importante e necessário ensinar, debater e problematizar com as turmas de estudantes nos diferentes níveis de educação.

Discutir a temática gênero na educação é fundamental e necessário, todavia, no Brasil, a discussão foi tensionada por grupos antigênero, assim como na Colômbia, por grupos conservadores que mobilizam a sociedade civil contra políticas públicas de respeito à diversidade e à população LGBT e de combate ao preconceito.

¹⁰ Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas. Disponível em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2023.

CONCLUSÃO

A História, enquanto ciência, permite às/os pesquisadores analisar diferentes conjunturas e desenvolver relações entre elas – possibilidade de análise historiográfica que pode ser encontrada dentro da perspectiva da História Global (CONRAD, 2019; HARTOG, 2013). Nesse sentido, Santos, Santos e Silva (2021, p. 186), observam que “[...] o ‘global’ não atesta uma aplicabilidade indiscriminada da História Global, mas deve ser tomado como potente nos mais diversos recortes, caso haja conhecimento de suas possibilidades e limitações”. Desse modo, o uso da História Global na escrita deste artigo ofereceu múltiplas possibilidades analíticas com relação à política antigênero empenhada por grupos políticos conservadores no Brasil e na Colômbia.

Buscamos, aqui, apresentar uma comparação entre as campanhas antigênero encabeçadas por partidos políticos conservadores no Brasil e na Colômbia, em um movimento que vai do local (Blumenau e Balneário Camboriú/SC) ao global, demonstrando que o movimento político conservador tem múltiplas faces que se articulam de diversas formas em cada contexto.

No caminho da análise das campanhas contra o gênero que ganharam força e propagação no início deste século, foi possível observar que esse movimento ganhou maior dimensão com a atuação política de grupos conservadores religiosos cristãos, sejam católicos ou evangélicos, que, aliados com representações políticas, impuseram em muitos momentos suas pautas. Para esses grupos, a “ideologia de gênero” está ancorada na “dicotomia caos versus ordem” e associada “ao comunismo ou ao socialismo” (SERRANO, 2021, p. 28).

O gênero, para esses grupos, é responsável por promover “[...] a desvalorização da família em favor da liberdade individual, desconsidera-se a maternidade natural e o matrimônio, e desprezam-se os valores religiosos” (CNBB, 2015). Diante do perigo eminente que a “ideologia de gênero” representa, é preciso combatê-la. Foi nesse cenário que os discursos religiosos, políticos e morais foram ecoando e, ao mesmo tempo, ganhando espaço no contexto educacional. Se é na escola que estão nossas crianças e adolescentes, passando lá no mínimo 14 anos de sua vida (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), esses grupos

entendem que a escola é um espaço que necessita de vigilância, pois, “[...] uma parte da esfera pública nunca é boa, só ruim: a escola pública. Ela reflete o que está errado nessa sociedade sem Deus” (APPLE, 2003, p. 176).

Essa disputa política antigênero ganhou força aqui no Brasil com a tramitação, no Congresso Nacional, do PNE, quando, segundo Machado (2020, p. 94), “[...] o embate dos setores católicos e evangélicos conservadores com o poder Executivo, as feministas, os coletivos LGBTQI e os movimentos de direitos humanos se acirrou”. O embate se estendeu para as assembleias legislativas e as câmaras municipais, que também estavam discutindo a aprovação de seus planos educacionais.

Nos dois casos das cidades catarinenses analisados neste trabalho – Blumenau e Balneário Camboriú –, o discurso cristão conservador reverberou e interferiu diretamente na redação dos planos municipais de educação. Em Blumenau, a apresentação do projeto do Plano pelo poder público municipal foi marcado por um grande evento, onde o então prefeito, Napoleão Bernardes, entregou o documento ao Fórum Municipal de Educação, deixando-o à disposição da sociedade para consulta e sugestões (CATIE, 2015, paginação irregular). Foram dadas 547 contribuições, com mais de 2.151 acessos ao documento (REDAÇÃO NSC, 2015b, paginação irregular), o que demonstra que houve um grande interesse por parte da população blumenauense quanto à elaboração desse plano educacional.

Mesmo com uma grande participação popular, o documento não discutiu as questões que envolvem gênero: como já escrito aqui, empenhou-se em demarcar a proibição quanto à sua abordagem nas escolas. Essa ação não passou ilesa aos olhos da justiça. A Procuradoria Geral da República (PGR) impetrou no Supremo Tribunal Federal (STF) (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019) uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 462 (ADPF 462), questionando a Lei Complementar n. 994/2015 (Lei do Plano Municipal de Educação) (BLUMENAU, 2015), especificamente o seu artigo 10, inciso 5, que estabelece a proibição da menção das expressões “identidade de gênero”, “ideologia de gênero” e “orientação de gênero” a todo documento complementar ao PME de Blumenau (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019, paginação irregular). A PGR sustenta que tal artigo contraria os preceitos da Constituição Federal nos seus artigos 3º e 5º (PAUTA NO PONTO, 2022). Em 2019, a norma de Blumenau já havia sido suspensa pelo ministro do STF Edson Fachin, que escreveu em seu despacho: “Não admitir a livre expressão

do gênero e não promover sua compreensão é atitude absolutamente violadora da dignidade e da liberdade do ser” (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019, paginação irregular).

A ADPF 462 ainda está tramitando no STF, mas, como pôde ser observado, as primeiras tramitações já dão conta da ilegalidade da lei quando veta questões que envolvem gênero no PME.

O PME de Balneário Camboriú não faz nenhuma referência à abordagem de gênero, assim como não instituiu a sua proibição, permanecendo na inércia com relação ao tema. A apresentação do Plano aconteceu no dia 20 de agosto de 2015, no plenário da Câmara de Vereadores da cidade, sessão que contou com grande participação popular. Uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação ressaltou que houve metas e estratégias que tiveram maior discussão por se tratarem de assuntos mais “desafiadores”, mas o importante é o debate e o respeito à opinião do outro (ROSA, 2015a).

O debate não ocorreu de forma tão respeitosa e democrática como colocado na fala da representante municipal, pois os grupos políticos cristãos se articularam e pressionaram a retirada de todas as menções a gênero feitas pelo documento, como consta na seção 2 deste artigo. Em uma das discussões sobre o PME de Balneário Camboriú (2015), realizada no mês de setembro de 2015, mais de 30 lideranças católicas e evangélicas estiveram na Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú para demonstrar seu descontentamento com a redação do Plano naquilo que diz respeito a gênero. Estiveram presentes nessa reunião também o Deputado Estadual Ismael dos Santos (PSD) e o deputado Federal Fabrício de Oliveira (PSB). A vereadora Marisa Zanoni (PT) era a única legisladora a advogar a favor da permanência das discussões sobre gênero no PME/BC¹¹ Um dos líderes evangélicos que discursou contra o tema foi o pastor Michael Aboud, o qual argumentou que não se poderia confundir aquilo que os evangélicos defendiam com preconceito, uma vez que lutavam pelo direito da família de educar seus filhos (ROSA, 2015b).

Como visto nos dois casos locais, em várias cidades brasileiras, os grupos conservadores instituíram, através de sua força política, seus interesses específicos em um documento educacional público. Dessa forma, argumenta-se que a educação

¹¹ Plano Municipal de Educação de Balneário Camboriú

não pode ficar refém de grupos conservadores políticos religiosos ou movimentos que visem cercear os direitos fundamentais de docentes e discentes, ou seja, tais grupos não podem ser responsáveis por ditar a pauta educacional. Por outro lado, o que pôde ser percebido por meio das análises feitas na pesquisa bibliográfica deste estudo é que esses grupos estão articulados em toda a América Latina, buscando efetivar sua política antigênero de diversas formas em âmbito global.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Bancada da Bala, Boi e Bíblia impõe ano de retrocesso para mulheres e indígenas. *El País*, São Paulo, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/01/politica/1512148795_433241.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

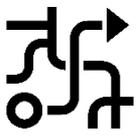
APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei n. 3862, de 18 de dezembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Balneário Camboriú, 18 dez. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-balneario-camboriu-sc>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppqcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/BENJAMIN_Walter_Obras_escolhidas_vol._I._Magia_e_t%C3%A9cnica_arte_e_pol%C3%A9tica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BLUMENAU. Lei Complementar n. 994, de 16 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau – PME e dá outras providências. Blumenau, 16 jul. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-blumenau-sc>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BOLDA, Bruna dos Santos; SOUZA Josué de. A atuação da bancada religiosa na controvérsia em torno das questões de gênero no Plano Municipal da Educação



(PME) em Blumenau de 2015. *Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 47-62, jan./jul. 2018.

BORLOZ, Víctor Madrigal. Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género: Las prácticas de exclusión. Naciones Unidas, Asamblea General, A/76/152, p. 1-27, 15 jul. 2021. Disponível em: [N2119217.pdf \(un.org\)](#). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. Escola sem Homofobia. Caderno. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9003/1/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A arte de sulear-se I, A arte de sulear-se II. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91.

CATIE, Talita. Participação popular é marca do Plano Municipal de Educação. Portal da Prefeitura Municipal de Blumenau, 16 abr. 2015. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/blumenau-lanca-documento-base-do-plano-municipal-de-educacao31>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CNBB. Bispos do Regional Sul 3 emitem nota sobre riscos da ideologia de gênero. CNBB, 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-do-regional-sul-3-emitem-nota-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 13 ago. 2021.



COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London: MacGibbon & Kee, 1972.

COLÔMBIA. Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional, 2016. Disponível em: https://concejodebogota.gov.co/cbogota/site/artic/20160808/asocfile/20160808140159/2_orientaciones_sexuales_e_identidad_de_genero_en_la_escuela_final_web_r esaltado .pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA 1998. *A Ideologia do Gênero: seus perigos e alcances*. Trad. Apostolado Veritatis Splendor – C.D.T. Publicado em 9 de junho de 2008. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

CONRAD, Sebastian. *Abordagens concorrentes & História Global: uma abordagem distinta*. In: CONRAD, Sebastian. *O que é História Global?* Lisboa: Edições 70, 2019. p. 53-110.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. *Brasil*. In: CORRÊA, Sonia (Ed.). *Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais*. Trad. Nana Soares, 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021. p. 70-89. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem Somos*. Escola sem Partido, 2018. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sobre/quem-somos>. Acesso em: 14 out. 2023. HARTOG, François. *Experiências do Tempo: da História Universal à História Global*. *História, histórias*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 164-178, 2013.

HERNÁNDEZ, Franklin Gil. *Colômbia*. In: CORRÊA, Sonia. *Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais*. Trad. Nana Soares, 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021. p. 103-115. Disponível em: [E-book-Resumos-PT-02082021.pdf \(sxpolitics.org\)](https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf). Acesso em: 28 dez. 2022.



LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em: 24 set. 2023.

LOPES, Luiz. Pauta do aborto ameaça a vida na América Latina. *Portal Vida e Família*, 7 mar. 2022. Disponível em: <https://vidaefamilia.org.br/pauta-do-aborto-ameaca-a-vida-na-america-latina/> . Acesso em: 16 jan. 2023.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O Neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 83-133.

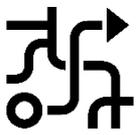
MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS. Ed. atualizada, 2022. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/index.html> . Acesso em: 17 ago. 2022.

MARTINS, Rodrigo. A bancada BBB domina o Congresso. *Carta Capital*, 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html> . Acesso em: 17 ago. 2022.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? *Unesp*, 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf> . Acesso em: 24 set. 2023.

OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL: POLÍTICAS DE ESTADO, LEGISLAÇÃO, MOBILIZAÇÃO SOCIAL. *Gênero e Educação*, 2021. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Relato%CC%81rio-ofensivas-final.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2022.

ORDÓNEZ, Alejandro. *Hacia el libre desarrollo de la animalidad*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2003. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/173847454/Alejandro-Ordo-n-ez-Hacie-el-libre-desarrollo-de-la-animadad> . Acesso em: 10 maio 2025.



PAUTA NO PONTO. Lei Municipal vedando expressões sobre “gênero” em Plano Municipal de Educação. Pauta no Ponto, 13 nov. 2022. Disponível em: <http://pautanoponto.info/arquivos/20367>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PEDRO, Maria Joana; LEMES, Luana Borges. A “Primavera das Mulheres” nos impasses atuais da democracia no Brasil. In: PEDRO, Joana Maria; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). Feminismos e democracia. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 67-86.

PORTAL CLICK CAMBORIÚ. Famílias de Balneário Camboriú rejeitam o Plano Municipal de Educação. Portal Click Camboriú, 22 ago. 2015. Disponível em: <https://www.clickcamboriu.com.br/geral/2015/08/familias-de-balneario-camboriu-rejeitam-plano-municipal-de-educacao-128472.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

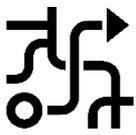
RAMÍREZ, Gabriela Arguedas. “Ideologia de gênero”, neointegrismo católico e fundamentalismo evangélico: a vocação antidemocrática. In: CORRÊA, Sonia. Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais. Trad. Nana Soares, 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021. p. 44-56.

REDAÇÃO NSC. Plano Municipal de Educação vira alvo de críticas em Balneário Camboriú. Redação NSC, Cotidiano. Portal NSC Total, 27 ago. 2015a. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/plano-municipal-de-educacao-vira-alvo-de-criticas-em-balneario-camboriu>. Acesso em: 18 ago. 2022.

REDAÇÃO NSC. Plano Municipal de Educação de Blumenau recebe 547 contribuições da comunidade. Redação NSC, Cotidiano. Portal NSC Total, 24 abr. 2015b. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/plano-municipal-de-educacao-de-blumenau-recebe-547-contribuicoes-da-comunidade>. Acesso em: 16 jan. 2023.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

ROSA, Pedro G. da. Famílias de Balneário Camboriú rejeitam Plano Municipal de Educação. Click Camboriú, 22 ago. 2015a. Disponível em:



<https://www.clickcamboriu.com.br/geral/2015/08/familias-de-balneario-camboriu-rejeitam-plano-municipal-de-educacao-128472.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ROSA, Pedro G. da. Vereadora Marisa insiste na ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação. Click Camboriú, 15 set. 2015b. Disponível em: <https://www.clickcamboriu.com.br/politica/2015/09/vereadora-marisa-insiste-na-ideologia-de-genero-no-plano-municipal-de-educacao-129559.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; MOTTIN, Karina Veiga. Os efeitos de poder produzidos pelo projeto escola sem Partido na docência. Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, v. 13, n. 42, p. 297-312, jul./dez. 2020.

SANTOS, Henrique Cintra; SANTOS, Allana Letícia dos; SILVA, Janine Gomes da. Gênero, sexualidade e conexões com a História Global: protagonismos dos movimentos homossexuais do Brasil e da Alemanha Oriental. Projeto História, São Paulo, v. 72, p. 182-204, set./dez. 2021.

SERRANO, Fernando. Políticas antigênero na América Latina: um olhar panorâmico. In: CORRÊA, Sonia. Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais. Trad. Nana Soares, 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021. p. 21-43.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Práticas conservadoras: Suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. Periferia: Educação, Cultura & Comunicação, v. 9, n. 2, p. 16-37, jul./dez. 2017.

VIANNA, Cláudia. Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências. Cadernos da Diversidade. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

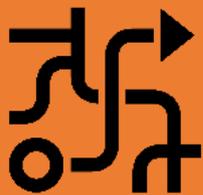
SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Suspensa norma de Blumenau que proíbe ensino sobre gênero e orientação sexual. Supremo Tribunal Federal, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=433523>. Acesso em: 10 maio 2025.



WEEKS, Jeffrey. Sex, Politics and Society: The regulation of sexuality since 1800.
Londres/New York: Longman, 1981.

Recebido em 16/03/2025

Aprovado em 28/05/2025



MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão*
<https://orcid.org/0000-0002-1364-9517>

RESUMO: Este texto tem como objetivo discutir a importância da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes como fonte para o ensino de história. A carta, que completa 38 anos em março de 2025, traz uma série de reivindicações das mulheres brasileiras aos deputados e deputadas constituintes e também, os anseios da sociedade brasileira que havia há pouco tempo reconquistado a vida democrática. O uso deste documento para o ensino de história, além de ajudar a explicar o contexto de redemocratização no Brasil, permite uma abordagem sobre o pensamento da sociedade brasileira naquele contexto, sobre temas sociais importantes e ainda pode contribuir para os debates no ensino acerca da desigualdade de gênero. Além disso, o uso do documento como fonte para o ensino, promove o reconhecimento das mulheres brasileiras como agentes históricos e políticos das lutas por cidadania e democracia no Brasil.

PALAVRAS CHAVE: Carta das Mulheres aos Constituintes; ensino de história; cidadania

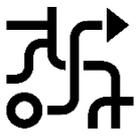
ABSTRACT: This text aims to discuss the importance of the Letter of Brazilian Women to the Constituent Assembly as a fundamental document for the Teaching of History. The letter, which will be 38 years old in March 2025, contains a series of demands from Brazilian women to the constituent representatives, but also the desires of Brazilian society, which had recently regained democratic life. The use of this document for the Teaching of History, in addition to helping to explain the context of redemocratization in Brazil, allows an approach to the thinking of Brazilian society in that context, on important social issues. Furthermore, the use of the document as a source for teaching promotes the recognition of Brazilian women as historical and political agents of the struggles for citizenship and democracy in Brazil.

KEYWORDS: Letter of Women to the Constituent Assembly; teaching of history; citizenship.

INTRODUÇÃO

O ensino de história tem como objetivo que os estudantes envolvidos construam aprendizagens históricas e a partir delas entendam seu lugar social e como este lugar se relaciona com processos históricos de diferentes durações. Espera-se

*Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em História pela Universidade de Brasília (UnB); Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Licenciada em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).



ainda que as aprendizagens construídas por eles e elas possam ser aplicadas em suas atuações no mundo. Este texto tem como objetivo discutir o uso da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes no ensino de história, com o objetivo de valorização da participação feminina no processo de redemocratização. Ainda que há décadas pesquisas já discutam o uso dos diversos tipos de fontes no ensino de história, este artigo traz como proposta uma reflexão sobre a importância de fontes que auxiliem na ampliação das aprendizagens acerca da história das mulheres brasileiras, aspecto que inegavelmente ainda pode ser aprofundado pelo ensino de história.

A construção de aprendizagens históricas sobre História do Brasil, por meio do uso desta fonte, contempla uma perspectiva importante que se refere ao processo de redemocratização do Brasil, a da participação popular. O uso da carta permite ainda que se vislumbre o papel das mulheres brasileiras como agentes políticas atuantes no referido contexto. Desse modo, este é um documento histórico repleto de significados e seu uso pode oferecer possibilidades interessantes para que o Ensino e História cumpra sua tarefa de contribuir para o fortalecimento da democracia, para a ampliação da cidadania e contra as desigualdades de gênero.

O ensino de história ainda pode carregar vícios de uma narrativa desenvolvida com sua centralidade no homem, dentre as razões que explicam essa característica, está o fato de que a formação de professoras e professores ainda pode ser aprofundada no que se refere aos conhecimentos sobre a história das mulheres enquanto sujeitos historicamente atuantes. Seria importante para a construção das aprendizagens, o uso mais frequente de fontes que confirmem evidência a atuação das mulheres em diferentes esferas de atuação social, pois as mulheres não estiveram, nem estão ausentes da história, no entanto, foram e continuam sendo invisibilizadas por diversas narrativas deste campo do saber. Devido à uma carência de aprofundamentos sobre a história coletiva das mulheres no âmbito público e privado, ainda é comum na cultura histórica a perspectiva da “mulher heroína”, por ela, tornam-se célebres algumas mulheres que são tratadas como a exceção honrada de um grupo social, cultural e politicamente apático. Para transformar essa realidade, é preciso garantir que as aprendizagens históricas sejam construídas reconhecendo a presença e a atuação das mulheres em sua pluralidade, em diversos contextos históricos.



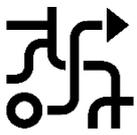
Diante do quadro exposto, é possível afirmar que apesar do grande número de pesquisas realizadas por campos como a História das Mulheres e os Estudos de Gênero, a representação social que persiste sobre a história é como sendo um espaço de domínio masculino. No caso da História do Brasil, o ensino de história ainda contempla pouco a participação feminina na abordagem de conteúdos como resistência política, movimentos sociais, greves, dentre outros. Por isso, na análise de Tania Navarro Swain, as mulheres são escondidas nessas lacunas do discurso histórico, nas palavras da autora:

As narrativas históricas tradicionais não me convencem nem me instigam. São eternas repetições do mesmo: contam intrigas, lutas pelo poder, guerras, sempre conjugadas no masculino. Mesmo quando adentramos as mentalidades, é a história do viril que se perfila. É “o homem” que pensa, que cria, que inventa, que descobre. Nenhum espaço é dado às mulheres, metade da humanidade enterrada nas lacunas e dobras do discurso histórico (Swain, 2014, pp.613-614).

No que se refere à incorporação dos debates sobre essa desigualdade de gênero na educação, esta vem sendo um ponto causador de controvérsias. Ainda persiste e circula pela sociedade brasileira, uma ideia de que discutir gênero equivale a um tipo de corrupção moral de origem ideológica. Assim, o trabalho com categorias e conceitos como “gênero” e “feminismo” é alvo de suspeitas e ataques.

Ainda que existam, como em qualquer campo de estudo, diversas correntes de pensamento que teorizam sobre as categorias e epistemologias de gênero e que disputas políticas pela elaboração de significados e narrativas ocorram, em comum, essas correntes têm o entendimento de que as normas, produções e reproduções de padrões de gênero são construções culturais e históricas. Por isso, no caso do ensino de história, a categoria de gênero, quando mobilizada, serve para auxiliar professores e estudantes a historicizarem determinadas práticas, representações e relações que se transformam com o tempo.

Disparidade salarial e violência contra as mulheres, temas já presentes na carta que este texto sugere como fonte, ainda são problemas sociais persistentes no Brasil. Apesar disso, como dito anteriormente, parte da população ainda encara com suspeitas a incorporação de debates sobre desigualdades de gênero nas escolas. Desse modo, são necessárias iniciativas relacionadas à formação docente, incentivo à pesquisa e segurança institucional para o exercício de uma prática docente em que os debates sobre a desigualdade entre homens e mulheres possam ser mais



frequentes. A defesa deste posicionamento político-pedagógico em favor do reconhecimento das desigualdades de gênero no âmbito da educação, visa oferecer subsídios para aprendizagens que promovam empoderamentos e fortalecimento de princípios democráticos, pois, como argumentou Michelle Perrot “[...]a análise do poder das mulheres também é um jogo de poder” (Perrot, p. 1988, 172).

O uso da Carta das Mulheres aos Constituintes como fonte para aprendizagens históricas oferece ainda potencial para abertura de discussões sobre a história do tempo presente, ao analisar demandas e fissuras sociais de décadas atrás e compará-las com conquistas legais contemporâneas, já que muitas demandas da carta foram contempladas em leis e outras seguem suscitando debates sociais. Pitanguy esclarece que:

Cerca de 80% das proposições foram incorporadas ao texto constitucional, outras levaram a mudanças nos códigos civil e penal, em leis complementares, ou na criação de novas leis e serviços [...] (Pitanguy, 2019, p. 86).

De maneira mais específica, a proposta aqui desenvolvida discorre sobre como a Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes pode ser utilizada no trabalho com os conteúdos sobre a redemocratização, alocados predominantemente, no programa curricular do terceiro ano do Ensino Médio. A perspectiva aqui defendida é que o contato com essa fonte pode incentivar a realização de “processos mentais de constituição histórica de sentido” (Rüsen, 2015, p. 249) sobre um momento importante para a construção histórica da cidadania no Brasil. Ao elaborar com públicos jovens, uma narrativa de análise histórica que contemple a construção coletiva e política do documento sugerido como fonte, seria potencializada ainda, uma ressignificação das noções de cidadania e participação política, pois de acordo com Nicolini:

O significado que o mundo tem para cada geração se dá pelo processo de lembrar e recorrer ao passado, sustentando visões de mundo, percepções da realidade e projetos para o futuro (Nicolini, 2021, p.51)

Desse modo, a pretensão deste texto é que ele ofereça uma contribuição para um maior aprofundamento no ensino de história sobre a história das mulheres brasileiras e sobre as desigualdades de gênero, por meio da ação de se recorrer ao



passado, fundamento destacado por Nicolini (2021). Os significados constituídos para o mundo dependem do acesso ao direito à memória.

A CAMPANHA PARA PRODUÇÃO A CARTA

Em agosto de 1985, foi criado pela Lei 7.353 o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), o órgão de natureza consultiva, que era subordinado ao Ministério da Justiça tinha como objetivo promover políticas públicas para a eliminação das discriminações de gênero. Com autonomia administrativa e financeira, o Conselho tinha uma estrutura de comissões temáticas, como por exemplo, comissão de trabalho; educação; cultura; creche; trabalho e mulher rural; legislação; violência; saúde reprodutiva; mulher negra; comunicação e constituinte. No plano das relações internacionais e das ações pelos Direitos humanos, a criação do CNDM, vincula-se às medidas definidas como necessárias pela Conferência Internacional de Mulheres de Nairóbi que, dentre outras práticas, orientou governos a criarem mecanismos executivos para o progresso da mulher. De acordo com Jacqueline Pitanguy, membro e segunda presidenta do conselho:

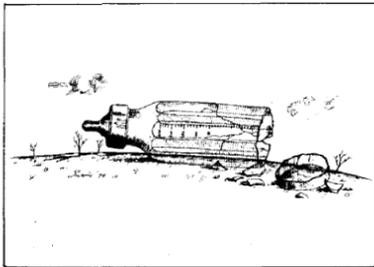
O CNDM foi um dos primeiros órgãos públicos na América Latina voltados para os direitos da mulher e influenciou iniciativas semelhantes, especialmente nos países do Cone Sul, como a Argentina e o Chile, países que têm um processo de democratização e uma história política muito semelhantes aos nossos. (Pitanguy, 2011, pp. 21-22).

Em novembro de 1985 o CNDM lançou a campanha Mulher e Constituinte. Esta campanha teve como slogan “Constituinte para valer tem de ter direitos da mulher” e aconteceu até outubro de 1988. De 1985 até 1988, a campanha envolveu mulheres de todo o Brasil, tendo sido lançada em todas as capitais. O CNDM também realizou uma campanha sobre a importância de que fossem eleitas mulheres para o Congresso Nacional e houve aumento da presença feminina na eleição de novembro de 1986, quando o número de deputadas federais eleitas foi de vinte e seis. O CNDM buscou articulações com essa bancada feminina tentando convencer as deputadas de que as diferenças ideológicas entre elas poderiam ser superadas pelo objetivo maior de conquista de direitos para as mulheres brasileiras.

A realização de uma campanha para a indicação de sugestões e a decorrente produção de uma carta de autoria compartilhada evidenciam que o CDMN buscou atuar politicamente neste momento, por meio de um ideal de democracia participativa. A edição de outubro/novembro do jornal “Mulherio” noticiou o lançamento da campanha sobre a participação das mulheres na Constituinte e informou que o Conselho solicitava sugestões para a produção da carta. Houve ainda informações sobre a distribuição de um caderno e um cartaz sobre o tema e também a divulgação de contatos do CNDM.

COZINHA

Creches fantasmas e creches assustadoras



A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determina que as empresas que tiverem mais de 30 mulheres trabalhando no mesmo estabelecimento devem manter berçários no local ou estabelecer convênios com creches, para atender aos filhos das empregadas. Mas isso não passa de mais uma determinação legal que não é cumprida pelas empresas e nem fiscalizada pelas autoridades.

Só recentemente uma autoridade procurou tomar conhecimento do assunto, o advogado José Carlos Stein, titular

da Delegacia Regional do Trabalho em São Paulo. Suas conclusões: cerca de 5.000 empresas da capital paulista não cumprem essa lei. Muitas das creches conveniadas são fantasmas e outras não têm nenhuma condição de funcionamento, como a creche “Mãe”, que tem contrato para 477 leitos e na realidade só tem 8. Ou seja, se essa creche estivesse funcionando mesmo, teria quase 60 crianças em cada leito. Pensando bem, o que está errado nessa creche é o nome, devia chamar-se creche dos leitos “coração de mãe”.

Creche dos aeroviários

Finalmente a Associação dos Comissários da VARIG e o Sindicato dos Aeronautas conseguiram da Prefeitura do Rio de Janeiro a cessão de um terreno pleiteado há seis anos destinado à construção da creche da categoria.

Agora a ACVAR está em

plena campanha para obter fundos para a construção da creche que servirá para os filhos de funcionários e funcionárias. Como os horários do pessoal de bordo são totalmente loucos, a creche exige um atendimento amplo e bem flexível.

Constituinte I



O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher lançou em novembro a “Campanha Nacional pela Participação das Mulheres na Constituinte”, e pretende promover, durante o ano de 1986, seminários e debates em todo o país, em conjunto com o movimento de mulheres, para recolher sugestões e produzir uma “Carta das Mulheres” que será dirigida aos constituintes eleitos.

Já estão sendo distribuídos um caderno e um cartaz sobre mulher e constituinte, e quem quiser receber deve dirigir-se ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, no Edifício Sede do Ministério da Justiça, 4º andar, sala 445 – Brasília – DF – CEP 70064, telefones (061) 224-3448 (direto) e 226-8015 – ramais 122, 193 e 314.

Constituinte II

Florisia Verucci, membro da Comissão Provisória de Estudos Constitucionais da Presidência da República está recebendo sugestões e propostas que sirvam para os trabalhos da Assembleia Constituinte.

As sugestões podem ser encaminhadas por escrito à sub-comissão de São Paulo, à Rua Alfredo Piragibe, 65 – CEP 05447 – São Paulo – SP.



Estávamos caladas, mas não consentíamos

Violência sexual, lesões corporais e muitas outras coisas contra a mulher, que os delegados se negavam até a fazer boletim de ocorrência, agora já podem ser denunciadas em dez Delegacias Especializadas no Atendimento dos Direitos da Mulher, que estão funcionando em São Paulo, Goiânia, Vitória, Boa Vista, Macaé, Belo Horizonte, Recife, Porto Velho, Curitiba e Florianópolis. E as mulheres estão pondo a boca no mundo, mostrando

que não estavam caladas porque queriam, mas porque não lhes davam direito à voz.

No Rio de Janeiro e em Porto Alegre estão funcionando com algumas limitações os Postos de Atendimento à Mulher, e a criação de Delegacias já está em estudos adiantados em Curitiba, São Luis e Santos.

O negócio agora é a Justiça funcionar, porque registrar queixas já é um bom passo, mas não é suficiente.

Ele não entendeu nada...

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) reafirmou, através de carta de sua presidenta Ruth Escobar, o Anteprojeto de Lei Ordinária do Presidente José Sarney que reduz de 8 para 6 horas a jornada de trabalho da mulher.

Os motivos para a recusa são que o anteprojeto é paternalista e dá à mulher uma situação de privilégio (o que as mulheres querem e igualdade, não privilégio), ao mesmo tempo em que limita a oportu-

nidade de emprego para a mulher (pois os homens trabalharão mais horas) e serve de justificativa para a injustiça que já se comete hoje de pagar menos pelo trabalho feminino.

Além disso, uma alegação para a redução é que caberia à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a casa e com os filhos. Parece que Sarney não entendeu bem as reivindicações das mulheres, não é? Por aí não é se ele tiver entendido.

Página da edição out/nov de 1985 do Jornal “Mulherio”. Disponível no repositório da Fundação Carlos Chagas.

Na mesma página, também estão presentes duas notícias sobre creches. A primeira consiste em uma denúncia sobre as empresas que não cumprem ou fingem cumprir artigo da CLT que determinava que empresas que tivessem mais de 30 mulheres trabalhando num mesmo estabelecimento, deveriam contar com berçários e creches. A segunda relata a conquista dos trabalhadores aeroportuários, que conseguiram um terreno cedido pela Prefeitura do Rio de Janeiro para a construção de uma creche para a categoria. Essas notícias sobre as creches são significativas,

pois o direito das crianças às creches, vinha sendo constantemente reivindicado pelos movimentos feministas, sobretudo, a partir de meados da década de 70. Houve no Brasil, bastante resistência à implementação dessa política pública e essa pauta foi incluída na Carta das Mulheres aos Constituintes. Sobre o tema das creches naquele contexto, o trecho de autoria de Maria Amélia Teles esclarece que:

Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças [...] Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura, como a da anistia a pessoas presas e perseguidas políticas, pelo fim da ditadura militar, a defesa das liberdades democráticas e a luta por uma constituinte livre e soberana. [...] As feministas, ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social (Teles, 2015, pp.24-25)

Voltando à campanha, para recebimento das sugestões que poderiam vir a fazer parte da carta, houve a criação de uma caixa postal para a qual as pessoas podiam enviar sugestões para a nova Constituição. A articulação da campanha envolvendo principalmente mulheres, por todo país, visava a ampliação da cidadania feminina. No relato de memória de Jacqueline Pitanguy o período foi definido da seguinte maneira: “foram quatro anos em que a minha vida esteve totalmente ligada a este momento político de democratização e qualificação da democracia, incluindo as mulheres como cidadãs plenas” (Pitanguy, 2011, p. 22). O CNDM, movimentos de mulheres, conselhos e outras organizações da sociedade civil, formaram articulações importantes e assim, mulheres envolvidas nessas alianças percorreram o Congresso em busca de diálogo e apoio para as reivindicações da carta. O grupo que realizou essas movimentações no Congresso ficou conhecido como Lobby do Batom.

A carta produzida como resultado dessa campanha, evidentemente, trata da ampliação da cidadania feminina, mas traz também reivindicações sobre direitos políticos, civis e sociais para toda a sociedade brasileira, destacando a necessidade da criação de políticas públicas de proteção das minorias. Numa aula de História, este seria um ponto que poderia ser inicialmente destacado, já que na carta está presente uma concepção alargada e plural de cidadania, mesmo sendo as mulheres, sujeitos



frequentemente excluídos dessa expressão democrática, pois como destaca Ana Maria Colling: [...]o moderno conceito de cidadania foi construído no curso dos últimos dois séculos também pela expulsão do elemento feminino, expulsão que parece fundadora do próprio conceito (Cooling, 2021, p.18). Após uma construção plural, marcada por princípios de cidadania e democracia, com reivindicações de direitos civis, políticos e sociais, a carta foi entregue à Assembleia Constituinte em 27 de março de 1987. Assim, discutir a polissemia do conceito de cidadania e também sua historicidade, poderiam ser um ponto de partida para reflexões sobre a medida de acesso aos direitos, bens e serviços.

USO DA CARTA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A partir deste ponto serão apresentados trechos da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes, acompanhados de sugestões para o trabalho em sala de aula, entendendo que essa elaboração didática está relacionada ao desenvolvimento de uma consciência histórica para a vida prática, desse modo, a didática da história e o ensino e história são articulados para a construção de um ideal de cidadania ampliada. Entende-se que a construção de aprendizagens desse tipo, pode impactar positivamente os diálogos públicos sobre as desigualdades de gênero e também a maneira como as mulheres são vistas e representadas.

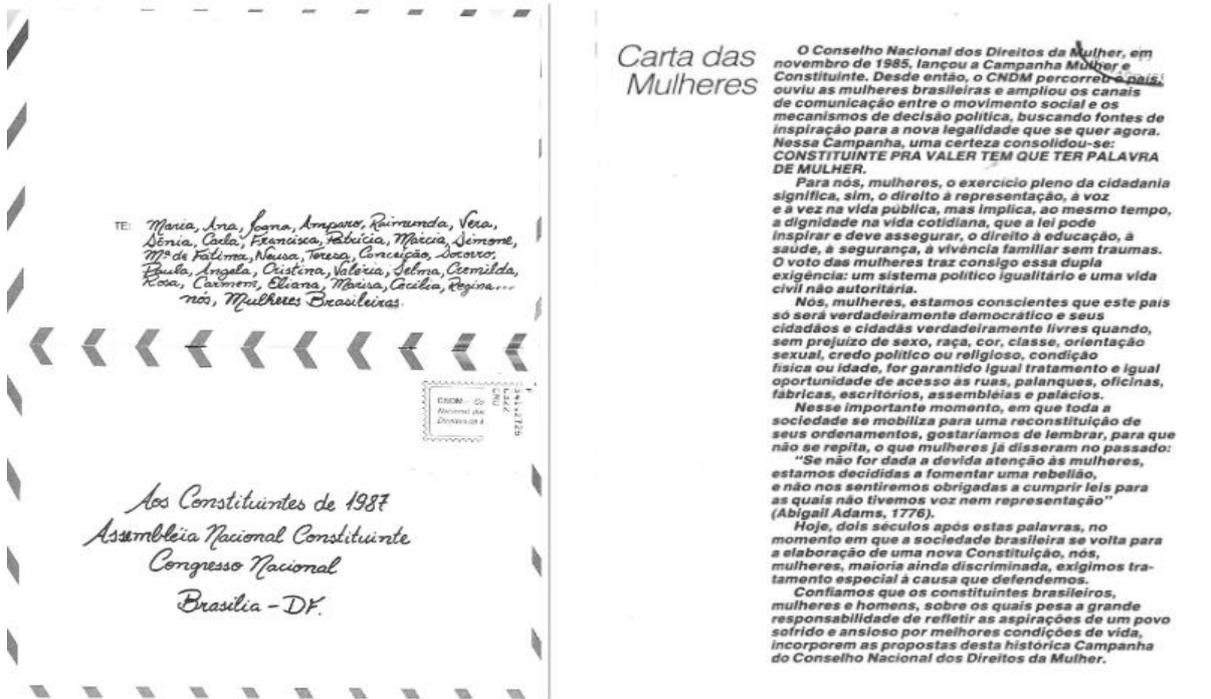
Importa ainda destacar que como demonstrado por inúmeras pesquisas, o manuseio de fontes pode consistir em oportunidade para que professoras e professores apresentem aos alunos e alunas, como o conhecimento histórico é produzido, destacando as etapas de seleção, análise e produção de narrativa. Inclusive, é pertinente lembrar que nos últimos tempos, o aumento do negacionismo científico e dos revisionismos repletos de abordagens superficiais, evidencia a importância desse tipo de demonstração nas aulas de história. No contexto educacional contemporâneo os saberes históricos têm sido colocados em suspeita, assim como, o passado tem sido distorcido e usado para justificar soluções autoritárias e posturas discriminatórias, por isso, torna-se tão importante a demonstração de como o conhecimento histórico é produzido, assim como “a análise do lugar da narrativa na aprendizagem histórica” (Rüsen, 2015, p.18). Nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse mesmo conhecimento. É também um espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor se ver como um historiador, produto do saber, participe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram (SCHMIDT, 1998, p.5)

Seriam muitas as possibilidades de trabalho didático com a Carta das Mulheres aos Constituintes, mas a sugestão aqui apresentada compreende incentivar que os estudantes realizassem na aula, análises comparativas sobre cada reivindicação apresentada na carta e situação atual relacionada a essas mesmas demandas. A realização dessas análises, durante o contato com uma fonte, pode ajudar os estudantes a identificarem em suas experiências de vida, as influências e as carências decorrentes do contexto histórico do qual aquele documento fornece indícios, pois, o “lugar da experiência e da orientação” (Rüsen, 2015, p.18) é um aspecto importante do ensino de história. Assim, eles e elas podem sentir que a aula de História, tem a ver com suas experiências, que o conhecimento histórico nas aulas produzido pode ajudar na compreensão de suas condições sociais e culturais, como detalhado na argumentação de Estevão Martins:

O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos alunos (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensejar a sensação de que o tema diz respeito a mim (a nós). A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de história significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisa do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente (MARTINS, 2015, p.15)

Na imagem abaixo, podem ser vistos a frente e o verso do envelope e também a primeira página da carta. O selo postal que aparece fragmentado pelo processo de digitalização é do próprio CNDM. A apresentação visual da carta que pode ser encontrada integralmente em diferentes páginas da internet, incluindo a da Câmara dos Deputados, pode ser utilizada para iniciar a exposição do tema. A materialidade da carta entregue pode ser abordada para destacar inicialmente, as transformações dos meios de comunicação, ocorridas desde a década de 1980 até o presente.



Começando a análise da carta, com a seção sobre trabalho, pode-se levar dados e indicadores sobre o trabalho das mulheres no Brasil ao longo das últimas décadas. A pretensão de igualdade salarial, que consta na carta, já estava presente entre as pautas da Segunda Onda Feminista, assim como, a abolição da discriminação em função do sexo. De acordo com dados do Banco de Trabalho das Mulheres, abrigado pela Fundação Carlos Chagas, os impactos da maternidade na vida profissional das mulheres eram percebidos, até os anos 1970, pela redução da participação de mulheres no mercado de trabalho a partir dos 25 anos, presumivelmente, quando os filhos eram ainda pequenos. A partir de meados dos anos 1980, entretanto, uma reversão dessa tendência vem se consolidando, indicando que a atividade produtiva fora de casa tornou-se tão importante para as mulheres quanto a maternidade e o cuidado com os filhos. Um dos temas sobre os quais a carta dispõe trata justamente de mais justiça para as mulheres no mundo do trabalho. Dentre as 14 reivindicações estão presentes as seguintes:

- 1 - Salário igual para trabalho igual;
- 2 - Igualdade no acesso ao mercado de trabalho e na ascensão profissional;
- 3 - Extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários de forma plena às empregadas domésticas e às trabalhadoras rurais;

A reivindicação da extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários para trabalhadoras domésticas e rurais, demonstra atenção presente na carta com diferentes realidades sociais do país naquele momento. Apesar do texto da Constituição de 1988 definir como objetivo da República promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, inclusive em função do sexo, só em 2023 foi promulgada a lei da Igualdade salarial (14.611/2023), ela estabelece que em empresas com mais de 100 funcionários, homens e mulheres que ocupem o mesmo cargo devem receber salários iguais. De acordo com o 2º Relatório de Transparência Salarial e Critérios Remuneratórios, no Brasil, os dados de 2023, revelam que as mulheres ainda recebem 20,7% menos do que os homens nas 50.692 empresas com 100 ou mais empregados. Em cargos de liderança a diferença aumenta 27% e em funções de nível superior para 31,2%. No caso das mulheres negras a disparidade é ainda maior.¹

O estabelecimento de comparações entre os dois contextos históricos, pode auxiliar na construção de aprendizagens sobre transformações sociais ocorridas e também sobre a persistência de desigualdades. A intenção é que a articulação das informações investigadas na fonte com as experiências de vida dos estudantes e a apreciação do contexto contemporâneo, permita a percepção do problema social que constitui a ausência de justiça social para as mulheres. Nesse âmbito, a noção de “dizer respeito a” elaborada por Martins e mencionada anteriormente, torna-se evidente, já que dados do Censo de 2022, indicam que no Brasil das 72.522.372 unidades domésticas pesquisadas, 49,1% tinham responsáveis do sexo feminino², ou seja, é provável que muitos estudantes vivam em famílias mantidas pelo trabalho feminino. Além do exposto, é interessante que estudantes desenvolvam consciência sobre a importância da apropriação desses dados e documentos públicos, tanto para entenderem as realidades do presente, quanto para conhecerem contextos passados.

¹ Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego. <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Setembro/mulheres-ganham-20-7-menos-que-homens-em-empresas-com-mais-de-100-funcionarios-aponta-2deg-relatorio-de-transparencia-salarial>.

² Fonte: Agência Gov. [https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20por%20chegar%20quase%20a%20metade%20dos%20lares%20brasileiros,-Em%202022%2C%20mulheres&text=Em%202022%2C%20das%2072.522.372,Piau%C3%AD%20\(50%2C4%25\)](https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20por%20chegar%20quase%20a%20metade%20dos%20lares%20brasileiros,-Em%202022%2C%20mulheres&text=Em%202022%2C%20das%2072.522.372,Piau%C3%AD%20(50%2C4%25)).



O conhecimento e o uso pela população de dados e estatísticas produzidos sobre ela mesma, consiste em ferramenta fundamental para a reivindicação de políticas públicas e para a ampliação da cidadania, portanto, seu incentivo seria prática interessante para o ensino de diferentes componentes curriculares.

No governo Figueiredo, no ano de 1983, foi criado, subordinado ao Ministério da Saúde, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Havia na época intensa pressão vinda dos movimentos de mulheres, estes defendiam demandas de ampliação dos sistemas e programas de saúde. Grupos feministas tinham em suas agendas temas como contracepção, aborto e planejamento familiar. Nos anos 70 e 80 movimentos sanitaristas e movimentos feministas lutaram pela criação de um sistema único de saúde. A importância das ações desses movimentos para a criação de um sistema único de saúde ainda é pouco conhecida. O que corrobora com o argumento de Tania Swain, para quem o homem é entendido como autor natural da ação histórica, nas palavras da autora:

Assim, deste nível primário do acontecimento, no domínio da educação e da divulgação, surge apenas “o homem” como sinônimo de humano e sujeito de ação. Toda significação é, portanto, criada em função do masculino; e para a memória social, as mulheres não teriam participado dos acontecimentos humanos senão como espectadoras ou moeda de troca (Swain, 2014, p.616)

Este é um primeiro ponto a ser destacado. As mulheres estiveram presentes nos movimentos políticos e sociais das décadas de 70 e 80 e inclusive exerceram imensa pressão pela ampliação da saúde pública no país. Formando essa aprendizagem ao terem contato com a carta, além da participação feminina em ações políticas com importantes desdobramentos, os estudantes podem refletir sobre os problemas da própria memória social citada por Swain, que frequentemente exclui as mulheres dos acontecimentos da vida pública. Outra reflexão que poderia ser incentivada na aula, seria a atuação e a pluralidade dos movimentos feministas no Brasil, frequentemente estereotipados e deslegitimados por discursos conservadores.

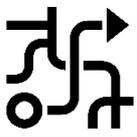
Como pode ser averiguado no trecho transcrito abaixo, a carta fala sobre a necessidade da criação de um Sistema Único de Saúde. A Constituição de 1988 trata a atenção e assistência à saúde pública como dever do Estado, o que já consiste em conquista social importante, entretanto, o SUS só foi criado em 1990 pela Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. A carta reivindica:

1.1 - Criação de um Sistema Único de Saúde constituído a partir de uma nova política nacional de saúde e implementado por serviços públicos de saúde coletiva e assistência médica integrados; submetendo-se os serviços privados às diretrizes e controle do Estado;

Para além do reconhecimento acerca da participação das mulheres no processo político de redemocratização e ampliação de direitos sociais no Brasil, cabe destaque para a importância de se historicizar a saúde pública brasileira. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), instituição com muitas ramificações e áreas de atuação, disponível a todos os brasileiros e estrangeiros que estiverem em território nacional, é um marco histórico da produção de direitos sociais no Brasil e a memória sobre essa conquista é um direito dos brasileiros. O SUS foi inclusive fundamental no nosso passado traumático recente, no contexto da pandemia de Covid-19, evento histórico vivido por tantas crianças e jovens em fase de educação histórica. Utilizar a historicização da saúde pública como ferramenta para conscientização acerca da importância desse direito conquistado, seria outra possibilidade interessante aberta pelo uso da carta,

Ainda sobre o tema da saúde, a carta reivindica a soberania das mulheres sobre seus próprios corpos nos seguintes termos: “6 - Será garantido à mulher o direito de conhecer e decidir sobre seu próprio corpo”. Ainda hoje, entretanto, muitas mulheres pouco conhecem sobre seus corpos e não têm total poder de decisão sobre eles, os debates sobre sexualidade, reprodução e contracepção precisam avançar do ponto de vista dos direitos humanos e também do ponto de vista da saúde. A falta de conhecimento sobre o próprio corpo gera inúmeros impactos negativos do ponto de vista da saúde e também das escolhas de vida. Tais reflexões, são importantes, sobretudo, para jovens estudantes, pois, de acordo com dados do SUS de 2023, 44 bebês filhos de mães adolescentes, nascem a cada hora no Brasil, o que demonstra a importância de ações de toda a sociedade, incluindo, as escolas, na tarefa de educar para a vivência de uma sexualidade saudável e responsável. Historicizar a sexualidade, os direitos reprodutivos e as políticas públicas de planejamento familiar, pode ser estratégia para promoção de reflexões.

De acordo com reportagem da rede CNN, no ano de 2024 o SUS distribuiu aproximadamente 22,3 milhões de unidades de contraceptivos. Informações disponibilizadas pelo Ministério da Saúde atestam que os métodos anticoncepcionais

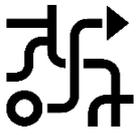


são escolhidos de acordo com a preferência do paciente do SUS e são oferecidos conhecimentos básicos sobre o funcionamento de cada um durante consulta individual. Por outro lado, uma notícia de setembro de 2024 publicada pela Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo), afirma que cerca de 62% das mulheres entrevistadas disseram ter experimentado ao menos uma gestação não planejada. No que se refere a dificuldade em prevenir a gestação, 34% afirmaram “não fazer o uso do método”, 27% indicaram “falha do método” e 20% o “uso de maneira errada”. A discussão sobre os dados apresentados permite que possam ser incentivadas reflexões históricas e sociológicas sobre como avançaram desde 1987 as campanhas e a educação para o conhecimento do corpo e do funcionamento dos métodos contraceptivos e ainda como a alta taxa de gravidez na adolescência pode impactar a escolarização de meninas e causar evasão escolar. Tais estatísticas também podem ser investigadas coletivamente, com a finalidade de demonstrar as transformações históricas e sociais decorrentes da invenção da pílula anticoncepcional e os desafios que persistem no que se refere aos direitos sexuais e reprodutivos no Brasil e em diferentes países.

Na seção Educação e Cultura a carta recomenda que a educação trate sobre a questão da desigualdade entre homens e mulheres, assim como, de todos os tipos de discriminação. Falar sobre desigualdades entre homens e mulheres consiste em falar sobre a construção histórico-cultural do masculino e do feminino. Essas desigualdades são fruto de assimetrias nas expectativas, nas representações e nas relações entre os gêneros, pois, como argumenta Scott “o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (Scott, 1995, p. 75). Ainda hoje, entretanto, professoras e professores que buscam trabalhar com a categoria de gênero utilizando-a para compreensão dos desdobramentos sociais e históricos da interpretação social da diferença sexual, comumente são alvos de denúncias e cerceamento da liberdade de ensinar.

1.1 - A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e multirraciais do povo brasileiro;

As teorias e epistemologias oriundas do pensamento feminista, quando utilizadas de maneira planejada e articuladas com os conteúdos curriculares, ao contrário de qualquer intenção de doutrinação pela destruição da instituição social que



é a família, representam um meio para que o ensino alcance seu compromisso com a formação de aprendizagens que rompam com a naturalização de violências, desigualdades e hierarquias entre masculino e feminino, seja na vida pública, seja no âmbito privado, pois, como defendido por Scott a história o pensamento feminista consiste em:

A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações (SCOTT, 1995, p.84)

A importância desses debates vão além, alcançando sentidos mais práticos e imediatos, pois, mesmo as provas de vestibulares e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), frequentemente abordam questões de gênero e “as questões elaboradas para o exame [...] são expressões de um debate público preocupado com a defesa dos direitos humanos de mulheres e da população LGBTQIA+” (Rovai; Medeiros, 2022). No ano de 2023, inclusive, o tema da redação foi “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, matéria que exigiu que as relações de gênero e suas assimetrias, fossem abordadas pelos candidatos e candidatas. Desse modo, a carta fornece caminhos para aprendizagens históricas que reconheçam permanências e rupturas acerca do impacto das representações e práticas de gênero na vida pública e privada.

O tópico 1.1 anteriormente citado, além de abordar a importância de debates sobre a igualdade entre homens e mulheres, faz ainda uma referência ao debate étnico-racial, mas no item 1.2 da seção essa reivindicação aparece de modo mais específico, sendo recomendado inclusive, que seja ofertado o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira desde a educação básica. A obrigatoriedade deste ensino ocorreu apenas no ano de 2003, por meio da promulgação da Lei 10.639. Essa lei também instituiu o dia 20 de novembro no calendário escolar como dia da Consciência Negra.

1.2-O ensino da história da África e da cultura afro-brasileira deverá ser obrigatório desde a educação básica.

De acordo com Beatriz Nascimento, nos anos 70 o quilombo foi utilizado como código de reação ao colonialismo cultural e reafirmação da herança africana. A



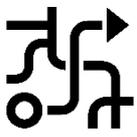
autora destaca ainda que em uma publicação do Jornal do Brasil de novembro 1974, o grupo Palmares do Rio Grande do Sul, sugeriu que o dia 20 de novembro, dia da queda do Quilombo dos Palmares e assassinato do líder Zumbi, “passasse a ser comemorada como data nacional contrapondo-se ao 13 de maio” (Nascimento, 1985, p.47). O Dia da Consciência Negra somente se tornou feriado nacional com a promulgação da lei 14.759 em 2023. Nesse ponto, seriam oportunas orientações sobre como a questão racial teve destaque na carta, incentivando-se assim, reflexões sobre as práticas de discriminação racial presentes no país e sobre a importância do reconhecimento das contribuições históricas da matriz africana para a sociedade brasileira. Também seriam possíveis ganchos sobre a atuação dos movimentos negros nas décadas de 70 e 80 e as conquistas atuais em prol da igualdade racial. Novamente dando destaque ao vínculo do ensino com as provas de ingresso para o ensino superior, é válido lembrar que o tema da redação do Enem em sua edição de 2024 foi: "Desafios para a valorização da herança africana no Brasil".

Na seção sobre violência a análise dos tópicos demonstra a existência de padrões sociais ainda muito atrelados ao patriarcado e de uma naturalização de diversas formas de violência física, sexual, psicológica e simbólica praticadas por agentes públicos ou privados. A criminalização dessas violências e o entendimento dos crimes sexuais como sendo contra as pessoas e não contra os costumes, apesar de parecerem obviedades nos dias atuais, especialmente, para os mais jovens, foram reivindicações da carta.

1- Criminalização de quaisquer atos que envolvam agressões físicas, psicológicas ou sexuais à mulher, fora e dentro do lar.

2- Consideração do crime sexual como "crime contra a pessoa" e não como "crime contra os costumes", independentemente de sexo, orientação sexual, raça, idade, credo religioso, ocupação, condição física ou mental ou convicção política.

Os termos “dentro e fora do lar” remetem a uma luta histórica importante dos movimentos feministas, a que defendia que a violência doméstica fosse considerada problema social a ser enfrentado pela sociedade. Durante os anos 70 e 80, dentro e fora do Brasil, campanhas foram criadas para que a violência praticada na dinâmica conjugal deixasse de ser socialmente aceita e naturalizada. Essa tomada de consciência com manifestações em diferentes países, ganhou bastante destaque no Brasil e teve como característica a busca por uma ruptura com hierarquizações e



violências que por vezes, começavam no próprio ambiente doméstico, como argumentaram Lage e Nader:

Essas mulheres se conscientizavam de que seus problemas pessoais, eram compartilhados, apesar das diferenças culturais, por muitas mulheres em todo o mundo, e que esses problemas, incluindo a violência contra a mulher, eram derivados da maneira como as relações entre homens e mulheres se estruturavam desigualmente em diversas sociedades. Essa percepção refletiu-se no slogan cunhado pelo feminismo internacional, “O pessoal é político”, indicando o alcance da transformação das relações cotidianas entre homens e mulheres, para além do mundo doméstico (Lage, Nader, 2016, p.298)

Somente em 2006 e 2015 foram criadas as leis Maria da Penha e do Femicídio. Realizar essa contextualização seria uma oportunidade para a construção de aprendizagens de valorização dos movimentos feministas e de conscientização sobre a importância das leis de proteção às mulheres. Apesar de nas últimas décadas a cidadania feminina ter sido ampliada por meio dessas leis, ainda persiste no país uma cultura histórica que posiciona as mulheres em papéis inferiorizados, tanto nos espaços do mundo público, quanto nas dinâmicas afetivas, conjugais e familiares. De acordo com dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), 7 em cada 10 vítimas de feminicídio foram mortas em casa, em 53,6% o autor do crime foi o parceiro íntimo, 19,4% dos autores foram ex-parceiros íntimos. Como sugestão para uma complementação dessa aprendizagem, poderia ser sugerida realização pelo estudante do curso “Dialogando sobre a Lei Maria da Penha”, oferecido gratuitamente pela plataforma Saberes do Senado Federal. A Plataforma conta com cursos sobre vários temas, gratuitos e com certificação aos concluintes, serviço prestado e disponível para toda a população.

A necessidade do estabelecimento de uma definição do que caracteriza um estupro também precisou ser sugerida e no texto da carta fica evidente o predomínio de um pensamento patriarcal de naturalização da dominação masculina na sociedade brasileira, com desdobramentos em esferas legais e judiciárias. Foi mais comum no passado, mas ainda persiste na sociedade brasileira, uma dificuldade de entendimento de que homens, mesmo em um relacionamento íntimo com uma mulher, não possuem acesso irrestrito aos seus corpos, existindo sim, violência sexual entre parceiros afetivos. A virgindade, por tempos valorizada como forma de “pureza” feminina, também é negada enquanto critério para consideração do crime. Uma

historicização coletiva das mudanças nos padrões de comportamento pode ser mediada pelo professor ou professora, construindo-se aprendizagens sobre transformações sociais nos padrões de sexualidade e na conceitualização das violências.

3 - Considerar como estupro qualquer ato ou relação sexual forçada, independente do relacionamento do agressor com a vítima, de ser esta última virgem ou não e do local em que ocorra.

5 - Será eliminada da lei a expressão "mulher honesta"

Também está expressa a sugestão de retirada da lei do termo "mulher honesta". Ao longo do século XX toda uma terminologia de classificação das mulheres foi comum e circulou por diversos espaços sociais. Como várias historiadoras do campo da História das Mulheres já discutiram em seus textos, "mulher honesta", assim como "mulher direita" ou "moça de família", eram expressões que faziam oposição aos termos "outra", "desquitada", "galinha", "sirigaita" e tantas outras denominações. Esse tipo de classificação servia para deslegitimar as escolhas e vivências de algumas mulheres, mas também suas condições de vítimas em determinadas situações. Essa reflexão pode ajudar na compreensão das assimetrias e violências de gênero e mais, no entendimento da estrutura social de longa duração que inferioriza mulheres em função de sua adesão ou não aos padrões tradicionais de comportamento.

Como última sugestão dessa sequência didática, seria interessante que os estudantes produzissem em trabalho coletivo, uma carta com sugestões por eles pensadas e debatidas durante tempo determinado pelo docente e com uma culminância que incluísse uma apresentação pública do documento para a comunidade escolar. As possibilidades que a carta oferece não se encerram nos exemplos aqui citados, os seus 70 tópicos distribuídos entre "princípios gerais"; "reivindicações específicas", "família"; "trabalho"; "saúde"; "educação e cultura"; "violência" e "questões nacionais e internacionais", podem ser lidos, analisados de diversas maneiras a fim de ajudarem nas finalidades de constituição de sentidos históricos e de orientação temporal. A importância deste documento pode ainda ser tratada para uma compreensão histórica e sociológica das relações entre o Estado e a Sociedade Civil, pois, como argumenta Regiani:

Os efeitos dessa articulação nacional engendraram elementos de uma cultura cívica presente hoje em dia. A Carta das Mulheres Brasileiras

aos Constituintes foi capaz de transformar a relação entre o Estado e a sociedade civil, ou seja, a ordenação normativa da Carta serviu como prerrogativa para a institucionalização da igualdade entre homens e mulheres na Constituição de 1988 (Regiani, 2024,p.183)

Desse modo, analisar uma fonte, produzir uma interpretação numa autoria compartilhada com os estudantes, é uma forma possível de transformar o ensino em uma experiência na qual as aprendizagens históricas sejam construídas e ganhem significados mais próximos das vivências dos estudantes. Nesse movimento, possíveis sentidos históricos de conservação de padrões de desigualdade, cuja origem está relacionada a diferentes tipos de socialização, podem ser revistos pelos próprios estudantes, abrindo-se oportunidade para que o ensino de história seja instrumento para ampliação da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As desigualdades de gênero, assim como outros temas sociais, são desdobramentos de processos históricos, portanto, podem ser consideradas no ensino, a fim de que sejam construídas aprendizagens perpassadas por senso crítico e que possibilitem metacognição. Neste texto, discutiu-se a possibilidade de uso da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes como fonte para o ensino de história, pois, o silenciamento dessa ação política, ainda pouco conhecida, sobretudo, pelas gerações mais jovens, significa continuar negando às mulheres brasileiras, parte de sua cidadania, por meio da negação de sua própria história.

É sabido que o contexto educacional do país é marcado pela precarização do trabalho docente e também pela responsabilização de professores por melhores resultados, sem que muitos tenham sequer condições básicas de trabalho. A intenção que norteou a escrita deste texto, não foi inferir mais responsabilidades ou estabelecer prescrições para o ensino de história, o intuito foi oferecer mais um recurso para o reconhecimento da participação política das mulheres na história do Brasil.

Joan Scott ao tratar do feminismo define que uma postura de incessante questionamento é “a maneira com que a paixão do espírito crítico feminista se mantém viva (Scott, 2024, p.67), este texto foi um esforço de demonstrar que a mesma premissa pode ser atribuída ao ensino de história, sobretudo, nas suas possibilidades



garantir o acesso de seus públicos à parte importante da história das mulheres brasileiras e do Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COOLING, Ana Maria. A cidadania da mulher brasileira: uma genealogia. São Leopoldo: Oikos, 2021.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). Nova História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, E. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011. Editora UFPR.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Revista Afrodiáspora, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NICOLINI, Cristiano. Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari-RS. Jundiá [SP]: Paco, 2021.

PERROT, Michelle. Os excluídos: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PITANGUY, Jacqueline. A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: Memórias para o futuro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

PITANGUY, Jacqueline. Mulheres, constituinte e constituição. In: ABREU, Maria Aparecida (Org.). Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero. Brasília: Ipea, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. A fantasia da história feminista. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2024.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. Hannah Arendt e os movimentos feministas no Brasil (1980-1990) ISSN: 2674-4200. Revista Anômalas, Catalão-GO, v.4, n.2, p.168-185, jul./dez.2024.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. In: Public History Weekly 10 (2022) 8, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2022-20737.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. Estudos Feministas, Florianópolis, 23(3): 1001-1022, setembro-dezembro/2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. [In] ROCHA, Helenice Rocha;



MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca [orgs.]. O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SWAIN, Tania Navarro. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014

FONTES:

Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes

INTERNET:

<https://www.fcc.org.br/repositorios/mulherio/> Acesso em 10 de março de 2025.

<https://www.fcc.org.br/repositorios/trabalho-mulheres/detalhes?serie=1> Acesso em 20 de março de 2025.

[https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20por%20chefiar%20quase%20a%20metade%20dos%20lares%20brasileiros,-Em%202022%2C%20mulheres&text=Em%202022%2C%20das%2072.522.372,Piau%C3%AD%20\(50%2C4%25\).](https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20por%20chefiar%20quase%20a%20metade%20dos%20lares%20brasileiros,-Em%202022%2C%20mulheres&text=Em%202022%2C%20das%2072.522.372,Piau%C3%AD%20(50%2C4%25).)

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sus-distribuiu-mais-de-22-milhoes-de-contraceptivos-em-2024/> Acesso em 01 de mar.de 2025.

<https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/1946-falta-de-informacao-e-uso-incorreto-de-metodos-anticoncepcionais-tem-impacto-direto-no-planejamento-familiar> Acesso em 08 de mar. de 2025.

Recebido em 10/04/2025

Aprovado em 03/09/2025

BAST, Aimê Barbosa Martins*

<https://orcid.org/0000-0001-9080-8625>

SOUSA, Fábio da Silva**

<https://orcid.org/0000-0001-9767-9248>

Resumo: O artigo se propõe a deslocar os ideais dos direitos humanos do campo da universalidade para a crítica feminista descolonial, em diálogo com o pluriverso jurídico constituído de cosmovisões ontologicamente diferentes do pensamento moderno ocidental. A partir do diálogo com Lélia González (2020), Maria Lugones (2020a; 2020b), Rita Laura Segato (2021; 2022), entre outras, tem-se como objetivo discutir as resistências femininas no Sul Global, no qual debateremos a trajetória da luta por direitos dos movimentos de mulheres e feministas, apresentaremos as críticas ao pensamento moderno ocidental realizadas pelo feminismo descolonial, no qual tensionaram a (re)criação de conceitos e práticas de democracia, cidadania e justiça de gênero a partir de uma perspectiva antirracista, antipatriarcal e anticapitalista. E, por último, será feita uma análise das políticas para igualdade de gênero, com ênfase no significado de autonomia enquanto ferramenta de emancipação social das mulheres.

Palavras-chave: direitos humanos; feminismos descoloniais; justiça

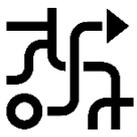
Abstract: the article aims to shift the ideals of human rights from the realm of universality to a decolonial feminist critique, engaging with the legal pluriverse constituted by ontologically different worldviews from Western modern thought. Through the dialogue with Lélia González (2020), Maria Lugones (2020a; 2020b), Rita Laura Segato (2021; 2022), among others, the objective is to discuss women's resistances in the Global South, where we will debate the trajectory of the struggle for rights by women's and feminist movements. We will present critiques of modern Western thought made by decolonial feminism, which have challenged the (re)creation of concepts and practices of democracy, citizenship, and gender justice from an anti-racist, anti-patriarchal, and anti-capitalist perspective. Lastly, an analysis of gender equality policies will be conducted, emphasizing the meaning of autonomy as a tool for the social emancipation of women.

Keywords: human rights; decolonial feminisms; justice.

*O presente artigo é uma parte da dissertação “Primavera nas redes: conexões e lutas no Sul Global Feminista em #NiUnaMenos, #Un violador en tu camino e #EleNão.”, defendida em 2023 no Programa de Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, PPGCult. Agradecemos aos encontros e debates da/e/os integrantes do grupo de pesquisa do CNPQ “Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)” e do projeto de pesquisa “Mídias, linguagens e interdisciplinaridade: mediações e Estudos Culturais”, que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e do presente artigo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

* BAST, Aimê Barbosa Martins. Mestre em Estudos Culturais pelo Programa de Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, PPGCult. Especialista em Direitos Humanos das Mulheres e Políticas Públicas. MBA em Gestão Estratégica de Negócios. Ativista pela defesa dos direitos de meninas e mulheres, atua desde 2018 na gestão de projetos voltados às mulheres. Foi Assistente Parlamentar e Coordenadora da Procuradoria Especial da Mulher da Câmara Municipal de Campo Grande. Co-fundadora e advocacy do Coletivo Elas Podem. Consultora e palestrante especialista em questões de gênero, diversidade e inclusão.

** SOUSA, Fábio da Silva. Possui formação acadêmica na área de História, é docente permanente do Programa Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Aquidauana (UFMS/PPGCult/CPAq) e atua nas áreas de Mediações culturais, em espaços de produções simbólicas e criações de resistências culturais; literatura, linguagens plurais e saberes decoloniais. Coordenador do grupo de pesquisa do CNPQ “Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)” e dos projetos de pesquisa “Mídias, linguagens e interdisciplinaridade: mediações e Estudos Culturais”, “Além da violência e da melancolia: descolonialidades e resistências na produção literária de Roberto Bolaño” e “Estudos Culturais, linguagens plurais e relações de poder: investigações interdisciplinares sobre saberes descoloniais, interculturalidade e marcadores sociais das diferenças”. Nas horas vagas, é poeta itinerante.



*Na tempestade se encontra
Fugitivas do confinamento
Encarnação de um mundo
De mulheres subversivas
O capitalismo destruiu
A herege
A curandeira
A mulher corajosa que vivia só
A mulher obeah que envenena o amo
A mulher que incitava a rebelião dos escravos
Você é uma bruxa por ser mulher
O capitalismo destruiu
A herege
A curandeira
Agressivas
Desobediente
Indomável
Revolucionárias
(Rastilho, O Corpo Rebelde)*

INTRODUÇÃO

As lutas por justiça social e de gênero seguem um trajeto crítico em busca de um pluralismo jurídico que vai além das formas de justiça produzidas pelo pensamento moderno ocidental e encontram nas teorias decoloniais, a partir do Sul Global, a ponta teórica que conduz este caminho. Autores e autoras descoloniais, como Lélia González (2020), Maria Lugones (2020a; 2020b), Rita Laura Segato (2021; 2022), entre outras, afirmam que o discurso hegemônico dos direitos humanos está vinculado a uma matriz de poder neoliberal, no qual predominam os direitos individualistas de primeira geração (cívicos e políticos), cuja linguagem de dignidade impede que determinados corpos e sofrimentos sejam reconhecidos como humanos, comprometendo as possibilidades emancipatórias de tais direitos.

Nessas outras formas de saber, diferentes ontologias políticas se inserem em políticas públicas e nas produções epistemológicas que vão de encontro a uma concepção única da Modernidade. Assim, negar a universalidade dos direitos humanos aplicando a “tradução intercultural” não se trata de fazer um relativismo a-histórico sem uma perspectiva baseada na realidade situada, mas sim um diálogo com o pluriverso jurídico constituído de cosmovisões ontologicamente diferentes da razão moderna ocidental.

A necessidade de especificar a palavra “mulher” ao lado dos direitos humanos indica as limitações das pretensões universalistas subjacentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (DUDH) de 1948. Está ausente aqui o corpo sexuado enquanto sujeito de direitos, ou seja, a experiência das mulheres não está incluída, grosso modo, na ideia de humano, pois, existe no pensamento ocidental uma fronteira entre o humano e o não-humano: o animal, a criança e a mulher são o outro, o não masculino, ou seja, o não-humano. Portanto, a ideia do humano refere-se a um sujeito universal que na verdade é masculinamente descrito.

A DUDH também apresenta um viés colonialista, visto que só reconhece como sujeitos de direitos o indivíduo e o Estado, embora na data da declaração muitos povos e comunidades não se organizavam de forma estatal, de maneira que tal garantia de direitos não se aplicava a eles, como nos apresenta Marlise Matos (2010).

Os processos de reconhecimento e proteção dos direitos humanos das mulheres encontra em ONGs, ativistas e movimentos feministas um papel fundamental para o questionamento da pretensa universalização dos direitos humanos, ao problematizar diversas relações sociais de maneira transversal, conectando conflitos e lutas distintas contra processos combinados de colonização, exploração capitalista e heterocisnormatividade. Seja em países do Sul Global ou não, as lutas feministas e os debates sobre gênero têm incitado importantes disputas por sentidos no campo normativo.

A adoção da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, decorrem da luta por reconhecimento dos grupos sociais por direitos coletivos diante da inadequação dos direitos humanos individuais para sua proteção enquanto grupo. Para Rita Segato “a lei deve mediar e administrar o convívio de costumes diferentes” (2022, p. 125), pois inscrever uma posição na lei é apresentar status de existência e legitimidade dos grupos que a endossam.

É importante situar que o direito moderno se encontra em constante tensão com a moral estabelecida não somente entre os povos originários, mas também nas próprias sociedades ocidentais. Essa crítica se faz necessária para que não se produza uma superioridade moral em relação às práticas não-ocidentais e,

consequentemente, uma cegueira em relação às violações de direitos humanos cometidas pelos estados modernos, como alertado por Segato (2022).

Quando a palavra mulher é mencionada ao lado de direitos humanos implica sinalizar que a experiência delas não está incluída, grosso modo, na ideia de dignidade humana; da mesma forma que a humanidade de povos originários só seria alcançada se eles apreendessem a gramática da razão moderna ocidental. Pensar a justiça de gênero e suas aplicações às políticas públicas a partir de uma perspectiva feminista latino-americana que rejeita a representação da mulher apenas como vítima é primordial para avançar na questão da autonomia, para além das definições liberais, promovendo voz e agenciamento das mulheres, especialmente daquelas que têm seus corpos racializados e explorados pelo patriarcado neoliberal.

O CAMPO SITUADO DAS LUTAS FEMINISTAS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

Para facilitar o entendimento da construção histórica do feminismo, usa-se a divisão em “ondas”, o que no primeiro momento pode passar a falsa ideia de um grande movimento homogêneo. Entretanto, os eventos que se sucederam e sucedem na luta por direitos das mulheres diferem entre si, por questões de identidade, classe, geografia, entre outros. Assim sendo, no contexto latino-americano, um melhor entendimento da movimentação do feminismo pode ser apreendido através do conceito dos campos discursivos de ação, elaborado por Sonia E. Alvarez:

Os campos discursivos de ação são muito mais do que meros aglomerados de organizações voltadas para uma determinada problemática; eles abarcam uma vasta gama de atoras/es individuais e coletivos e de lugares sociais, culturais e políticos [...] Como conjuntos de ideias, pressupostos, temas e interpretações, os discursos feministas constituem um universo de significados que se traduzem ou se (re)constroem ao fluir ao longo de diversas teias político-comunicativas, norteando as estratégias e identidades das atoras/es que se coligam nesse campo (Alvarez, 2014, p. 18).

As especificidades da região são mais um motivo pelo qual a divisão do movimento em “ondas” precisa ser revista a partir de uma leitura descolonial, pois

esses processos - colonização e permanência da desigualdade social - trouxeram contribuições específicas para a formação das identidades latino-americanas e para a prática política de sujeitos individuais e coletivos. De acordo com Alvarez (2014), os campos discursivos se expandem para além da sociedade civil e constituem em si mesmos, espaços de tensionamentos, nos quais os poderes são negociados e disputados, em que a cidadania, os direitos e a identidade são construídas e exercidas, e não apenas demandadas.

Indo ao encontro da narrativa hegemônica do feminismo, que parte da perspectiva de lutas das mulheres brancas e burguesas, a primeira onda pleiteou, quase que exclusivamente, o direito político das mulheres enquanto cidadãs, tomando para si valores do Iluminismo, tais como direitos, igualdade, liberdade, democracia, a despeito do apagamento das especificidades de gênero, de classe, de raça, entre outras. Porém, este discurso desconsidera diversas mulheres e organizações de mulheres que desde muito antes lutaram por defender seus territórios e povo.

Podemos vislumbrar esse apagamento por meio do famoso discurso de Sojourner Truth – escravizada liberta, ativista abolicionista e defensora dos direitos das mulheres – proferido em 1851 na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, denunciava essa situação: E eu não sou uma mulher?

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu ari e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoitamento também! E não sou uma mulher? [...] O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida? (Portal Geledés, 2014)¹.

Dentro do contexto latino-americano, emergindo nos anos 1970 e 1980, Alvarez (2014) observou um primeiro momento de “centramento” e construção do “feminismo no singular”; no qual feministas de “segunda onda” estiveram necessariamente

¹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em 09 abr. 2025.

ligadas à oposição de esquerda aos governos militares que dominaram a região. Os discursos e práticas de resistência articulados por feministas e organizações de mulheres nesse período tinham o objetivo político de combater a invisibilidade das mulheres enquanto sujeitas de direitos, denunciando a opressão estrutural, de modo que o conceito de violência foi deslocado da esfera privada para a pública, implicando num direito formal à medida em que foram se estabelecendo os processos de redemocratização.

Apesar do vínculo ideológico partidário, essas mesmas feministas proclamavam autonomia em relação aos partidos e organizações de esquerda por conta do machismo enraizado nesses espaços, o que possibilitou a tradução de questões tidas como privadas em assuntos políticos: “o pessoal é político” tornou-se o eixo discursivo norteador dos feminismos desde esse primeiro momento em diante. Já no final da década de 1970, emergiram reflexões sobre a subordinação da mulher e a sua relação com o racismo, a partir de algumas mulheres militantes articuladas no interior do movimento negro, com destaque à vivência da filósofa Lélia Gonzalez:

Nossos parceiros do movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tentam nos excluir da esfera de decisão do movimento. E é justamente por esse motivo que buscamos o movimento de mulheres, a teoria e a prática feministas, acreditando poder encontrar ali uma solidariedade tão cara à questão racial: a irmandade. Contudo, o que realmente encontramos são as práticas de exclusão e dominação racistas [...] Portanto, não é difícil entender que nossa alternativa, em termos de movimento de mulheres, foi nos organizarmos como grupos étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e do movimento de mulheres (e vice-versa, obviamente) (Gonzalez, 2020, p. 194).

O segundo campo se formou com o fortalecimento dos regimes democráticos no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, no qual, percebendo a necessidade de articular propostas que garantissem direitos e melhorassem a qualidade de vida das mulheres, ativistas feministas passaram a circular mais amplamente nos partidos, adentrando na burocracia estatal, nas universidades e organismos internacionais como a ONU.

O gênero foi um dos discursos definidores do campo nesse segundo momento, chamado de mainstreamed, ou transversalizado (Alvarez, 2014), e serviu no desenvolvimento de mecanismos institucionais de políticas públicas para mulheres,

com articulações das agendas do movimento com as de outros atores políticos, tanto nacionais e quanto internacionais, com o objetivo de desenvolver democraticamente políticas de bem-estar social.

Nesse período, eventos emblemáticos na esfera internacional, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a CEDAW, e a Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres, da ONU, em Beijing (1995), mobilizaram milhares de ativistas dos direitos das mulheres na América Latina e no mundo. O trabalho de advocacy feminista resultou na adesão de muitos governos às recomendações das Convenções, que assumiram a desigualdade de gênero como uma forma de injustiça social e se comprometeram a implementar marcos normativos e políticas públicas para a igualdade, como apresentou Patrícia M. Cabrera (2019).

As normas e os acordos internacionais construídos nesses encontros intergovernamentais favoreceram o desenvolvimento de políticas em nível regional e mundial, criando redes transnacionais de ativismo e fortalecendo vínculos pré-existentes para além das fronteiras nacionais (Alvarez, 2014). Esse contexto provocou uma intensa onda de formalização em movimentos de mulheres latino-americanas durante a década de 1990, que até então atuavam de forma autônoma, e a inserção de feministas especialistas em gênero nos espaços institucionais.

Assim como no Brasil, em muitos outros países da região latino-americana esses setores mais ONGzados do feminismo se consolidaram e tornaram-se dominantes, quando não hegemônicos, dentro do campo feminista, enquanto coletivos e expressões feministas menos estruturadas ou autônomas que se posicionaram de forma crítica às políticas desenvolvimentistas foram silenciados politicamente ao terem negado o seu acesso direto a debates sobre políticas de gênero.

A instrumentalização de gênero nas políticas públicas resultou num processo de despolitização da agenda devido ao privilégio conferido a aspectos técnicos em detrimento de uma práxis política capaz de analisar as relações de poder que perpassam essas mesmas políticas públicas. Como consequência, as desigualdades já existentes dentro do campo feminista se exacerbaram e outras novas surgiram.

O terceiro e atual momento é chamado por Alvarez (2014) de sidestreaming, no qual os discursos e as práticas feministas se multiplicam horizontalmente entre os

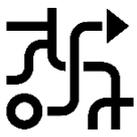
mais diversos setores da sociedade civil. No início dos anos 2000, a região latino-americana vivenciou um levante contra o neoliberalismo, promovido especialmente por aqueles movimentos autônomos que foram marginalizados na década anterior.

Uma das estratégias utilizadas pelas feministas aqui são os núcleos auto-organizados das mulheres que buscam construir o sujeito político do feminismo no interior de outros movimentos, ao levar pautas específicas como a feminização da pobreza, a descriminalização do aborto e, o combate à violência, por exemplo. A ampliação das mobilizações sociais e políticas no campo feminista aconteceu horizontal e verticalmente e desdobrou-se em ações conjuntas de “volta às ruas”, articuladas a pautas de justiça social, lutas nacionais e globais.

A dinâmica entre os movimentos feministas com o Estado se intensifica neste momento, caracterizando um “feminismo estatal participativo” (Matos, 2010; Matos e Paradis, 2014), por meio das articulações de feministas atuantes nos mais diversos espaços. Esses espaços de discussões são importantes na promoção de discussões de políticas públicas, com a pluralidade de sujeitos e atores coletivos que disputam a hegemonia do campo e, a implementação de Organismos de Políticas para Mulheres; a exemplo das bem-sucedidas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres de 2004, 2007 e 2011, realizadas em nível municipal e estadual.

Há também outras teias e discursos articuladores que caracterizam o atual momento, para além da multiplicação, provocando o descentramento desses feminismos plurais. As teorias queer, o transfeminismo e outros debates trazidos pelas trabalhadoras do sexo, mulheres trans, lésbicas, e bissexuais questionam os binarismos de gênero, a heteronormatividade e a categoria “mulher”, trazendo a centralidade da política do corpo para tornar visíveis as opressões do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Se a internet já era importante no campo feminista latino-americano desde meados dos anos 1990, as redes sociais ocupam hoje um papel de destaque, especialmente na popularização dos feminismos, na multiplicação e fragmentação de identidades, e na articulação de campos autônomos ou mais precarizados.

Para Marlise Matos, “a ampliação da base das mobilizações sociais e políticas, sobretudo dentro de um novo enquadramento ou moldura transnacional e global, além de uma moldura ressignificada nacionalmente de forte ativismo feminista online” (2014, p. 95), constitui uma “quarta onda” de mobilização, que emerge principalmente



na América Latina, pois conta com grande aporte teórico das feministas do Sul Global que fomentam a crítica ao feminismo eurocêntrico, alinhado ao neoliberalismo e à colonialidade de poderes e saberes. Há aqui um levante em duas frentes que se complementam: uma orgânica, que prioriza o movimento das ruas e a organização em rede; e outra teórica, que engloba os estudos de gênero, sexualidade e raça, a partir da ótica decolonial.

Assim, de acordo com Maria Lugones (2014), os feminismos de mulheres indígenas e comunitárias, bem como o feminismo negro, dos sem-terra e outros, reescrevem suas narrativas históricas na América Latina de forma crítica às narrativas hegemônicas e traduzem os seus discursos articuladores através de uma gramática descolonial que enuncia outras cosmovisões, implicando não só em diferenças culturais ou distintas perspectivas sobre signos culturais, mas também em diferenças ontológicas, de maneira que os sujeitos subalternizados construam identidades coletivas e se reconheçam mutuamente como sujeitos de direitos.

Mesmo que os feminismos latino-americanos sejam heterogêneos quanto às identidades, campos de ação e estratégias perante o Estado, essas construções em cada país se deram a partir de diálogos transnacionais que compõem uma trajetória compartilhada entre os feminismos, ainda que na diversidade. A forte crítica ao neoliberalismo e os processos de aliança com outros movimentos sociais, no contexto de emergência dos movimentos antiglobalização e da construção do Fórum Social Mundial (FSM), resgataram a ação feminista de rua, criativa e subversiva, transformaram o ambiente do debate e a ação coletiva, e permitiu articulações verticais, horizontais e circulares para suas pautas.

É este caminho que cria possibilidades para a formação de outros campos discursivos de ação, e talvez, configurar um quarto momento nessa trajetória, no qual feministas das mais variadas vertentes e localizações geopolíticas possam forjar coalizões entre mundos e ontologias radicalmente diferentes sem reduzi-los a equivalências.

O APORTE DAS TEORIAS DECOLONIAIS À JUSTIÇA DE GÊNERO

A partir da perspectiva dos direitos humanos individuais e coletivos das mulheres podemos conceituar justiça de gênero como uma condição a ser alcançada

mediante a garantia de um conjunto de direitos, integrais e indivisíveis, tais quais: a) direitos civis e políticos; b) direitos econômicos, sociais e culturais; c) direitos sexuais e reprodutivos; d) direito ao desenvolvimento humano com justiça social - aqui incluídos os direitos à saúde, educação, moradia digna, entre outros (Cabrera, 2019). Os movimentos para a justiça social na América Latina de alguma forma incorporaram em suas agendas o combate a todas as formas de discriminação contra as mulheres, independente de classe, raça/etnia, orientação sexual, religião ou cultura, e, essa luta foi essencial para incluir entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 o direito a um desenvolvimento humano com justiça social e de gênero.

Para Patrícia M. Cabrera, é responsabilidade do Estado garantir que os direitos das mulheres sejam respeitados, aplicados tanto na justiça formal como nas políticas públicas. Isso significa reconhecer a igualdade e a cidadania como princípios base contidos nos DESC² - direitos econômicos, sociais e culturais, nos quais o Estado se comprometa na promoção de “um nível de vida adequado que contribua para o fortalecimento da autonomia da pessoa e do desenvolvimento de suas capacidades” (Cabrera, 2019, p.124).

Apesar de certo privilégio epistêmico que a categoria gênero encontra no pensamento feminista, a teoria feminista descolonial trouxe um novo fôlego aos debates acadêmicos e repolitizou as agendas sobre gênero e justiça social, ampliando o conceito de justiça de gênero para compreender a posição das mulheres indígenas, afrodescendentes, lésbicas, trans e migrantes no continente latino-americano, formando um campo vasto para transformações epistêmicas e políticas.

De acordo com as pensadoras descoloniais, a estrutura de dominação/exploração dos povos colonizados baseou-se na classificação racial/étnica dessas populações, a partir da perspectiva eurocêntrica, na qual o pensamento racional, instituído sob o cânone da filosofia iluminista, organiza o mundo em termos binários: raças superiores/inferiores, selvagens/civilizados,

² Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1992) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 04 abr. 2025

tradicional/moderno, público/privado; e coloca a Europa como o nível mais avançado e bem-sucedido da evolução humana.

Essa matriz de poder invisibiliza a totalidade histórica-social do território conquistado, assim como naturaliza as experiências dos indivíduos dentro desse padrão de poder, impondo um único modo de produzir saberes e conhecimentos – o eurocêntrico – que Aníbal Quijano compreende como “colonialidade”. A colonialidade do poder opera, segundo o autor, no controle dos meios de trabalho e seus produtos, dos recursos naturais, do sexo e a reprodução da espécie, da subjetividade e da autoridade, de modo a “assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e suas mudanças” (Quijano, 2010, p. 76). Nas formas modernas, esse controle está presente por meio do Estado-Nação, da família burguesa e da racionalidade moderna.

As teorias feministas latino-americanas têm reorientado os estudos de gênero a partir de uma perspectiva decolonial, provocando um deslocamento de abordagens sobre raça, gênero e sexualidade enquanto categorias homogêneas, dicotômicas e hierárquicas que operam na modernidade. Neste sentido, o pensamento de María Lugones (2014) é fundamental para elaborar os significados de homem/mulher dentro do pensamento ocidental moderno. Para a autora, os colonizados se tornaram sujeitos em um contexto de imposição do sistema moderno/colonial de gênero:

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre humano e não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. [...] Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas - como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens (Lugones, 2014, p. 936).

Deste ponto de vista, o dimorfismo sexual torna-se a base para o pensamento binário do gênero ao interpretar os/as colonizados/as - machos ou fêmeas - a partir da compreensão normativa de “homem”, o ser humano por excelência; ou da inversão humana de homens - as “mulheres”. A colonialidade de gênero se torna indispensável para o capitalismo ao desumanizar pessoas, permitindo a exploração dos corpos, violações sexuais e controle de reprodução, especialmente nos corpos marcados como fêmeas bestiais.

Assim sendo, tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas e interdependentes que constituem o sujeito pós-colonial feminino no contexto latino-

americano (Lugones, 2014). O não humano feminino colonizado não foi somente racializado, mas também reinventado pela missão civilizatória como mulher por meio dos códigos de gênero ocidentais. Por isso, Lugones vê o gênero como imposição da modernidade/colonialidade.

O resultado para as mulheres não-brancas, marcadas sexualmente como fêmeas, foi uma dupla colonização – de seus corpos e territórios – que implicou na destituição de suas posições sociais dentro dos tecidos comunitários e a recorrente violação sexual heterossexual pelos colonizadores. Esta dupla colonização é abordada nas reflexões de feministas comunitárias como Lorena Cabnal (2010), que vem construindo um pensamento feminista coerente com as cosmovisões indígenas, diferentes dos pensamentos feministas ocidentais, no sentido de questionar princípios e valores ancestrais presentes em fundamentalismos étnicos que legitimam a heteronormatividade.

A epistemologia feminista comunitária afirma a existência de um patriarcado originário ancestral que é a raiz de todas as opressões. O patriarcado aqui não é entendido como uma estrutura universal de dominação, mas como categoria de análise das relações entre homens e mulheres dentro do mundo indígena: “Este sistema estabelece su base de opresión desde su filosofía que norma la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos” (Cabnal, 2010, p.14). Com a colonização, que a autora nomeia como “penetração colonial”, acontece o entroncamento deste patriarcado ancestral com o patriarcado europeu, que concebe o racismo e o capitalismo.

A posição de Cabnal dialoga com Rita Segato (2021; 2022) nas suas discussões sobre o patriarcado e o gênero pré-intrusão. Para Segato, há uma relação de dualidade complementar no mundo-aldeia, que é desigual, mas não retira a plenitude ontológica e política do espaço doméstico, ocupado pelas mulheres, mesmo este sendo hierarquicamente inferior. As relações de gênero aqui se constituem dentro de um “patriarcado de baixa intensidade” (Segato, 2021, p.110), que organiza o tecido comunitário em grupos de gênero duais – homens e mulheres enquanto coletivos, e não indivíduos – dentro de suas comunidades.

Para Segato (2022), o patriarcado é a ordem política mais arcaica de todas, cuja opressão e expropriação do feminino pelo masculino levam ao aprisionamento do feminino em um “corpo-significante, para ser percebido de modo equivocado mais

como uma natureza do que como um posicionamento na história” (Segato, 2022, p.15).

Na modernidade-colonial, o homem do mundo comunal - um entre muitos - se torna o Homem do humanismo moderno - ontologicamente completo - que relega os outros e suas diferenças à condição de anomalias do sujeito universal; tal sujeito tem um rosto e um corpo bem definido na imaginação coletiva e encarna (sequestra) todo o universo da politização (Segato, 2022).

As chamadas minorias são uma invenção que parte da binarização e marginalização das diferenças, nas quais a racialização e a generificação tornam-se restos do sujeito universal dentro de um ordenamento hierárquico. “A lei vai criar paliativos e remédios para os resíduos de todas as anomalias do sujeito universal” (Segato, 2022, p.16), por isso é tão difícil enxergar a ameaça da colonialidade nos estados modernos, altamente contaminada pela ficção institucional, entre elas o mito do cidadão.

O moderno Estado-Nação, de acordo com Quijano (2002), é a instituição hegemônica global que detém o controle da autoridade pública e o monopólio da violência, a partir de códigos como a cidadania e a representação política. Porém, em países nos quais a colonialidade do poder é a base das relações, a democracia não passa de uma ficção.

Os conceitos de democracia, povo, soberania, público/privado, entre outros sobre os quais se debruça a Ciência Política, apreendem diferentes experiências e significados em sociedades colonizadas, o que dificulta a assimilação de perspectivas decoloniais pela teoria democrática contemporânea. Isto posto, fica evidente que os modelos hegemônicos contemporâneos de democracia possuem dificuldades para serem implementados na América Latina devido às condições de desigualdade em diversos níveis, sustenta a autora.

Os processos de subjetivação produzidos pela colonialidade de gênero constroem uma norma social que adota a dicotomia homem/mulher e a heterossexualidade enquanto um marco de civilização, cidadania e pertencimento à sociedade civil (Lugones, 2014). Daí a razão pela qual a luta das mulheres - principalmente daquelas que têm suas experiências invisibilizadas dentro das lutas feministas hegemônicas – por acesso e ampliação de espaços democráticos não pode ser compreendida fora do contexto modernidade/colonialidade, se queremos de fato

pensar em modelos democráticos que vão além dos que estão em exercício no Estado moderno/colonial.

Assim, faz-se necessário que os países latino-americanos encontrem vias de representação alternativas e as experiências democráticas participativas de povos originários, historicamente subalternizadas, podem oferecer referências a respeito das ideias de comunidade, território, natureza e cultura.

No cenário dos Estados colonizados, a cooperação entre homens colonizados e homens brancos europeus originou transformações no tecido social da comunidade existente. À medida que esses homens foram atraídos a ocupar papéis patriarcais, as relações da comunidade de outrora foram se desintegrando e o poder das mulheres, que eram vistas com paridade, foi destituído, seus direitos alienados e seus corpos objetificados.

De acordo com Segato, “era com os homens que os colonizadores guerrearam e faziam pactos e é com os homens que o moderno Estado Colonial também o faz” (Segato, 2021, p. 104). Aqui a autora aponta para uma segunda mudança nas estruturas sociais: o monopólio do espaço público enquanto esfera pública onde as decisões políticas são tomadas. Conseqüentemente, a esfera doméstica é rebaixada de status e um binarismo público/privado é estabelecido nos espaços comunitários, numa relação de oposição que confina as mulheres em um espaço de desvalorização crescente.

Contudo, nota-se que essas novas categorias sociais que surgiram nos Estados colonizados não protegeram nem as mulheres brancas (que continuavam sem poder), mas justificaram a exploração laboral e violação sexual das indígenas e africanas pelos colonizadores. A descrição das mulheres brancas europeias tinha o teor da fragilidade e passividade sexual. Possuíam o “privilégio” de serem as multiplicadoras da classe e da raça e a isso ficavam restritas. As negras escravizadas e fêmeas indígenas receberam o estigma de portadoras do pecado e eram vistas como sexualmente agressivas (fatos perceptíveis na própria literatura da época). Nenhuma delas, entretanto, possuía chances de ser incluída na vida pública, que já era ocupada pelo homem branco, considerado ser humano por excelência.

Segato (2021, p.103) afirma que o contrato sexual – categoria nomeada por Carol Pateman (1988) – da modernidade “é disfarçado pela linguagem do contrato cidadão” que formaliza a igualdade civil naturalizando a sujeição da mulher ao homem

tanto na esfera pública quanto na esfera privada; e que carrega, portanto, dimensões estruturais patriarcais.

O europeu, burguês, devoto cristão, heterossexual era e continua sendo o sujeito político apto para a vida pública e representado nas instituições democráticas globalmente. Pode-se fazer um paralelo com o Brasil, cuja composição dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário é, majoritariamente, de homens que se encaixam nesse perfil.

A exclusão de mulheres e dos demais grupos étnicos minoritários do processo democrático permanece até os dias de hoje, apesar de modestos avanços no sentido de aumentar a diversidade e, conseqüentemente, a representatividade nesses últimos anos. Assim, Matos e Paradis (2014) nos alertam que a convivência entre as grandes desigualdades sociais no Brasil e a democracia indicam a permanência de uma ordem colonial, patriarcal e burguesa.

O reconhecimento recente do direito à identidade transexual e transgênero nas normativas de países como Brasil, Bolívia, Argentina e Chile, ainda que diante de grande pressão contrária de grupos neoconservadores, prova que a luta contra a ideologia patriarcal implica em desconstruir noções monolíticas e universalizadas de gênero (Cabrera, 2019), a fim de reconhecer a existência e a legitimidade de sujeitos com identidades de gênero não heteronormativas.

RECONHECIMENTO E AUTONOMIA NAS POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÊNERO

A onda progressista dos governos de países latino-americanos no início do século XXI buscou fazer uma revolução democrática equiparando cidadania e Estado de bem-estar social à expansão do consumo: promulgaram leis que visavam ao retorno de recursos e direitos à população; a democratização do acesso a bens e serviços. Apesar de bem-intencionados, a longo prazo essa estratégia se mostrou um erro na visão de Segato: “todo esse projeto beneficente, quando foi capturado pelo aparato estatal, atingiu os limites da própria estrutura do Estado republicano, indissociável do moderno projeto colonial capitalista” (Segato, 2022, p.49).

Afinal, “a esfera pública é o que alimenta e aprofunda o processo colonizador hoje” (Segato, 2021, p. 102), pois é um espaço pensado a partir da concepção política clássica da polis, que implica na naturalização do domínio público pelos homens e nos

priva de formas de agência e resistência assumidas pelos despossuídos, como analisa Judith Butler (2019). Sendo assim, a ação política feminista do Sul Global se esforça e se renova para exacerbar as contradições existentes no seio do Estado, enquanto questiona as hierarquias dentro das suas próprias comunidades.

Segato (2021) enfatiza o erro do feminismo eurocêntrico em exportar projetos globais de igualdade de gênero sobre empoderamento feminino a partir da perspectiva da igualdade do indivíduo e não do grupo de gênero como um coletivo dentro do espaço público comunitário. Para ela, esse feminismo ocidentalizante é ineficaz nas suas análises e não é capaz de lidar com os problemas do “patriarcado de baixa intensidade”, pois não fornece soluções para as tensões que ocorrem quando as mulheres indígenas que demandam melhorias nas suas condições sofrem uma pressão interna das comunidades para que as questões das mulheres sejam adiadas a fim de não fragmentar a luta por seus territórios.

De qualquer forma, a ideia de uma dominação patriarcal universal, sem situar as diferenças, presente nas críticas do feminismo eurocêntrico, é insuficiente para explicar a situação das mulheres latino-americanas. A autora ainda denuncia que tal entendimento sustenta, assim, “uma posição de superioridade moral das mulheres europeias e europeizadas, autorizando-as a intervir com sua missão moral civilizadora, modernizadora e colonial” (Segato, 2021, p.98). Isto posto, Patrícia Cabrera nos leva à seguinte reflexão:

o que a justiça de gênero significa para aquelas mulheres e homens cujo senso de subjetividade e agência histórica foi invisibilizado, subalternizado ou assimilado a teorias homogeneizadoras, supostamente construídas para emancipar as mulheres? (Cabrera, 2019, p.135).

A não-tradução dos saberes constituídos na ferida colonial por uma lente gendrada e racializada torna possível elaborar modos de ser, saber e poder descolonizados que move uma “nova sujeita de uma nova geopolítica feminista” (Lugones, 2014, p.951). A potência desse pensamento é o que a autora denomina de feminismo descolonial, no qual as sujeitas que lá se situam possuem o direito geopolítico e corpo-político de enunciação epistêmica.

Marcado por uma subjetividade ativa que resiste a múltiplas opressões e à existência colonizada, a formação do sujeito volta-se para dentro dos espaços

fraturados, construindo significados e relações sociais diferentes dos hegemônicos. Descolonizar o gênero implica na construção subjetiva de uma noção de agenciamento que permita às mulheres resistirem na intersecção das opressões sem sucumbir a elas.

As políticas de igualdade para mulheres na América Latina desenvolveram-se em dois eixos: promoção de direitos humanos das mulheres e políticas de desenvolvimento. Ambos tendem a tomar o “problema das mulheres” como um objeto a ser resolvido, como meio para um fim - alocadas na posição de vítimas, dependentes de um Estado paternalista para defender seus direitos - a despeito de constituírem fins em si mesmos.

O *mainstreaming* de gênero nas políticas públicas já mostrou ter baixo impacto como ferramenta de transformação social, afinal não basta empoderar e fortalecer a capacidade das mulheres em determinadas áreas se o contexto macro não apresenta condições dignas para o desenvolvimento humano. A abordagem interseccional de políticas universais e específicas que atuem em conjunto se faz necessária num país como o Brasil, cujas raízes coloniais estruturam as desigualdades e a pobreza.

O resultado das políticas neoliberais para dentro dos Estados de bem-estar social incrementa a distribuição desigual de riquezas, dificultando a equidade distributiva, pois o acesso discriminatório aos bens e serviços públicos – acesso à saúde e educação de qualidade, moradia digna, direitos trabalhistas, direito à terra, entre outros – resulta na diminuição da capacidade de autonomia das mulheres (Cabrera, 2019).

Análises mais recentes enfatizam o desenvolvimento de um terceiro eixo que discute a questão da autonomia enquanto a promoção da livre agência das mulheres, como prioridade estratégica nos planos de igualdade de gênero. O feminismo revisou abordagens teóricas liberais nas quais a autonomia é entendida de forma individual independente de condições externas e relações sociais.

A ênfase do princípio da autonomia pode ser observada na transição de políticas públicas neutras para políticas de igualdade de gênero em planos e programas de países como Brasil e Chile³. As definições em comum entre esses

³ Texto Base da V Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/v-conferencia-nacional-de-politicas-para-as-mulheres>. Acesso em 09 abr. 2025

países sobre como a autonomia deve ser alcançada envolvem as áreas econômica, física e política, elaborando para cada uma, diferentes estratégias de implementação.

Em relação às medidas para a autonomia econômica, a hegemonia do modelo neoliberal das políticas de igualdade de gênero insere as mulheres na lógica do mercado e do consumo muitas vezes de forma precária e até mesmo exploratória. De acordo com Veronica Gago (2020), há em curso um processo de neocolonização capitalista no qual mulheres são exploradas de forma violenta e simultânea em três eixos: a essencialização feminina do trabalho de reprodução social; a “domesticação” dos trabalhos produtivos que implica na sua desvalorização e baixa remuneração, cujo resultado é o fenômeno da feminização da pobreza, e os projetos extrativistas que as despojam de suas comunidades.

Perceber a relação entre a domesticação e colonização enquanto inseparáveis leva a autora a pensar o corpo das mulheres – e mais especificamente mulheres indígenas, afrodescendentes e camponesas – como um território de conquista: um corpo-território que é ao mesmo tempo individual e coletivo, um corpo humano que é parte do próprio território e essa interdependência é o que possibilita a vida - uma vida não precária, conforme Butler (2019). Se o reconhecimento de corpos e identidades subalternizados implica na equidade distributiva para que de fato haja justiça de gênero, a lógica neoliberal do mercado não pode se sobrepor aos direitos humanos das mulheres.

Em 2015, houve uma massiva mobilização contra os feminicídios na Argentina sob o signo #NiUnaMenos, que ressoou em toda a América Latina em razão das semelhanças das estruturas de opressão que enfrentam as mulheres e os corpos feminizados do continente. Conhecida como primavera feminista, essa mobilização é responsável pelo mapeamento de outras formas de exploração dos corpos e territórios, a partir de uma perspectiva feminista, reconhecendo a heterogeneidade do trabalho e categorias historicamente invisibilizadas ou desprezadas, a exemplo do trabalho doméstico, reprodutivo e imigrante, segundo Gago (2020). O significado do trabalho aqui é deslocado a partir de experiências laborais de mulheres lésbicas, trans, travestis, periféricas e migrantes, incluindo-as no espaço público.

A inserção de novos símbolos, imagens e vocabulários produzem uma mudança cultural que questiona a subjetividade dos indivíduos e a organização social e política vigente. Ao nomear o assassinato de mulheres em razão do gênero como

feminicídio, rejeitando o termo crime passional, esse levante de mulheres conseguiu introduzir uma nova consciência social a respeito da violência contra a mulher e tornou possível uma mudança legislativa e jurídica em vários países.

A questão de combate à violência é um dos maiores desafios que se impõem para a autonomia física das mulheres, a despeito de dispormos de ótimas legislações sobre o tema, a exemplo da Lei Maria da Penha de 2006, do Brasil⁴, e a Lei n° 26485 de 2009, da Argentina⁵, persiste a dificuldade de implementação dos parâmetros normativos nos contextos locais. A matriz colonial, patriarcal e machista, faz com que a região latino-americana apresente altos índices de violência contra a mulher e diversos obstáculos à sua superação, que envolvem desde a invisibilização das práticas violentas à dificuldade de acesso aos sistemas de justiça e a falta da perspectiva de gênero dos próprios operadores do direito e profissionais de saúde.

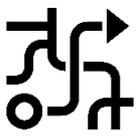
Não por acaso países como México e Brasil foram denunciados pela violação de direitos humanos das mulheres à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e condenados pela Corte após intensa mobilização jurídica transnacional de ONGS de direitos humanos profissionalizadas, ONGS feministas, ativistas e familiares das vítimas que criam redes para comunicar e partilhar conhecimento jurídico, indo além dos casos individuais ao pressionarem mudanças legislativas e políticas nos Estados enquanto promovem a expansão dos direitos humanos das mulheres. No quadro 1, abordamos algumas informações importantes sobre os casos.

Tabela 1 – Exemplo de casos de D.H. das mulheres apresentados à CIDH

Caso	Ano da petição	Requerentes	Queixas	Normas
Maria da Penha vs. Brasil	1998	Maria da Penha, Centro pela Justiça e pelo Direito	Tolerância do Estado, por não haver efetivamente	Convenção Americana sobre Direitos Humanos e

⁴ Para consultar a lei, acessar o link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 01 de jun. de 2025.

⁵ Para consultar a lei, acessar o link: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/40/ley-264852009-ley-proteccion-integral-prevenir-sancionar-erradicar-violencia-contramujeres>. Acesso em 01 de jun. de 2025



		Internacional (CEJIL), Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM)	tomado por mais de 15 anos as medidas necessárias para processar e punir o agressor, apesar das denúncias efetuadas, levando a uma tentativa de homicídio que culminou para a vítima numa paraplegia irreversível em decorrência dessas agressões.	Convenção Belém do Pará
González e outras vs. México	2002	Associação Nacional de Advogados Democráticos, CLADEM, Rede Cidadã de Não Violência e Dignidade Humana e Centro para o Desenvolvimento Integral da	Desaparecimento e posterior morte das jovens, duas das quais eram menores de idade; a falta de prevenção destes crimes, falta de resposta das autoridades frente ao desaparecimento	Convenção Americana sobre Direitos Humanos e Convenção Belém do Pará

		Mulher	e a falta de devida diligência na investigação dos assassinatos.	
--	--	--------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios da CIDH⁶

No que tange às sentenças, Segato critica o entendimento de que toda agressão contra os corpos das mulheres é de foro íntimo e libidinoso-sexual. No aparato cognitivo da modernidade, essa lógica leva as violações de direitos contra as mulheres para uma categoria de “crime menor” (Segato, 2022, p. 23). Para ela, trata-se de um crime de poder, de apropriação do corpo-território, onde o sujeito homem acessa o espetáculo do poder através da dominação violenta e exhibe-o diante de seus iguais, configurando o que a autora denomina de “mandato de masculinidade” (Segato, 2022, p.18). O mandato de masculinidade assume uma matriz estrutural corporativa, replicada em outras corporações da sociedade, como a polícia, as Forças Armadas, o Poder Judiciário, razão pela qual a capacitação desses profissionais em perspectiva de gênero e punição exemplar é uma estratégia que deveria constar nos planos e políticas para a igualdade de gênero.

Quando tratamos da autonomia política, garantir o exercício pleno da cidadania é um pilar fundamental para a justiça de gênero no contexto atual de globalização, então a representação e participação política das mulheres nos espaços de decisão é uma das estratégias mais importantes de serem adotadas pelas atrizes políticas envolvidas com essa pauta. Mesmo que o direito de votar tenha sido garantido às mulheres brasileiras em 1934, argentinas em 1947 e chilenas em 1949, elas ainda estão sub-representadas no cenário político pois encontram grandes dificuldades de terem espaço e voz dentro dos partidos e, conseqüentemente, em serem eleitas.

O campo político é constituído historicamente como espaço masculino, onde existe uma cultura organizacional e hierárquica muito forte e, por isso, somente o acesso a essa esfera de poder não significa igualdade. As mulheres, que formam um grupo social minoritário, enfrentam entraves tanto no ingresso quanto na projeção de

⁶ Disponível em: <https://www.oas.org/pt/CIDH/Default.asp>. Acesso em 09 de abr. de 2025.

suas carreiras em relação ao grupo político dominante. Entre eles, a exigência de maior tempo livre para exercerem a atividade política constitui uma barreira importante para as mulheres gerenciarem suas carreiras políticas, pois elas continuam responsáveis pela gestão da família, da vida doméstica e profissional, acumulando múltiplas jornadas e minimizando o tempo livre necessário para o exercício da vida pública.

É evidente que trazer mais mulheres para dentro do campo político enriquece o debate, pois traz a perspectiva e experiência feminina de mundo, que são diversas se comparadas aos grupos dominantes, mas isso por si só não elimina as desigualdades estruturais na política. Se essas mulheres só podem ser ouvidas em temáticas que carregam o signo subalterno de sua posição social, é necessário um esforço coletivo tanto para implementar medidas afirmativas que visam a ampliação da presença feminina nas esferas de poder, quanto para capacitá-las a fim de que elas realmente tenham condições de competir e avançar em posições centrais de comando.

A emergência dos debates sobre a autonomia das mulheres em relação aos direitos sobre seu próprio corpo ganha novos argumentos diante do avanço das agendas neoconservadoras, especialmente na América Latina (Biroli, 2019). Entre as propostas legislativas que negam os avanços da igualdade de gênero e o reconhecimento de direitos para a população LGBTQIA+, a prioridade da ação desses grupos é a mobilização daquelas que giram em torno dos direitos sexuais e reprodutivos.

No Brasil, os grupos conservadores apresentaram entre 2000 e 2015 ao menos 32 proposições de Lei na Câmara dos Deputados⁷ que visam restringir ou eliminar os direitos ao aborto legal e seguro no país, aponta Biroli (2019). Mesmo em governos progressistas como o do PT (2003-2015), com um histórico de luta que engloba diversas pautas feministas, a agenda das mulheres sofreu limitações devido a alianças políticas em nome da “boa governabilidade”; tais restrições evidenciam mais uma vez a força patriarcal colonial presente no Congresso Nacional.

⁷ Para mais detalhes, consultar: <https://www.camara.leg.br/noticias/1085816-NOVOS-PROJETOS-DE-LEI-SOBRE-ABORTO-VISAM-TORNAR-LEGISLACAO-MAIS-RIGIDA>. Acesso em 01 de jun. de 2025.

E por que os movimentos feministas ressaltam a autonomia do corpo como fundamental para a emancipação feminina? Verônica Gago nos ajuda nesta resposta: o corpo enquanto “matéria ampliada, superfície extensa de afetos, trajetórias, recursos e memórias” (Gago, 2020, p.109) tem a potência de migrar, ressoar e compor outros territórios e outras lutas.

Ao explorar essas possibilidades o movimento de alianças impulsiona um processo de descolonização das subjetividades em carne e osso, onde a identidade feminista latino-americana perpassa pelo aprendizado de umas sobre as outras dentro da diferença colonial, enquanto reconstrói e honra a memória das lutas das mulheres que vieram antes de nós, e atualiza o seu fazer político para o agora, sem prescindir das demandas por direto à terra, redistribuição econômica e igualdade social.

Para finalizar, é importante pontuar que pela via institucional, desde 1994, todos os países da região (sem exceção) contam com algum tipo de órgão no executivo nacional, encarregado de coordenar e/ou executar as políticas de igualdade de gênero, de acordo com Matos e Paradis (2014). No que se refere à interlocução com as organizações internacionais, destaca-se o papel destas como fontes permanentes de suporte técnico, político e financeiro para os Organismos de Políticas para Mulheres (OPMs), também chamados de Mecanismos Institucionais de Mulheres (MIMs), revelando a ainda escassez de recursos próprios, que parte dos mecanismos em questão enfrenta em seus governos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

É fato que a globalização possibilitou a articulação de pautas transacionais, o que ampliou as conquistas feministas em relação aos direitos civis, políticos e sociais, todavia o que torna o movimento uma referência em inovação, resistência democrática e intervenção político-social é o interesse das sujeitas políticas é fazer políticas a partir e para o Sul Global tornando-o cada vez mais representativo e inclusivo dentro dos contextos locais. No último período, houve um avanço nos arranjos de cooperação regional entre os OPMs latino-americanos, funcionando como espaços de articulação e compartilhamento de experiências.

As feministas decoloniais denunciam a violência, o espólio e a exploração de seus territórios; desenvolvem análises enraizadas nos saberes locais em âmbito transnacional e constroem práticas políticas descolonizadas que nos trazem pistas

para repensar o pluriverso da democracia, cuja herança colonial continua impondo obstáculos à superação das injustiças estruturais – mantida viva através da colonialidade do poder e de gênero – enquanto o Estado permanecer atuando em benefício daqueles que se beneficiam com ela.

A politização do espaço doméstico, enquanto forma de gerenciamento feminino, foi excluída da gramática do que é considerado política e interesse coletivo, nos deixando desprotegidas e vulneráveis. Porém, esse estilo de politização reapareceu nos últimos tempos na América Latina, com demonstrações de mulheres de todas as gerações, especialmente na Argentina, irradiando para todo o continente, indicando a refundação do caminho político do feminismo, que passa pela desarticulação do mandato de masculinidade.

A autonomia para a tomada de decisões implica no direito das mulheres de ter voz e agência, e assim questionar a ordem estabelecida, duvidando de costumes morais, desnaturalizando as opressões decorrentes da dominação patriarcal colonial, exercitando a liberdade do ser e fazer. Portanto, a eficácia das políticas de igualdade virá não apenas de uma política só reivindicativa ou de ações afirmativas, mas sim quando a justiça de gênero coincidir com a justiça social.

REFERÊNCIAS

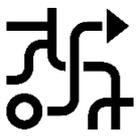
ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. *Cadernos Pagu* (43), 2014, pp.13-56, 2014.

BIROLI, Flávia. Feminismos, padrões de atuação e disputas políticas no Brasil contemporâneo. In.: VEIGA, A.M. [et al.]. *Mundo de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CABRERA, Patrícia M.. A justiça de gênero na América Latina: convergências e dissonâncias nos contextos analíticos feministas. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (org.). *Gênero e Feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação*. São Paulo: Editora USP, Fapesp, 2019.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: ACSUR-Las Segovias. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: ACSUR, 2010.



GAGO, Verónica. A potência feminista, ou o desejo de transformar tudo. São Paulo: Elefante, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Tradução de Pê Moreira. Bazar do Tempo. Edição do Kindle, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MATOS, M.. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global?. Revista de Sociologia e Política, v. 18, n. Rev. Sociol. Polit., 2010 18(36), jun. 2010.

MATOS, M.; PARADIS, C. G. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. Cadernos Pagu, n. Cad. Pagu, 2014 (43), jul. 2014.

MIGUEL, Ana de; BOIX, Montserrat. Os gêneros da rede: os ciberfeminismos. In: NATANSOHN, Leonor Graciela. Internet em código feminino: teorias e práticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, ano 17, n.47, 2002.

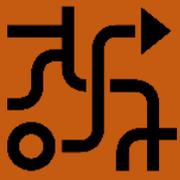
RASTILHO CRUST, Rastilho – O Corpo Rebelde. Youtube, 24 de abr. de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TxaQtpMVG0c>. Acesso em 09 de abr. de 2025.

SEGATO, Rita Laura. Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita Laura. Cenas de um pensamento incomodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

Recebido em 09/04/2025

Aprovado em 27/06/2025



DIAS, Adriel de Oliveira*

<https://orcid.org/0000-0002-8652-4766>

ROSA, Jullyana Silva**

<https://orcid.org/0000-0003-0986-430X>

LIMA, Priscilla Melo Ribeiro de***

<https://orcid.org/0000-0003-2426-0715>

RESUMO: O artigo analisa a metodologia de troca de cartas entre professores de História da Rede Estadual de Goiás, de agosto a dezembro de 2020, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), causado pela pandemia de Sars-Cov-2. Com uma abordagem interdisciplinar que integra Didática da História, Educação Histórica, Teoria Narrativa de Ricoeur e Psicanálise, a pesquisa investiga como essas cartas excedem o simples registro de experiências, podendo alcançar dimensões terapêuticas. Os temas das cartas incluíram: apresentação dos participantes, reflexões sobre o ensino e a narrativa histórica em tempos de pandemia. A pesquisa revela como a troca de cartas possibilitou aos participantes um espaço para elaboração dos sofrimentos, contribuindo tanto para a produção de fontes históricas quanto para a construção de um conhecimento histórico que atendesse as carências do tempo irritante. Isso pois tal metodologia permitiu a organização das experiências individuais em narrativas integradas às trajetórias de vida dos participantes. Por fim, o estudo destaca a relevância de investigações interdisciplinares para ampliar a compreensão sobre a produção de saberes em tempos de crise.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Escrita de cartas; Narrativa de si.

ABSTRACT: The article analyzes the letter exchange methodology among History teachers from the State Network of Goiás, conducted from August to December 2020 during the Emergency Remote Teaching (ERE) period caused by the Sars-CoV-2 pandemic. Adopting an interdisciplinary approach that integrates History Didactics, Historical Education, Ricoeur's Narrative Theory, and Psychoanalysis, the research investigates how these letters exceed the mere recording of experiences, potentially reaching therapeutic dimensions. The topics addressed in the letters included participant introductions, reflections on teaching, and historical narratives during the pandemic. The research reveals how letter exchanges provided participants with a space for processing their suffering, contributing both to the production of historical sources and to the construction of historical knowledge that met the needs of a distressing time. This methodology enabled the organization of individual experiences into narratives integrated with the participants' life trajectories. Finally, the study highlights the relevance of interdisciplinary research in expanding the understanding of knowledge production in times of crisis

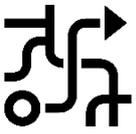
KEYWORDS: History Teaching; Letter Writing; Self-narratives.

* Agradecemos aos revisores Gabriella Batista Araujo (UEG) e prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima (PPGIELT-UEG) pela revisão gramatical e adequação do texto às normas de formatação.

* Licenciado em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Especialista em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (IFG). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Graduando em Psicologia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

** Bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PSICC/UFG).

***Professora Associada do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFG). Mestre e Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PsiCC/UnB), com estágio pós-doutoral em Literatura pela Universidade de Brasília (PosLIT/UnB). Membro do GT – Psicanálise e clínica ampliada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPPEP). Coordenadora dos grupos de extensão 'Narrativas marginais' e 'LabLit – Laboratório de Literatura' na UFG. Endereço eletrônico: primlima@ufg.br

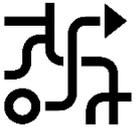


INTRODUÇÃO

No século XIX, a História consolidou-se como ciência após um longo processo de afirmação de sua capacidade de produzir conhecimento confiável sobre o passado. O movimento de disciplinarização da História resultou em profundas transformações nas suas lógicas de produção narrativa, que, antes, atendiam a necessidades morais e problemas práticos da vida cotidiana. Sob a influência dos critérios positivistas, a narrativa histórica passou a se afastar das questões do público geral, privilegiando um conhecimento voltado a um grupo dominante e especializado (RÜSEN, 2015). Essa transição, embora essencial para a legitimação da História como disciplina científica, comprometeu seu potencial reflexivo e prático, priorizando a objetividade em detrimento de sua função orientadora frente aos desafios do tempo presente. Esse estreitamento consciente de perspectivas resultou na limitação dos propósitos da História, contribuindo para o que Jörn Rüsen (2006) denominou de “irracionalização da história”, ao subordinar sua capacidade de sentido às exigências de um racionalismo restritivo.

Herdeiras desse processo, a Didática da História e a Educação Histórica buscam reverter a irracionalidade da história nos distintos espaços que lidam com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da História. Para tecer uma narrativa histórica que ultrapasse uma visão naturalizada do passado/presente, passiva frente às continuidades/rupturas e com impacto prático na orientação, a Educação Histórica estabelece interface com vários saberes: Teoria Curricular, História, Epistemologia da História, Metodologia das Ciências Sociais e Psicologia da Aprendizagem (BARCA, 2022). A articulação entre esses vários campos ocorre com objetivo de compreender/complexificar as aprendizagens humanas do tempo pretérito e dos métodos de ensino que atendam às carências no tempo.

O movimento abriu novos horizontes no fazer docente e nos caminhos metodológicos para as Ciências Humanas e para o ensino de História, mas também trouxe à tona desafios para lidar com as subjetividades das experiências humanas e suas emoções. Desde a década de 1970, tais desafios são pontos de reflexão para os historiadores no método de construção da fonte, especificamente nas formas de

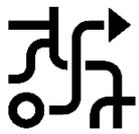


relações com os narradores e da comunicação com aqueles que relatam suas histórias (FERREIRA; AMADO, 2006).

A memória, nesse contexto, tornou-se central e as narrativas pessoais passaram a ser vistas como construções hermenêuticas dos fatos, em vez de meras reproduções objetivas dos acontecimentos (RICŒUR, 2012). Esse processo também trouxe novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico e da narrativa histórica. O ato de narrar, segundo Ricœur (2010), passou a ser entendido como constitutivo da identidade e como uma forma de lidar com a própria existência. Concebendo o caráter ontológico da narrativa na constituição da existência moderna, abre-se margem para articular a importância da narração de si como organizadora das experiências vividas (GOMES, 2004). Fazendo-se necessário, mais uma vez, uma articulação interdisciplinar, e, para esse desafio, mobilizamos as contribuições da discussão da Psicanálise, visto que essa articulação possibilita olharmos para as produções do humano a partir do misto da relação de força (pulsões/afetos) e da relação de sentido (hermenêutica).

Nesse sentido, Ricœur (2010) destaca que a noção psicanalítica de memória não se limita à simples reprodução de eventos reais, mas envolve um processo contínuo de reestruturação cada vez mais complexo. Assim, lembrar o que foi encoberto, repetir a formação sintomática na relação de análise promove a perlaboração, isto é, barra a repetição e abre o caminho para o enlaçamento da memória articulada com a história de vida, sendo esse objetivo sumário do processo terapêutico. A “cura” no campo psicanalítico reside na compreensão da função do sintoma na articulação de vivência do sujeito, portando uma verdade histórica (FREUD, 1914/2010) que não está posta apenas para ser descoberta, mas sim para ser construída na relação com o outro.

É assim que o autoconhecimento promovido na relação de análise é baseado na reconquista do poder de narrar a sua própria história e de refletir sobre si mesmo, sendo a perlaboração uma narração continuada (RICŒUR, 2010). Nesse sentido, consideramos que a construção narrativa na Psicanálise se aproxima da construção da narrativa como um todo – inclusive da historiografia – obtendo, a partir da distensão temporal, uma articulação de diferentes eventos, constituindo um enredo de sentido.

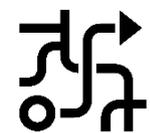


Psicanálise e História, portanto, aproximam-se devido a sua dependência da inteligibilidade narrativa para seu fundamento epistemológico (RICŒUR, 2010).

Ainda nessa articulação, eventos isolados de sentido na história de vida do sujeito, como produtores de efeitos psíquicos e sociais, são teorizados na Psicanálise e na História. A partir da noção de trauma, Freud (1905/2016) entende tanto um processo do desenvolvimento como um evento que impacta o psiquismo e sobrecarrega os mecanismos de defesa. Já na Didática da História, Rösen (2015) afirma que os eventos irritantes, ou seja, aqueles inesperados, que impactam a constituição histórica de sentido disponível, podem implicar desafios normais, críticos e catastróficos à interpretação da experiência.

O conceito de "tempo irritante", conforme descrito por Rösen (2022), remete a momentos de crise e transformação que desestabilizam as estruturas consolidadas de sentido. Durante esses períodos, o conhecimento histórico assume um papel central como ferramenta de produção de sentido, permitindo aos indivíduos e às comunidades reorganizarem suas perspectivas diante de situações disruptivas. Podemos citar como exemplo do tempo irritante a pandemia do SARS-CoV-2, iniciada em 2020, a qual trouxe desafios inéditos para a produção do conhecimento histórico. Ano que inaugura eventos irritantes que interferem na forma de produzir o conhecimento, indagar o sujeito pesquisado e os problemas levantados (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). O isolamento social e o fechamento dos espaços educacionais forçaram a criação de metodologias que atendessem às novas condições de pesquisa e ensino. Nesse contexto, o relato oral e a narrativa de vida adquiriram centralidade, não apenas como fontes históricas, mas como práticas que, ao mobilizarem memórias e experiências subjetivas, suscitaram questões sobre seus possíveis efeitos terapêuticos.

Este artigo buscou investigar se a construção de fontes históricas, articulada à narrativa de vida e às práticas hermenêuticas, pode ter efeitos terapêuticos para os sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, nos questionamos se seria possível uma metodologia de produção de fontes contribuir para a elaboração subjetiva emocional dos agentes históricos. Essa problemática ganha relevância diante das especificidades do tempo irritante provocado pela pandemia do SARS-CoV-2, situando-se no cruzamento entre História e Psicanálise.



PERCURSO METODOLÓGICO

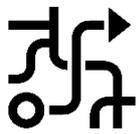
As narrativas analisadas neste artigo foram selecionadas a partir da pesquisa de mestrado defendida em 2022, pelo primeiro autor, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). As fontes selecionadas foram produzidas por três professoras — Josilda, Lêda e Valdeci — que compartilharam suas experiências marcadas pelo contexto de isolamento social, dificuldades de acesso aos alunos e ao espaço educacional, e pela necessidade de reinvenção das práticas de ensino de História (DIAS, 2022)¹². Posteriormente, os dados foram discutidos e analisados com as outras autoras para uma articulação com a Psicanálise e a teoria da narrativa de Ricœur.

Frente às impossibilidades e às necessidades de reinvenção no ensino de História, inspirados na “pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2016), construímos um método para levantamento de fonte bastante destoante das estratégias consagradas pela Educação Histórica (SILVA, 2014): a organização de três grupos compostos por três integrantes – professores dos Colégios Estaduais de Goiás – com o objetivo de trocar e-mails, em formato de cartas pessoais, de agosto até dezembro de 2020. As professoras produziram, ao todo, 53 laudas, abordando suas condições de trabalho, seus sofrimentos frente ao tempo irritante e suas expectativas de futuro.

A elaboração de cartas para atender as necessidades de isolamento humano por conta de doenças infecciosas, das limitações impostas pelas distâncias ou grandes eventos catastróficos é uma prática recorrente na sociedade moderna e nas ciências humanas (PAIVA; RASERA, 2012). É possível indicar, a título de ilustração, o trabalho psicoterápico de Alston, na década de 1950. O psicólogo atendeu uma paciente com tuberculose por dois anos, produzindo oitocentas cartas (PYLE apud BARROS, 2010); outro exemplo foi o trabalho de Augusta-Scott, em 2007, que organizou um estudo baseado na troca de cartas entre ela e um homem preso por violentar sexualmente sua filha. Destacando que o processo possibilitou a re-autoria

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, protocolo n. 4.283.013 de 17 de setembro de 2020.

² Os nomes utilizados são os nomes reais das participantes que optaram por isso conforme informaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



da

identidade do homem na responsabilização pelo abuso cometido e a construção de um relacionamento respeitoso entre ambas as pessoas (BARROS, 2010).

A escrita das cartas, enquanto metodologia de pesquisa, pode contribuir de forma pedagógica e terapêutica, como mostram alguns estudos em diferentes casos, a exemplo, no uso das “cartas terapêuticas” ou “reflexivas” em pesquisas de psicologia educacional (RESENDE et al., 2013); em sua aplicação no espaço clínico, incluindo para tratamento de distúrbios alimentares e aconselhamento de adolescentes (Barros, 2010); na formação docente para promover uma relação educacional dialógica e não hierárquica e a análise do processo de aprendizagem-ensino (OLIVEIRA et al., 2015); e nos cuidados de enfermagem familiar (MARCHETTI; MANDETTA, 2016). De forma geral, as cartas possibilitam aos sujeitos envolvidos participarem ativamente da construção de sentido e coerência do vivido, produzindo reflexões sobre as experiências na dimensão temporal (PAIVA; RASERA, 2012).

Dessa forma, a escrita de cartas nas pesquisas e na construção de fontes pode oferecer diversas oportunidades para a Didática da História e para a Educação Histórica nas atividades de ligar acontecimentos vividos e herdados do passado próximo ou distante; estabelecer encontros com outros sujeitos; auxiliar no processo dinâmico da consciência histórica; ajudar no distanciamento dos problemas e eventos sensíveis, auxiliando na construção de reflexões. As missivas nos contextos de pesquisa citados apresentam a tendência de utilização da linguagem escrita a partir de três movimentos: primeiro, o participante escreve as cartas para si, para outras pessoas ou para determinado objeto; segundo, o terapeuta/pesquisador e o paciente/pesquisado escrevem entre si; terceiro, o terapeuta/pesquisador escreve as cartas para o paciente/pesquisado (PAIVA; RASERA, 2012). A metodologia desenvolvida, mesmo com adaptações e especificidades, segue a lógica da primeira estratégia – o participante escreve cartas para outros integrantes do grupo que experienciaram o tempo irritante.

Para a escrita deste artigo, selecionamos 10 cartas escritas pelas professoras que articulam quatro temas sugeridos por Dias (2022), respectivamente: I. Carta (agosto): Apresentação dos participantes; II. Carta (setembro): Resposta dos leitores. III. Carta (outubro): Como chegamos até aqui enquanto professores e sociedade? IV. Carta (novembro): Quais questões no Ensino de História continuaram, mudaram e

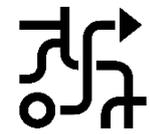


foram criadas com a pandemia? V. Carta (dezembro): A narrativa histórica: avaliação do trabalho e perspectivas de futuro. Na análise das narrativas, optamos por adotar as reflexões proporcionadas pelo arco narrativo de Paul Ricœur (1994), estruturado na tríplice Mimesis: Mimesis I – investigação do contexto pré-configurante das narrativas, ou seja, os eventos históricos e as condições concretas que moldaram o período de escrita das cartas; Mimesis II – análise das narrativas em si, considerando que a tessitura da intriga descrita articula elementos concordantes, discordantes e contraditórios com o vivido, exercendo uma função mediadora; Mimesis III – articulação entre o mundo do escritor (ou do texto) e o mundo do leitor, estabelecendo uma relação entre o conteúdo das narrativas e o contexto social mais amplo.

Embora a tríplice Mimesis seja apresentada de forma sequencial, a análise foi conduzida de maneira integrada, considerando o arco narrativo como uma totalidade. Essa abordagem busca evitar a fragmentação dos momentos, tratando-os como aspectos indissociáveis da construção narrativa. Como fundamentação teórica, utilizamos a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricœur (1994; 2010; 2012) que oferece as bases para compreender as narrativas como mediações significativas entre memória, identidade e história. Complementarmente, os aportes da Didática da História, conforme os apontamentos do Rüsen (2015), contribuíram para interpretar como as experiências narradas não apenas refletem o vivido, mas também produzem sentidos históricos e subjetivos a partir das expectativas e dos desafios enfrentados pelas professoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O contexto da pandemia do vírus SARS-CoV-2 e suas variantes marcou o início de um novo tempo desafiador para o campo educacional, especialmente a partir do dia 15 de março de 2020 (NICOLINI; DIAS, 2023). Nesse momento, a Secretaria do Estado da Saúde de Goiás, por meio da Nota Técnica nº 1/2020, determinou a paralisação das aulas presenciais por quinze dias para todos os níveis educacionais públicos e privados (GOIÁS, 2020). Na segunda-feira, dia 16 de março de 2020, os professores e alunos deram início ao êxodo para suas casas, devido à intensa capacidade reprodutiva SARS-CoV-2, no Brasil e no mundo (LANA et al., 2020).



A Nota Técnica nº 1/2020 implementou a terceira fase do plano estratégico de enfrentamento à pandemia, denominada supressão, que levou ao esvaziamento das instituições educacionais como medida para conter a disseminação do vírus e evitar a sobrecarga do sistema de saúde (WERNECK; CARVALHO, 2020). Essa decisão tinha como objetivo minimizar o contato social até que houvesse maior estabilidade no atendimento médico, ampliação dos procedimentos de testagem e desenvolvimento de possíveis tratamentos. No âmbito estadual, o rápido aumento dos casos – de 22 para 85 confirmados em 15 de março de 2020 – reforçou a necessidade dessas medidas. Em escala global, até 23 de março do mesmo ano, os números já alcançaram 294.110 casos confirmados e 12.944 mortes (UFG, 2020).

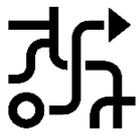
Meses depois, os impactos dessas diretrizes ainda ressoavam no cotidiano educacional e na vida das professoras. No dia 24 de agosto de 2020, a partir da escrita de uma carta, a docente Josilda rememora e compartilha, em sua primeira missiva, suas incertezas geradas pela Nota Técnica nº 1/2020:

Mas o que fazer nesses quinze dias de decreto? Vai ou não retornar em quinze dias? Notícias desencontradas, falatórios, disse me disse, pais preocupados sem saber o que iriam fazer com os filhos dentro de casa (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Licenciada em História e Pedagogia, com especialização em Educação Especial, Josilda iniciou sua carreira profissional em 1988. No momento da geração dos dados para a pesquisa, ela lecionava em um Colégio Estadual do Estado de Goiás. Além das incertezas iniciais, Josilda também relata as dificuldades de adaptação ao ensino remoto e à nova dinâmica escolar, marcada pela falta de contato presencial e por mudanças na equipe docente:

Não conheço os atuais alunos, não tivemos nenhum contato presencial, somente virtual. Os alunos tiveram pouquíssimas aulas, o professor titular tirou algumas licenças médicas e por fim aposentou. Estou aos poucos tomando pé da situação. [...] Durante os 15 dias em que não ficamos parados, tivemos reuniões presenciais para nos orientar a respeito das determinações vindas da Seduc e traçar estratégias para enfrentar os novos desafios (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Enquanto Josilda constrói uma narrativa marcada pelas incertezas e desafios vivenciados, sua interlocutora no grupo, a professora Valdeci direciona seu olhar para



outras preocupações, especialmente a saúde mental dos alunos e a qualidade da aprendizagem:

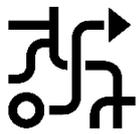
Tenho colocado eles para pesquisar outras doenças que foram parecidas com o Covid 19. Levando-os a refletir e a comparar as semelhanças e diferenças, comparar também como as pessoas em outro momento histórico se comportavam, tentando fazê-los perceber que o ser humano tem a capacidade de se adequar a situações adversas e encontrar a saída (Professora Valdeci, I Carta, dia 20 de agosto de 2020).

Lêda, a terceira professora do grupo, embora faça considerações sobre a sobrecarga de trabalho da equipe pedagógica, da dificuldade dos alunos e da resistência das famílias com esse modelo, também não menciona seus afetos com a dimensão irritante desse tempo. Essa professora, em sua carta de apresentação, dá maior destaque ao papel da sua profissão como agente de mudança, estabelecendo um antes e depois da pandemia:

Acredito que o ensino de história passa por modificações a partir dos contextos em que eles são submetidos, assim entendo que ela nos auxilia na percepção das mudanças apresentando possibilidades de conhecimento e superação daquela vivência experienciada. (Professora Lêda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

As docentes articulam em sua escrita suas trajetórias de vida como biografias singulares, cada uma dotada de um sentido único (CALLIGARIS, 1998). A escrita surge, então, como um espaço de elaboração do tempo vivido, permitindo que cada professora, à sua maneira, se relacione com esse período desafiador. No entanto, há diferenças marcantes na forma como constroem suas narrativas. Enquanto Valdeci e Lêda, em sua primeira carta, adotam uma postura mais formal, evitando uma exposição direta de seus sofrimentos, Josilda, por outro lado, entrelaça sua experiência pessoal aos eventos históricos compartilhados, expressando suas angústias diante dos desafios de ensinar História durante a pandemia.

A ação de Josilda parece influenciar diretamente a escrita subsequente das demais professoras, convidando-as a tecer sentidos que articulem os elementos discordantes e controversos (RICŒUR, 2012). Entre esses elementos, destacamos a dualidade entre o papel do docente como agente emancipador no ensino de História e a vivência das incertezas impostas pelo tempo irritante, como aparece no relato da



professora Lêda. Além disso, podemos perceber a tentativa de mostrar aos alunos a capacidade de adaptação do ser humano por meio do conhecimento histórico, enquanto a própria docente Valdeci enfrenta, em sua experiência, as dificuldades de adaptação às novas exigências do contexto pandêmico.

A supressão nos espaços educacionais, a Nota Técnica nº 3/2020³ e as demais medidas tomadas não foram o suficiente para que o número de infecções se alterasse, pois continuou a subir⁴. A situação forçou o adiamento do retorno às aulas presenciais “[...] que viraram um semestre, que poderá virar um ano, sabe lá até quando” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020). Os temores da Professora Josilda se concretizaram: o adiamento das aulas presenciais durou dois anos. A impossibilidade de encontrar pessoalmente os educandos e os colegas de trabalho demandou formas alternativas para o ensino.

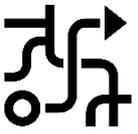
Uma das soluções tomadas no Estado de Goiás foi a Resolução 02/2020 de 17 de março de 2020, estabelecida pela Secretaria Geral da Governadoria. O documento resolveu pela implementação do

[...] regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo de Goiás, definindo essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás (GOIÁS, 2020b).

A Resolução 02/2020 atribuiu responsabilidades aos gestores e ao corpo docente das unidades escolares para sanar os diversos problemas dos educandos. Ficando ao cargo dos docentes o planejamento das ações pedagógicas, do material específico para a modalidade de ensino, o registro da frequência dos alunos e organização das avaliações dos conteúdos trabalhados no novo modelo (GOIÁS, 2020b). A esse respeito, é interessante notar a preocupação da professora Josilda em

³ A Nota Técnica nº 3/2020, da Secretaria Estadual de Saúde de Goiás, determinou a interrupção das atividades, pelo período de 15 dias, a partir de 18/03/2020, de estabelecimentos comerciais ao público, como, por exemplo, bares, distribuidoras de bebidas, lojas de conveniência; fechamento de *shoppings centers*, cinemas, feiras populares, academias, teatros, museus, padarias; campeonatos esportivos; entrevistas coletivas; e reuniões ou eventos religiosos.

⁴ As informações podem ser verificadas por meio dos boletins da Secretaria Estadual de Saúde, disponibilizados no sítio oficial do Governo do Estado de Goiás. Disponível em www.goias.gov.br/servico/100-boletim-covid-19.html?start=560. Acesso: 03/11/2022.



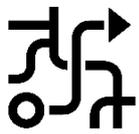
relação ao contato e ao reconhecimento de quem são os educandos. Frente às impossibilidades e às frustrações, a professora Josilda indaga:

Mas de que forma se a maioria de nós professores não dispunha de recursos tecnológicos para tal fim? [continuar o ensino]. Como chegar até o aluno? Como preparar nossas aulas se não temos o domínio das ferramentas tecnológicas? A escola também não tem os recursos de que precisamos. Mas uma vez, a maioria de nós professores tivemos (e ainda estamos) que nos reinventar (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

As menções da professora Josilda têm relação com o regime especial de aulas não presenciais, mais conhecido nos trabalhos científicos por Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE se destacou nos estudos acadêmicos como um regime paliativo, com diferenças significativas em relação à Educação a Distância (EaD). Enquanto o EaD conta com uma equipe multiprofissional, materiais planejados e atividades pedagógicas estruturadas, geralmente conduzidas por tutores e com avaliações padronizadas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SARAIVA et al., 2020); o ERE foi instaurado sem planejamento prévio, sem suporte técnico, monitores ou materiais específicos. Além disso, não ofereceu plataformas oficiais ou tecnologias adequadas para docentes e discentes, refletindo a improvisação e as limitações impostas pela emergência pandêmica (SARAIVA et al., 2020).

As discrepâncias da Educação a Distância para o Ensino Remoto Emergencial, são notadas por Josilda. Ela destaca que não podemos comparar ERE e EaD pois “[...] da noite para o dia nossos alunos que estavam acostumados à rotina de ir para a escola, encontrar os amigos, de repente teve que se isolar e se virar praticamente sozinhos” (II Carta, dia 8 de setembro de 2020). Josilda se apropria das novas obrigações e relata suas profundas preocupações com a formação dos alunos. Para ela, a pandemia tem sido a cada dia uma “prova de fogo [...]”. A História está aí para ser vivida e ser contada, pois é através dela que o futuro se constrói” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020). “Prova de fogo” é uma metáfora para o tempo de trabalho docente dilatado, para a transformação do ambiente doméstico em sala de aula e para a dificuldade de lidar com as tecnologias e observar os equipamentos privados se tornando

[...] a nossa principal ferramenta de trabalho. E a internet dos nossos celulares que nem sempre funciona, muitas vezes contamos apenas com dados móveis? Como vamos estimular o aluno sendo que muitos



deles não tem como colocar crédito no celular para baixar as atividades, ou até mesmo assistir um vídeo? E nós professores que nem sempre temos grana para pagar nossa internet (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

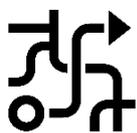
Em interlocução com Josilda, Lêda em sua segunda carta também identifica e responde as angústias apontadas por sua colega:

compartilho de suas angústias sobre a desorientação nesse modelo de ensino tão precário. Entendo que a direção da escola que trabalho está fazendo o que pode para diminuir os danos, mas seus pequenos esforços não compensam todas essas bruscas mudanças (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020).

Diferentemente de sua primeira carta, Lêda aponta sofrimentos relativos ao ensino de história como “defasado, onde saímos de um padrão escolar que tinha muitas lacunas e grandes necessidades de mudanças e entramos em um estado emergencial da educação” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020). Ainda assim, ela projeta uma possibilidade de futuro:

Temos que tentar ver todas as possibilidades que o período pandêmico nos proporcionou, mas está difícil enxergar algo proveitoso, por isso, deixo para o futuro a colheita desses ensinamentos. A escola onde trabalho sempre aprontou isso como algo provisório, tentou deixar que a pressão do caos não nos abalasse, mas isso não ocorreu. Percebo que o trabalho está ainda mais cansativo, pois tenho que pensar em variados fatores quando estou elaborando as atividades como: será que o aluno terá auxílio dos pais? Ele compreenderá a linguagem trabalhada? Esse texto está [sic] muito longo para o período que ele se propõe a estudar? Meus vídeos abarcam as dúvidas gerais que os alunos poderão ter? Como o aluno que tiver apenas a atividade impressa sem os outros materiais que serão disponibilizados online? conseguirão alcançar esses objetivos? Existem tantas questões que a instituição não consegue lidar fazendo que o trabalho seja ainda mais árduo. Se ao menos tivesse respostas para essas questões o trabalho já estaria perto de ser melhor. O ideal está muito longe de ocorrer nesse momento, uma utopia para se pensar (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020).

Adiante, Lêda destaca suas impressões de que vivemos muita coisa em pouco tempo cronológico, destacando o trabalho do docente de história em trazer “interpretações sobre o passado aos alunos e apresentar debates que emergem da necessidade da comunidade que está compartilhando suas vivências” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020). Pois, desse modo, “o passado terá sua ligação ao presente, mesmo que despercebido, quase não pronunciado ele vive no próprio presente, pois ele mesmo o construiu” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de



2020). Essa carta é finalizada por Lêda com um agradecimento pela paciência de seus leitores em ler seu desabafo.

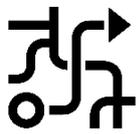
Valdeci também faz uso da II carta para expressão dos afetos, mas diferentemente de suas colegas, não estabelece interlocução e confessa não ter lido as cartas anteriores. Embora seja notável a semelhança do sofrimento dessa docente com as demais. Ela narra como está sobrecarregada e se sentindo culpada por não conseguir cumprir com todas as demandas, sendo o excesso de trabalho e o abandono institucional as maiores carências dessa professora. Destacando também a falta da relação professor-aluno. Após a escrita dessa carta, Valdeci decidiu parar de participar da troca de missivas.

A ampliação do trabalho é sentida pela professora Josilda: “Sinceramente, estou exausta. As minhas condições de trabalho, conto com o que tenho em casa, uma internet fraca, um celular com pouca memória, tendo que me dedicar mais horas de trabalho com gravação de aulas, ligação para alunos e pais, preenchimento de planilhas etc.” (Professora Josilda, II Carta, dia 8 de setembro de 2020). O que se assemelha à compreensão do encurtamento do tempo cronológico apontado por Lêda. Um tempo que faz múltiplas exigências aos professores/pesquisadores que não tiveram formação prévia para o planejamento e execução das aulas no ciberespaço:

Não tivemos nenhuma orientação de como utilizar essa nova ferramenta de trabalho. [...]. A escola parece ter entrado para dentro de nossas casas. Nossa privacidade de repente foi invadida com dezenas de mensagens diárias fora do expediente de trabalho, uma verdadeira reviravolta no modo de ensinar (Professora Josilda, IV Carta, 20 de dezembro de 2020).

A narrativa da professora Josilda e as dos pesquisadores citados evidenciam experiências irritantes. No caso da narrativa da professora Josilda, as experiências são organizadas na delimitação de um “antes e depois” dos eventos irritantes (KOSELLECK, 2014). O evento que faz a separação dos dois tempos tem um caráter desafiador, pois nele reside a “carência cultural do homem, de orientar sua vida prática mediante uma representação do processo do tempo que faça surgir uma significação transversal no encadeamento dos eventos mutantes” (RÜSEN, 2015, p. 45).

A transição do ensino presencial para o Remoto Emergencial, é o evento que está inserido no meio dos balizadores cognitivos do “antes e depois”, gerando sofrimento por conta das rupturas no processo de aprendizagem e ensino. Situação



que

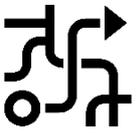
mobiliza a professora a construir suas cartas pessoais que reúne as experiências/perspectivas pretéritas, buscando identificar as que se repetem, se confirmam ou se consolidam para uma orientação do efetivo agir (KOSELLECK, 2014). Contudo, a professora tem dificuldade de encontrá-las, resultando na afirmação de uma experiência de crise normal:

Estou na docência há 32 anos e passei por muitas mudanças, que certamente contribuíram para meu crescimento profissional e humano. Mas pela primeira vez, estou enfrentando algo que me faz refletir sobre meu papel como formadora de opinião. Qual o papel da História diante de tudo isso? (Professora Josilda, II Carta, dia 8 de setembro de 2020).

A professora Josilda narra uma experiência eivada de crises normais, isto é, aquelas desencadeadas por rupturas de sentido no tempo e que podem ser superadas a partir da mobilização dos modelos históricos previamente dados. Tais experiências são mais frequentes do que a crítica e catastróficas, visto que elas mantêm os modelos interpretativos disponíveis na cultura histórica atuantes como recursos interpretativos do agir (RÜSEN, 2015). Neste processo de mobilização das interpretações disponíveis, Josilda rememora as suas experiências no período de quatro meses, de março até julho, para responder a indagação supracitada e as carências do novo tempo. Processo de rememoração profundamente marcado pelo crescimento do número de casos da doença – COVID-19 – de aproximadamente 12 mil no final de março para 18 mil casos, até 22 de julho.

Já Lêda, estabelecendo diálogo com suas companheiras de pesquisa, menciona que as discussões a tem feito “refletir sobre as nossas preocupações cotidianas que se interligam com a nossa vida profissional” (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020). Retornando a uma perspectiva, semelhante à de sua primeira carta, de que o período de crise abre espaço para reflexões e para modificações potenciais. Agora essas reflexões não se apresentam mais apenas como possibilidades, mas a docente já nota algumas modificações em sua prática:

Percebo que o ensino remoto me fez repensar o próprio ensino, me fez ser uma pessoa mais atenta ao que está em uma condição mais difícil do que os outros, me fez perceber ainda mais a necessidade de uma equidade dentro dos muros da escola, onde a igualdade deve ser um ponto a ser repensado para ser superado. Nesse mesmo raciocínio me fez captar uma importância ainda maior da História no



cotidiano de todos (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020).

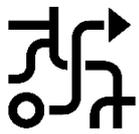
Nesse sentido, a História é considerada por essa professora como “disciplina [que] pode dar sentido ao nosso ensino remoto a partir dos obstáculos a serem superados a partir das novas maneiras de conduzir os conhecimentos prévios dos alunos para construir um ensino mais palpável à realidade de todos” (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020). O que pode ser entendido como uma reconstrução narrativa da história que alicerça a compreensão da realidade, tecendo sentidos ao que foi e está sendo vivenciado.

Lêda permanece com essa perspectiva e, na IV e última de suas cartas, após descrever uma metodologia adotada no ERE, considera que seu objetivo foi alcançado com “[...] sucesso e assim percebi que esses assuntos que tem uma ligação com a conjuntura atual, mesmo que tenha um mínimo de engajamento fazem que os alunos demonstrem um interesse maior em relação aos conteúdos programáticos” (Professora Lêda, IV Carta, 30 de outubro de 2020). Nesse aspecto, a narrativa de Josilda diverge de Lêda, visto que a docente considera na IV carta que ensinar “História de forma remota significou uma transformação no modo de ensinar, uma inovação na nossa prática pedagógica, porém sinto que não obtive o sucesso pretendido, deixando lacunas no processo ensino aprendizagem” (Professora Josilda, IV Carta, 20 de dezembro de 2020).

A partir desses relatos, notamos que a metodologia adotada na pesquisa enfatiza um dos aspectos constituidores da filosofia narrativa ricoeuriana: a organização narrativa da temporalidade humana. A exemplo, Josilda afirma:

Há anos não sei o que é escrever uma carta. A sensação é que estou fazendo uma viagem no tempo. As ideias estão fervilhando, mas ao mesmo tempo me perco nos pensamentos, sem saber por onde começar. Não tem como falar da experiência atual, sem antes mergulhar nesse túnel para resgatar “coisas” que podem auxiliar-me neste grande desafio que nosso amigo [...] está nos proporcionando e que certamente fará com que nossas emoções mais ocultas venham à tona (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Articular o tempo presente em cartas endereçadas a companheiros de profissão e, ao mesmo tempo, compreender essa escrita como um registro histórico desse tempo irritante, pode ser entendido como principal motivador da escrita das professoras convidadas. Dessa maneira, podemos conceber, a partir dos fragmentos

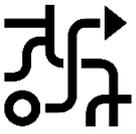


mencionados, que as professoras distendem temporalmente seus pensamentos construindo uma narrativa que organiza sua experiência.

Segundo Ricœur (2010, p. 85), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. “Mergulhar em um túnel”, fazer uma “viagem no tempo” e “resgatar” coisas são algumas das expressões escolhidas pela docente para relatar a dimensão de distensão do presente-passado que sua consciência fez ao escrever a carta. O que pode proporcionar uma releitura dessa incidência de eventos contraditórios numa unidade, dotada de sentido, na história de vida das professoras. A história – aqui representada pela construção colaborativa de fonte –, permite “enxergar além dos olhos” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020), isto é, sair do campo da percepção imediata do presente e visitar outros momentos que se estendem em presente-passado e presente-futuro (RICŒUR, 1994).

A dimensão poética da narrativa pode representar uma linearidade que encadeia os acontecimentos físicos e humanos, passando de uma dimensão episódica para uma dimensão de história. Há ainda uma dimensão configurante e, entre essas dimensões, há o tempo narrativo, que permite entender a moral ou o final de uma história, um ponto final da qual pode ser vista como uma totalidade (RICŒUR, 2010). Partindo-se dos desafios do tempo presente no cenário da pandemia – ausência da relação professor-aluno; sobrecarga de trabalho; manuseio da tecnologia – e das temáticas sugeridas pelo pesquisador, Josilda, Lêda e Valdeci compartilham dialogicamente seus sofrimentos, articulam o presente imediato e se distendem ao passado em busca de suporte/alicerce para o enfrentamento dos desafios do presente.

Não são apenas os déficits de sentido e os sofrimentos derivados deles que constituem a atividade narrativa das professoras; a ética interna do narrar histórico é também motivado pela “[...] aspiração à felicidade, uma demanda utópica, que expande radicalmente o campo de experiência da vida humana” (RÜSEN, 2015, p. 54). Neste sentido, a ação de narrar suas experiências transcende a atividade de organização dos eventos irritantes do tempo presente, visto que as elaborações



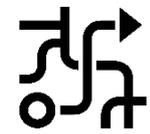
históricas dos sujeitos - quando lidam com as três dimensões temporais - vão além do imediato, em direção a algo distinto e melhor no futuro (RÜSEN, 2015).

Outro aspecto que chama a atenção é, a partir do endereçamento ao pesquisador, um agradecimento relativo à possibilidade de “emoções ocultas virem a tona” a partir da escrita das cartas, bem como a possibilidade de, no “mergulho ao passado”, mobilizar elementos que auxiliem nos desafios do tempo irritante. Notamos que a precipitação de emoções ofuscadas também ocorre na narrativa de Lêda: em uma das citações mencionadas, a professora considera que a escrita e o compartilhamento das cartas têm feito refletir sobre sua vida pessoal e profissional. O movimento da narrativa de Lêda se inicia com uma esperança de possibilidades para o ensino remoto no que tange às consciências históricas (I carta) e estabelece uma tessitura que a faz vislumbrar essa potencialidade (IV carta). O que, evidentemente, aconteceu de modo dialógico e após uma carta na qual a docente se permite desabafar (II carta).

O que está em jogo, nesse sentido, é a elaboração do vivido afetivamente, ainda não relacionado ao campo semântico da experiência humana. Deixar vir emoções desconhecidas e inseri-las na totalidade da escrita é, pois, um dos alicerces que possibilitam a dimensão terapêutica dessa metodologia. Pois, a rememoração da dimensão pulsional – ou afetiva –, esquecida e encoberta, envolve vivências que podem ser ditas. Não se trata das experiências tal como foram, mas sim relatórios do que ocorreu (RICŒUR, 2010), articulando a memória individual segundo o princípio da realidade psíquica (FREUD, 2010/1917).

O desfecho do relato de Josilda também apresenta um movimento elaborativo. Na terceira temática de cartas na qual a professora se expressa por áudio, fica claro que a descrição de diferentes vivências possibilita a docente construir uma resposta poética de “como chegamos até aqui”:

Como chegamos até aqui? Dessa forma. É como se fosse um show sem público. Sem plateia. Porque o nosso público que é o nosso aluno, ele não [pausa], ele não tem um interesse também. Não despertou neles esse interesse, ele não está usando a tecnologia a seu favor. [pausa longa]. Como que vai fazer? (Professora Josilda, III Carta, dia 08 de setembro de 2020).



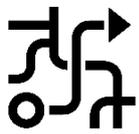
Percebemos que a pergunta instigadora provocou encadeamentos que misturaram vida pessoal e vida profissional. Josilda passa então de uma narrativa que mencionava incômodo com as mudanças que ocorreram rapidamente e afetam seu estado emocional e físico (Professora Josilda, II Carta, dia 08 de setembro de 2020) para uma resposta estética que, mesmo ainda dotada de incertezas, apresenta uma reconstrução de sentido do vivido em uma produção que sublima as afeições. Caminhando do campo do desabafo das angústias imediatas para um questionamento aberto de como agir frente ao contexto pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse trabalho refletir a partir dos nossos dados a dimensão terapêutica da construção de fonte em pesquisa histórica por meio de cartas. Por terapêutico não entendemos necessariamente a “cura” ou “solução do sofrimento”. Partimos de uma concepção de que narrativa constitui o agente histórico. O que notamos, nos dados de nossa pesquisa, é necessariamente o movimento de elaboração do vivido na relação estabelecida. Nesse sentido, o endereçamento narrativo encontra sua dimensão ontológica e organiza a temporalidade humana, fazendo urgir sentidos, sejam eles concordantes ou discordantes. Trata-se, portanto, da ação de se apropriar dos acontecimentos e das afeições vividas como partes integrantes de uma história de vida.

O contexto histórico vivenciado pelos colaboradores da pesquisa é privilegiado na noção da narração como formadora de sentidos e terapêutica, pois no contexto do ERE (2020), diversos desafios se impuseram para os docentes da educação básica. Notamos que, a partir dessa crise, as professoras convidadas tiveram suas vidas profissionais e pessoais rapidamente modificadas, gerando por consequência diversos sofrimentos. Em diálogo, as professoras encontraram dimensões de aproximação em suas experiências de sofrimento que apontam, ao mesmo tempo, para uma particularidade das experiências.

Entre essas particularidades, Valdeci abandona a colaboração na pesquisa em sua segunda carta. A docente que inicia com uma apresentação formal e com pouca implicação subjetiva na narração do próprio sofrimento muda drasticamente em



sua

segunda carta apresentando os diversos desafios que enfrenta e a impossibilidade prática de se manter na pesquisa. A narração da própria vida e do próprio sofrimento para encontrar seu apogeu, isto é, a construção de novos sentidos a partir da integração de eventos e da temporalidade, necessidade de condições objetivas e materiais para ser feita. Embora não possamos analisar a experiência de Valdeci com referência aos objetivos de pesquisa, é fundamental percebermos que sua vivência denuncia o contexto de precariedade material e social que impede agentes históricos de disporem de tempo para a elaboração do vivido. O que pode gerar, como consequência, diversos sofrimentos psíquicos.

A experiência de Lêda, por sua vez, é a que mais evidencia e aponta confirmações para a questão que levantamos no início de nosso estudo. A docente inicia sua participação na pesquisa apontando para as possibilidades de mudança que esse tempo irritante ocasiona e, após mergulhar em seu sofrimento e de suas companheiras, constrói reflexões que apontam a importância do professor. A narrativa dessa docente, portanto, encontra a formação, a resposta do sentido e a dimensão terapêutica que buscamos elaborando primeiro as mudanças no ERE como possibilidade (I carta); passando pela dificuldade de se enxergar possibilidades frente a todo sofrimento (II carta); chegando à elaboração sobre a importância de seu papel e de sua possibilidade de agir como agente de mudança social na posição de docência (III e IV carta).

Já na narrativa de Josilda, não há uma construção de sentido que aponte para uma satisfação pelo trabalho no ERE ou que vislumbre possibilidades otimistas com o futuro. Apesar disso, a docente, implica-se subjetivamente e constitui sentidos para o que está sendo vivido. Assim, a docente, a partir de digressões longas e profundas em seu cotidiano e em sua história de vida, elabora uma construção poética para o que mais lhe confere angústia na ação profissional. O palco sem público de Josilda é, pois, uma evidência do sentido terapêutico que defendemos nessa metodologia, destacando não o cessar do sofrimento, mas a reapropriação da história de vida pelo agente histórico.

A escrita das cartas proporcionou uma oportunidade de reflexão e expressão das experiências das professoras, contribuindo para o enfrentamento dos desafios do tempo irritante. Assim, a metodologia de construção de fonte em pesquisa histórica,



quando alicerçada na narrativa de vida, carrega uma dimensão potencialmente terapêutica. Por último, destacamos a necessidade do trabalho interdisciplinar – no nosso estudo apostamos no diálogo entre História e Psicanálise – e a necessidade de mais estudos e reflexões que interseccionam áreas do saber humano diferentes para um entendimento profundo da produção de saber nesses campos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação histórica e história da educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.

BARROS, L. P. C. de P. R. O uso de cartas terapêuticas em psicoterapia de grupo. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BERNARDO, Kelen Aparecida da S.; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria no contexto da Pandemia da Covid-19. Revista Novos Rumos Sociológicos, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. Estudos Históricos, v. 21, p. 43-58, 1998.

DIAS, Adriel de O. Dos sofrimentos docentes ao pensamento utópico no Ensino Remoto Emergencial (Goiás, 2020): o evento estressor e o distanciamento do futuro melhor. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMANDO, Janaína. Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e perlaborar [1914]. In: Obras completas volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), Artigos sobre a técnica e outros textos [1911-1913]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Teoria geral das neuroses [1917]. In: Obras completas volume 13: Conferências introdutórias à psicanálise [1916-1917]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: Obras completas volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos [1901-1905]. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GOMES, Ângela de Castro. A escrita de Si: Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M.; BANDEIRA, Hilda Maria M.; ARAÚJO, Francisco Antônio M. Pesquisa colaborativa: multireferências e práticas convergentes. João Pessoa: UFP, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LANA, Raquel M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 3, e00019620, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>

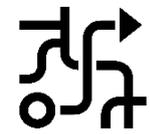
MARCHETTI, Maria A.; MANDETTA, Myriam A. Intervenção com famílias de crianças com deficiência fundamentada em um marco teórico desenvolvido com base no modelo de vulnerabilidade e resiliência. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 6, n. 4, p. 58-79, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36524/dect.v6i04.179>

NICOLINI, C.; DIAS, A. de O. Tempos de suspensão: ensino de História, narrativas e pandemia (Goiás – 2020). História & Ensino, 29(1), 119–141, 2023. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p119-141>

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. Estudos Históricos, v. 34, n. 73, p. 281-298, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210204>

OLIVEIRA, Tamara Rossi; RESENDE, Paula Cristina M.; RASERA, Emerson F. A utilização de cartas na formação docente: uma contribuição construcionista social. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 24, n. 52, p. 64-76, 2015.

PAIVA, Ludoana Pousa C. de; RASERA, Emerson Fernando. A escrita de cartas em psicoterapia em grupo. Interação em Psicologia, v. 19, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v19i3.28956>



REZENDE, Paula Cristina M.; OLIVEIRA, Laena G.; GOMES, Laura R. S. Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional. *Psicologia da Educação*, n. 37, p. 43-50, 2013.

RICŒUR, Paul. A marca do passado. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 5, n. 10, p. 329-349, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i10.456>

RICŒUR, Paul. *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2010. v. 1.

RICŒUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo 1. Campinas: Papyrus, 1994. v. 1.

RONDINI, Carina; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Claudia dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história*. Curitiba: Was Edições, 2022.

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

RÜSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2006.

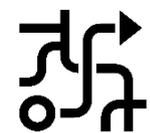
SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2020.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. Catalão-GO: OPSIS, 2014.

UFG, Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais. *Estudo técnico COVID-19 em Goiás: impactos na saúde e na economia*. Goiânia: UFG, 2020.

WERNECK, Guilherme L.; CARVALHO, Marília S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 5, e00068820, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>

FONTES:



GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. Nota Técnica nº 1/2020 - GAB-03076.

Goiânia: SES-GO, 2020.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Resolução 02/2020. Goiânia:
CEE, 2020b.

Recebido em 09/03/2025

Aprovado em 15/04/2025



MORAIS, Joelson de Sousa*

<https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

SILVA, José Carlos Aragão**

<https://orcid.org/0000-0002-0420-0531>

COSTA, Cristiane Dias Martins da***

<https://orcid.org/0000-0003-2452-6296>

RESUMO: O texto em pauta se teceu, como uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa autobiográfica, na qual buscou como objetivo compreender como se dá a construção de conhecimentos e aprendizagens expressos em narrativas de imagens de si, no Instagram, no ensino de História da Educação, durante a formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Centro de Ciências de Codó. Os dispositivos metodológicos utilizados foram: escritas narrativas autobiográficas e imagens fotográficas. Participaram do estudo dez estudantes do referido curso, que estavam cursando o 3º período, no ano de 2023, na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História. Os resultados revelam que trazer a Visual Storytelling, na narração visual de histórias com imagens e fotografias, como dispositivo de formação de professores(as) no e para o ensino de História da Educação, denotou uma possibilidade de potencializar o processo formativo de futuros docentes, de modo a agregar mais valor à construção de outros tantos conhecimentos, aprendizagens e formação, com sentido e significado, (trans)formando consciências e permitindo guiar outros projetos de futuro mais enriquecidos e expressivos da existência humana.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas narrativas autobiográficas. Ensino de História da Educação. Formação de Professores(as).

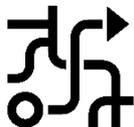
ABSTRACT: The text in question was woven as a qualitative research of the autobiographical narrative type, in which it sought to understand how the construction of notions and learning expressed in narratives of images of oneself on Instagram occurs in the teaching of history during the initial training in the Pedagogy degree course at the Federal University of Maranhão (UFMA)/Codó Campus. The methodological devices used were: written autobiographical narratives based on photographic images. I participated in the study of 10 (ten) students of the aforementioned course, who were in the 3rd period of the year 2023, in the discipline of Fundamentals and Methodology of History Teaching. I reveal the results that a Visual Narrative brings, in the visual narration of stories with images and photographs as a teacher training device in and for the teaching of history, meant a possibility of enhancing the training process of future teachers, in order to add more value in the construction of many other understandings, learning and training with sense and meaning, (trans)forming consciences and allowing to guide other future projects that are richer and more meaningful to human existence.

KEYWORDS: Written autobiographical narratives. History teaching. Teacher training.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pedagogo. É Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFMA, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE)/UFMA - Campus Imperatriz-MA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB)/UFMA-Campus Codó. E-mail: joelson.morais@ufma.br

** Pós-doutor pela Binghamton University, NY/EUA (2018); Doutor em História pela Universidade de Brasília - UnB (2009); Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2004); Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (1998). Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Docente Permanente do Programa de pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB/CCCO e Professor Associado da instituição. E-mail: jose.aragao@ufma.br

*** Pós-doutora pela Binghamton University, NY/EUA (2018); Doutora em Educação (2013) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG (2009); onde também realizou sua graduação em Pedagogia (2006). É Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, lotada no Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências de Codó. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. E-mail: cristiane.dmc@ufma.br



INTRODUÇÃO

Como uma arte de contar histórias que é milenar e desperta, além da emoção, outros estados de ser, pensar, sentir e se emocionar, nos envolvemos no enredo e, assim, o que é provocado pela narração visual de histórias, nas redes sociais, tem dimensões outras potentes e (trans)formadoras que trataremos nesta narrativa.

Desse modo, este texto busca pensar as potencialidades e as contribuições da *Visual Storytelling*, na cibercultura, mediante a composição de histórias narradas por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, com os usos de fotografias e imagens de si, nas redes sociais virtuais da internet, especificamente, no Instagram.

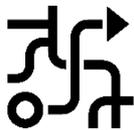
Como já mencionado, “a *Storytelling*, narração de histórias, é uma prática ancestral. Nós sempre contamos histórias de diversas maneiras e meios, o que foi constituindo a história da humanidade” (MADDALENA; D’ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 293).

Narrar os acontecimentos de si, que são experienciados na vida dos sujeitos, permite dimensionar a realidade vivida, com a possibilidade de filtrar, pela memória, o que mais significa na vida de cada um(a), dando condições de projetar o futuro com outras perspectivas.

Em um mundo tomado pela avalanche de informações e a aceleração da vida moderna, com dimensões cada vez mais intensas e frenéticas, possibilitar a composição narrativa da experiência, por meio dos cotidianos vividos pelas pessoas, permite combater o desperdício da experiência, e provocar outros sentidos da existência, com deleite, encanto e emoção.

Tal reflexão nos é impulsionada, a partir das provocações feitas pelo filósofo Walter Benjamin (2012), a quem nos legou uma obra, potencialmente, significativa para pensarmos o tempo da vida humana de forma mais leve e saborosa, com as afetações produzidas pelo processo de narrar o vivido de cada sujeito, a partir da sensibilidade e de vários outros componentes, que afloram outros modos de pensar, viver, fazer e sentir, com diferentes cores, saberes, aprendizados e afetações.

Em vista do exposto, propomos, como questão norteadora deste estudo, refletir sobre quais aprendizagens e conhecimentos são possíveis de tecer por



estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, por meio de imagens fotográficas e narrativas de si, na rede social *Instagram*, no ensino de História da Educação?

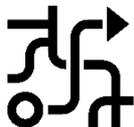
Para responder a essa provocação reflexiva, propomos trazer, como objetivo: compreender como se dá a construção de conhecimentos e aprendizagens expressos em narrativas de imagens de si, no *Instagram*, no ensino de História da Educação, durante a formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia.

Para além de um espaço de passatempo e entretenimento, propomos a atividade com o uso metodológico da rede social *Instagram*, com a finalidade de que os(as) estudantes, em processo de formação inicial, percebessem o potencial de construção de inúmeros conhecimentos, aprendizagem e formação, mediatizados pelas reflexões que pudessem fazer, nesse movimento entre o ontem e o hoje, que identificassem, nas imagens fotográficas, e conseguissem narrar sobre o que perceberam.

Os(as) participantes desta pesquisa passaram, portanto, a construir o que Josso (2010, p. 223) chama de “conhecimento epistemológico de si”, no qual foram capazes de tecer uma epistemologia da formação com o componente da historicidade, “como uma mudança de ponto de vista de si sobre si e como uma mudança de ponto de vista sobre a maneira de conduzir a vida e de se dar forma”.

A proposta da construção deste artigo é, também, oriunda da nossa experiência, como formadores(as) de professores(as) nos cursos de licenciaturas, no Ensino Superior, que vem se desenvolvendo há mais de uma década, e mobilizada pelos usos metodológicos das escritas narrativas autobiográficas, como dispositivos de formação, aprendizagens e construção de conhecimentos, que aludem aos componentes da história, memória e educação das sensibilidades.

É válido, ainda, ressaltar que a ideia da atividade proposta que emergiu, neste texto, foi mobilizada por um período de intensivas transformações na cultura, na educação, na sociedade e na própria vida humana, cujos abalos sofremos, em um período, caracterizado pela crise sanitária da pandemia da Covid-19, que teve o seu apogeu e maior desfecho, no ano de 2020 e foi se ampliando entre os anos 2021 e 2022, respectivamente, e o desenvolvimento da disciplina acompanhou esse momento, de forma mais branda, no pós-Covid, no ano de 2023.



Nessa perspectiva, buscamos pensar uma forma de trabalhar a formação de professores(as), pela qual estávamos responsáveis, de maneira não somente atrelada à dimensão cognitiva, mas, também, entremeada ao emocional, político, sociocultural, histórico e de outras interfaces, na construção de uma figura renovada de si, pelas narrativas no ensino de História da Educação, pensadas e produzidas pelos sujeitos envolvidos no processo.

A perspectiva teórica-metodológica, deste texto, se pauta por autores(as) do campo das abordagens narrativas e autobiográficas, a partir dos princípios de Marie-Christine Josso; Paul Ricoeur; Dilthey; Delory-Momberger, entre outros(as).

Nas linhas a seguir, trazemos as reflexões que ficam como aprendizados do percurso trilhado na produção do conhecimento desta pesquisa.

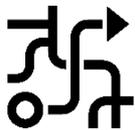
SOBRE OS MODOS DE SABER FAZER METODOLÓGICO DA PESQUISA

A narrativa em pauta se teceu, como uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa autobiográfica, aludindo ao componente da subjetividade, que envolveu a participação das interações humanas entre pesquisadores(as) e participantes do estudo, a partir das elaborações de escritas de si, no Ensino Superior.

As pesquisas narrativas autobiográficas vêm se expandindo, exponencialmente, nas últimas quatro décadas, no Brasil e no mundo, contemplando várias áreas do saber e do conhecimento e se constituindo em uma diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas, sobretudo, no campo da educação (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2021; BRAGANÇA, 2012; MORAIS, 2024).

As razões da sua ampliação se devem a muitos fatores, entre os quais, o modo como os sujeitos protagonizam as suas próprias histórias e constituem versões renovadas de si, promovem processo de autoformação mediatizada pela tomada de consciência no exercício de narrar com o componente da memória, e, nesse movimento, se formam, transformam e constroem saberes, conhecimentos, aprendizagens e tecem uma epistemologia da formação.

Desse modo, “a narrativa possibilita a expressão da experiência vivida pelo sujeito, ao mesmo tempo que a transforma na comunicação intersubjetiva do diálogo;



ao ser dita, a experiência se transforma em seus sentidos” (BRAGANÇA, 2012, p. 121).

O conceito que adotamos, nesta pesquisa, acerca das narrativas autobiográficas está subjacente a um processo, no qual “a autobiografia condiz com a tessitura de uma narrativa que o sujeito faz de si próprio em uma escala temporal de sua existência, buscando relatar acontecimentos de sua história de vida em diferentes espaços, tempos e circunstâncias” (MORAIS, 2024, p. 9).

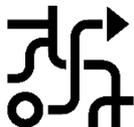
A ideia deste trabalho surgiu, a partir de uma proposta metodológica com o uso de escritas narrativas autobiográficas feitas com estudantes do 3º período, do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências de Codó (CCCO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizado, no interior do estado, na cidade de Codó¹, Maranhão, a 290 km da capital, São Luís.

O contexto da pesquisa se deu, no desenvolvimento da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, que se insere dentro do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) e foi desenvolvida no segundo semestre de 2023. A investigação fez parte de uma das propostas avaliativas para a atribuição de uma das três notas desse processo. Os dispositivos metodológicos utilizados na construção dessa pesquisa foram: escritas narrativas autobiográficas e imagens fotográficas, produzidas por estudantes de Pedagogia.

Em termos específicos, propusemos essa atividade, no início do semestre, informando que valeria uma das notas, enfatizando que se relacionava ao conjunto de conteúdos que tematizava acerca do ensino de História da Educação, assim como estavam integradas as práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, que envolvem uma sociedade, cada vez mais conectada pelas redes sociais.

Exemplificamos para a turma o que significa *Storytelling*, a partir de conceitos, significados e exemplos práticos dessa proposta já elaborada por outras pessoas, no contexto da formação de professores(as), com base no que havia disponível na internet, bem como outras indicações textuais que refletissem acerca dos usos das fotografias no processo de formação de professores(as). Para isso, trouxemos

¹ A cidade de Codó é polo da região dos Cocais, sendo um importante eixo econômico e populacional no [estado](#), além de ser o município brasileiro com a maior concentração de centros de [religião afro-brasileira](#) por metro quadrado, com mais de 400 terreiros.



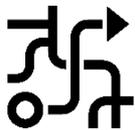
indicações de textos da literatura vigente, mostrando e debatendo algumas reflexões acerca dessa atividade. E, assim, selecionamos o texto: *Visual Storytelling* e Pesquisa-formação na Cibercultura das autoras Tania Lucía Maddalena; Carina D'Ávila; Edméa Santos (2018) e o texto: Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si, da autora Christine Delory-Momberger (2010). Escolhemos esse material, porque o consideramos bem didático, além de possuir dimensões pedagógica, formativa, e apresentar uma linguagem compreensível.

Nesse sentido, cabe uma reflexão crucial acerca dos usos da memória, no ensino de história, no meio virtual da *internet*, pois, “ao narrar essas histórias vamos construindo significados através dos quais nossas experiências vão adquirindo novos sentidos, pois cada modalidade de pensamento permite modos característicos de acesso à realidade” (MADDALENA; D'ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 293).

E, no que concerne ao uso de fotografias, como um trabalho que se tece no exercício da memória, no ensino de História da Educação, no contexto da formação de professores(as), em composição entrelaçada com as escritas narrativas autobiográficas, como viemos propondo na Educação Superior com os(as) estudantes de licenciaturas, futuros(as) professores(as), “olhar uma imagem suscita uma reconstituição da lembrança da cena fotografada, uma rememoração dos personagens e um reposicionamento espacial e temporal de si” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 107).

Sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, os quais são retratados, neste escrito, participaram dez (10) estudantes do referido curso, com idades entre vinte (20) e quarenta (40) anos, que estavam cursando o 3º período, no ano de 2023. Dentre os quais, oito (08) são do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino.

Em relação à identificação dos(as) participantes da pesquisa, utilizamos os seus próprios nomes que foram autorizados(as) um(a) a um(a). De fato, esses(as) estudantes viram, nessa atitude que tomaram, uma forma de protagonizar as suas próprias histórias e memórias, como atores/atrizes e autores(as) das suas experiências narrativas na constituição de si e da sua formação. Nossos protagonistas são assim designados(as): Marta, Verônica, Laura, Carliane, Fernando, Áurea, Ellen, Antonia Beatriz, Lucas e Katiana.



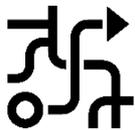
Como a investigação consistia em trazer as escritas narrativas dos(as) estudantes de Pedagogia, a partir dos seus entendimentos e da construção dos conhecimentos sobre o que aprenderam com a experiência que realizamos, acerca da autonarrativa no *Instagram*, tivemos que fazer escolhas para poder selecionar as narrativas dentre um total de vinte (20) participantes. O que determinou isso, foi o caráter reflexivo das escritas produzidas pelos(as) estudantes, além da relação intrínseca com o ensino de História da Educação. Desse modo, a capacidade de reflexividade narrativa de cada um(a) pelas escritas de si, foi avaliada, selecionada e, aquelas que apresentavam esse teor acerca do que fora solicitado foram trazidas para esta narrativa.

Consideramos a relevância e a pertinência de uma escrita produzida, como uma reflexividade narrativa na formação de professores(as) nas propostas metodológicas realizadas, nesse processo, não esquecendo do fato de que o modo de narrar tem um teor de reflexão sobre si e o que vai narrando, pensando, sentindo, deixando-se tocar e atravessar pelos acontecimentos que vivem, podendo revelar indícios do que aprenderam e como aprendem esses sujeitos, nesse movimento de pensar a teoria, a prática e as suas diversas nuances presentes no contexto formativo, no âmbito dos cursos de licenciaturas, os quais poderão agregar muito mais valor no arcabouço de conhecimentos desses discentes, quando se tornarem docentes.

Ressaltamos que, por esse modo de ver e de se manifestar, os(as) estudantes acabam revelando, para nós, como formadores(as) de professores(as), a partir de percepções de si próprios(as), como aprendem e se formam em movimento; o que se torna fundamental para potencializar o processo de avaliação e construção de outros tantos referenciais didáticos, metodológicos e curriculares nos percursos de formação docente em convivência com o mundo das redes sociais.

Assim, tomamos, por base, “a reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas” (PASSEGGI, 2021, p. 96).

Nessa perspectiva, discutimos sobre os usos das fotografias em sala de aula, como recurso pedagógico, no ensino da disciplina História da Educação e outras interfaces do conhecimento. Lemos, discutimos e passamos a refletir, acerca dos



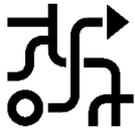
textos indicados, e passamos para a experiência prática com o uso das imagens de si, com as fotografias selecionadas dos seus álbuns de fotos de família, ou registrados em seus aparelhos de celular, ou, ainda, salvos em suas diferentes redes sociais, escolhidas por nossos(as) colaboradores(as).

De modo mais preciso, a ideia foi que escolhessem uma fotografia, postassem na rede social *Instagram*, escrevessem algo ou contassem uma pequena história, por meio da escrita narrativa, a qual retratasse, pelo fio da memória, os acontecimentos, afetações e sensações que tiveram ao olhar a imagem fotográfica, além de perceber quantas curtidas tiveram do registro feito.

Com todo esse movimento, provocamos, em cada um(a), produzir essa atividade da postagem na sua rede social *Instagram*, fizessem um *print* e apresentassem à turma, por meio da projeção multimídia, com o uso do data show, passando, depois, a falar sobre alguns pontos cruciais que incitamos, antes, e, no dia da apresentação, tais como: o que você aprendeu com essa atividade? O que sentiu, ao escolher e postar a sua fotografia em sua rede social? Que conhecimentos e aprendizagens foram possíveis de construir com essa atividade? Qual a relação dessa metodologia com o ensino de História da Educação? E como posso pensar o ensino de História da educação escolar com essa atividade?

Posterior a esses questionamentos, os quais foram feitos, oralmente, na turma e respondidos, de forma individualizada, a partir dos quais, algumas vezes, surgiram outras indagações, o que fez com que propuséssemos uma atividade escrita que deveria ser entregue, uma semana após a apresentação, enviada para o e-mail institucional dos(as) professores(as) da disciplina. Dentre as questões, perguntamos uma, especificamente, acerca dessa proposta, com o seguinte teor: *O que você achou e o que aprendeu com a atividade da postagem das fotografias e narrativas visuais nas redes sociais, desenvolvidas em nossa disciplina? (Visual Storytelling – narração visual de histórias)?*

Foi, após esse momento de discussão, que obtivemos as respostas com uma escrita narrativa reflexiva, em primeira pessoa do singular, produzida pelos(as) estudantes e refletida por nós, em relação à atividade realizada e com estreita relação com o ensino de História da Educação, com o uso de fotografias, especialmente, em se tratando das postadas, no *Instagram*, em composição com uma escrita que narrava



sobre os fatos e os acontecimentos que remetiam à memória pela imagem de si postada.

Para nos ajudar, nesse processo de interpretação das fontes obtidas e na compreensão das experiências presentes nas postagens desses sujeitos participantes do estudo, nos pautamos na hermenêutica da narratividade, temporalidade e historicidade, a partir dos postulados de Paul Ricoeur (2010) e Dilthey (2010), os quais nos acompanharam nos movimentos de produção do conhecimento e na construção reflexiva desta pesquisa científica.

Sobre a tessitura de um conhecimento de validade hermenêutica, enfatizamos que “a apreensão e a interpretação da própria vida são transpassadas por uma longa série de níveis; a explicação mais perfeita é a autobiografia” (DILTHEY, 2010, p. 184). Afinal de contas, quando o sujeito narra as suas experiências vividas ou o que lhe acontece de algum modo, isso é retratado, no plano de um conjunto de acontecimentos que lhe atravessa, desperta a consciência e mexe com as emoções, porque é capaz de afetar, produzir uma marca em si e, então, emergir na narração das suas histórias e de si, como um todo encadeado e com sentido, dando forma à sua existência e à compreensão de sua realidade.

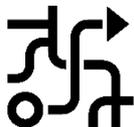
Apresentamos, a seguir, os resultados que a presente pesquisa trouxe, com as escritas narrativas autobiográficas dos(as) estudantes deste estudo.

VISUAL STORYTELLING E AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA²

O conjunto de narrativas que foram expressas por dez (10) estudantes do curso de Pedagogia, da UFMA/Campus Codó, reflete diferentes possibilidades de construção de conhecimentos, aprendizagem e formação, acerca da atividade *Visual Storytelling*, no *Instagram*, no ensino de História da Educação.

O processo se iniciou, como já mencionado, com cada estudante, narrando as suas experiências vividas com a postagem das suas imagens e uma curta escrita narrativa, contando suas histórias que foram interpretadas, por si, na rede social

² A cidade de Codó é polo da região dos Cocais, sendo um importante eixo econômico e populacional no [estado](#), além de ser o município brasileiro com a maior concentração de centros de [religião afro-brasileira](#) por metro quadrado, com mais de 400 terreiros.



Instagram. Eis que a relevância dessa proposta metodológica está no fato de que ela se mostrou enriquecedora e, potencialmente, significativa, na formação docente, tendo em vista o uso desses dispositivos da rede social Instagram, no processo formativo. O que, em certa medida, nos impediu, como formadores(as) de professores(as), de ficarmos inertes às tecnologias digitais, dado o fato de que elas são uma realidade presente, muito fortemente, nos dias atuais, na vida e no cotidiano dos(as) estudantes, modificando-se, veloz e constantemente.

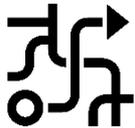
Com efeito, convém ressaltar que:

A cibercultura, a cultura contemporânea, cria novas relações entre a técnica e a vida social. O desenvolvimento da hipermídia e a liberação do polo de emissão possibilitaram não somente uma nova maneira de contar histórias, como também de compartilhá-las e difundi-las em rede, diversificando, assim, novas formas de narrar (MADDALENA; D'ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 293).

Inegavelmente, com a expansão dos artefatos tecnológicos digitais e o aparato da *internet*, na contemporaneidade, surgem, também, outras possibilidades de narrar e contar histórias, como as que podem ser pensadas, orientadas e refletidas, de maneira formativa, no processo educacional, e, em especial, na formação de professores(as).

Em uma das narrativas, a estudante Marta relata como foi afetada pelo desenvolvimento da atividade, a partir da reflexão que teve de uma fotografia sua, durante a transição da infância à adolescência, em um período em que estava constituindo a sua identidade em interações com suas amigas, o que foi perpassado, bastante, pelo componente da emocionalidade, retratando os usos da memória para voltar ao passado, compreender o presente e se projetar no futuro.

Achei uma atividade muito interessante e também foi a minha favorita desse período. Assim como a análise do livro didático, a postagem das fotografias e narrativas visuais nas redes sociais me fez voltar no tempo e lembrar muitas coisas que eu mesma não acreditava que ainda existiam. Não somente eu, mas acredito que a sala toda amou essa atividade, pois, achou, por meio dela, uma forma de desabafar sem sentir culpa ou ressentimentos sobre um assunto que, no fundo, ainda dói, e o resultado disso foram as inúmeras narrativas emocionantes que tivemos em sala de aula. Sempre gostei de narrar minha própria história e essas oportunidades são sempre bem-vindas em nosso curso de pedagogia, é como se pudéssemos voltar a ser pequenas crianças indefesas e cheias de inseguranças, mas, no final,



nos tornaremos grandes adultos capazes e fortes. Por fim, esse tipo de atividade mexe muito com meu emocional, mas de uma forma bastante positiva, agradável e encorajadora, por isso, aprendi a valorizar mais o tempo e as pessoas, aprendi a ser uma pessoa mais empática e a aproveitar mais o presente, pois se não valorizar o suficiente se torna um passado inesquecivelmente ruim (Narrativa de Marta, 10/07/23).

O eixo central da reflexão que captamos dessa narrativa é: a emoção, como processo de autoformação e constituição da subjetividade da pessoa. Uma vez que a estudante se posiciona, com base, no que conseguiu perceber da atividade, mas também endossa, de forma mergulhada nas trilhas das suas emocionalidades e afetos construídos, ao longo de sua história pela imagem de si. Marta imprime, em sua narrativa, o que Benjamin (2012) ressalta, como “a marca do narrador”.

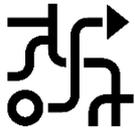
Em outras perspectivas de interpretação, a experiência, como essa da *Visual Storytelling*, trouxe um conjunto plural de aprendizados que disparam emoções e modos outros de perceber a realidade, a si mesmo(a) e o ensino de História da Educação, pelo fio da memória recuperada em narrativas vividas pelos(as) envolvidos(as) nesta investigação, como Marta, que trouxe inúmeros elementos para pensar os tempos e espaços vividos por ela, atravessados por sensações, acontecimentos e emoções que, por meio da imagem de si, foram possíveis de perceber.

Acerca desse quadro histórico que Marta trouxe da rememoração do seu passado, Dilthey (2010, p. 184) sublinha:

A autobiografia pode se ampliar, assim, para um quadro histórico; e somente o fato de ela ser suportada pela vivência e tornar compreensível a partir dessa profundidade o próprio si mesmo e as suas relações com o mundo lhe proporciona os seus limites, mas também o seu significado.

A narrativa da estudante Verônica, evoca lembranças da infância que foram recuperadas pela sua fotografia, quando criança, no momento do batizado. Ressalta a beleza e o encanto vividos, por ela, nessa fase da vida, como algo que, somente, por meio da memória, é capaz de voltar, mas que não acontece do mesmo modo, como outrora vivido. Isso porque, como afirma Nora (1993, p. 03), “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”

Mas, segundo a estudante,



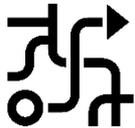
[...] foi uma experiência incrível. Nunca tinha feito nada do tipo antes. Fiquei muito emocionada. Voltar no tempo e lembrar de momentos que acabaram se perdendo na nossa memória sempre é uma dádiva. Nunca fui uma pessoa que lembrasse muito das coisas, nem tentava. Essa proposta do professor Joelson foi essencial, para mim, pois pude voltar no dia do meu batizado, por incrível que pareça, quando eu comecei a olhar o álbum, senti uma emoção tão grande, porque lembrei que eu sonhava em ser adulta e hoje é completamente diferente, quero voltar a ser, quero curtir minha infância, não sei. Mas às vezes eu acho que pensei tanto em ser adulta, que não sobrou espaço para ser criança. Enfim, como eu disse, voltar no passado através das lembranças é uma dádiva (Narrativa de Verônica, 10/07/23).

O eixo central da discussão que entendemos, a partir da sua narrativa, no que diz respeito à infância, Verônica a vê como uma fase que marca, significativamente, o desenvolvimento da pessoa. Afinal de contas, ela olha a sua imagem, se emociona e se lembra daquela fase da sua vida, como algo que foi feliz e proveitoso. Contudo, cabe mencionar que as memórias, também, podem ser traumáticas e as lembranças traumatizantes impõem silêncios (POLLAK, 1989).

Refletimos, também, com base na narrativa acima, que “a inserção da história na ação e na vida, sua capacidade de reconfigurar o tempo põe em jogo a questão da verdade em história” (Ricoeur, 2010, p. 153), razão pela qual é possível dimensionar uma realidade com consciência histórica em que o si está implicado e gera possibilidades de transformações entre o ontem, o hoje e o amanhã, em uma escala temporal, em que é atribuído sentido pela pessoa que narra a sua história.

De uma forma bem provocativa e reflexiva, foi o que despertou o processo de narrar da estudante Laura. Esta discente pontua questões cruciais, como um voltar para si, tirar lições e buscar se compreender, nesse movimento tridimensional entre o ver a imagem, narrar e refletir sobre o narrado. De fato, é, bem na esteira das reflexões feitas por Josso (2010, p. 212), quando questiona “o que é a formação do ponto de vista do sujeito aprendente?”.

Ao buscar responder a esse questionamento, nos pomos a pensar sobre as questões com que, também, nos deparamos: o que as imagens e as narrativas provocam na constituição de si, da sua história, memória e formação docente? Ou, como endossa Delory-Momberger (2010, p. 96), “o que aprendemos sobre as



imagens, o que nos dizem esses personagens congelados em posturas imutáveis em retângulos de papel glacê”?

Acreditamos que nossa narradora responde, parcialmente, esses questionamentos, ao informar

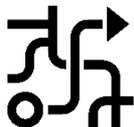
que é possível você transmitir e desencadear lembranças, não somente, em si, mas, no outro. O fato de postar, nas redes sociais, um lugar público e sendo um lugar de interação de si com o meio, leva não somente você a lembrar e se emocionar, mas também sua família. Leva seus “seguidores” a pensar: “como que foi na minha época?” “como eu era nesta mesma fase?”. Causando assim, um efeito dominó, não só você se beneficia ao olhar e relembrar, mas causa sentimentos a todo um público. Se permitir sentir sentimentos por meio de fotografias ou legendas, é de certa forma voltar a um tempo que não volta mais (Narrativa de Laura, 11/07/23).

O que captamos da narrativa de Laura reflete a capacidade das imagens e narrativas de si de tocar as pessoas. Até porque tal compreensão foi possível de se efetuar, a partir do momento em que postou sua fotografia na rede social *Instagram*. A lembrança fez com que a narradora fizesse uma narrativa, acerca da sua imagem, quando percebeu o movimento gerado pelos comentários dos seus seguidores(as), os quais mexeram consigo e provocaram outras discussões no dia da sua apresentação e na atividade escrita, promovida pela disciplina.

Em se tratando do relato narrativo de outra estudante de Pedagogia, o de Carliane vislumbra o potencial da *Visual Storytelling*, como uma oportunidade de construção de história, memória e marcas significativas que contribuem, valorosamente, para a sua formação e construção de aprendizagens, no tempo, com a capacidade de ser mobilizada por afetos e emoções.

Nos termos da estudante, que diz:

[...] achei extraordinária, além de trabalhar com as tecnologias e redes sociais que é muito presente nos dias atuais, as postagens das fotografias ajuda a trabalhar as emoções, nos faz relembrar o local, o que aconteceu naquele dia, uma data inesquecível, nos permite “olhar para trás” e reviver tudo aquilo de novo, saber as histórias que estão relacionadas com a imagem, a conhecer melhor o próximo, porque uma imagem diz muito, além de ser importante está retratando as memórias antigas (Narrativa de Carliane, 10/07/23).



O eixo central de reflexão, percebido na narrativa de Carliane, são as marcas que as imagens produzem, no tempo, na memória e na formação de si. Uma vez que entrelaça esses componentes, de modo a construir um referencial formativo e marcante, no processo de formação de professores(as), como enfatizou em sua narrativa.

Antes de postar a fotografia, em sua rede social Instagram, Carliane olhou o seu álbum de fotos de família, escolheu a imagem que mais lhe afetou e, então, foi, nesse processo, que disparou memórias, emoções e uma autoformação pelas imagens de si. A seleção do que será exposto pela memória, também, sofre um processo de seleção que envolve lembranças e esquecimentos (POLLAK, 1989).

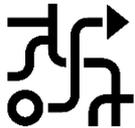
As memórias escolhidas, a partir do “álbum seria o suporte no qual a memória encontraria um ponto de fixação e representaria uma fonte de documentos que permitem reviver ou reconstruir uma história pessoal e familiar” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 96). O álbum de fotografias, é, portanto, uma fonte de conhecimentos históricos e educacionais, quando docentes, em sua prática cotidiana orientam os seus usos pedagógicos com finalidades educativas e formativas.

Já, no que se refere à narrativa do estudante Fernando, este compreende que o uso das imagens de si, com narrativas, no meio virtual da *internet*, colabora com o processo de construção de um tecido fortalecido dos sentimentos e emoções, e a capacidade de que essas dimensões possam ser orientadas, de modo a serem positivas, na formação do sujeito.

Em suas palavras, o discente assevera que:

Aprendi a apreciar ainda mais os pequenos momentos, e a importância de ter um mínimo registro, inevitavelmente, produzir esse tipo de atividade traz à tona inúmeros sentimentos, e aprender a entender e a controlar esses sentimentos acaba sendo uma habilidade primordial na vida de qualquer professor, independente, da idade dos alunos, eles irão precisar de orientação, e para que possamos suprir essa necessidade, devemos ter este domínio (Fernando, 11/07/23).

A interpretação e o pensamento de Fernando focam na importância do trabalho dos sentimentos e emoções na vida do(a) professor(a), já que são aspectos que potencializam o ser pessoa e profissional e contribui para o estabelecimento de uma boa e significativa base formativa e, ao mesmo tempo, para a contribuição de



uma relação consigo próprio(a), positiva, que poderá reverberar com os(as) outros(as).

Sobre essa dimensão dos afetos, na vida humana, é válido enfatizar que “o homem é afetado pela imagem de uma coisa passada ou de uma coisa futura do mesmo afeto de alegria ou de tristeza de que é afetado pela imagem de uma coisa presente” (SPINOZA, 2020, p. 111). Daí, a perspectiva da temporalidade que é acessada pela memória que entrecorta o sujeito, independentemente, da circunstância e acontecimentos vividos por si e que se amplia, conforme a ligação que faz com o que lhe acontece, ou por sofrer influências do meio, das pessoas e das intensidades desses acontecimentos que lhe atravessam a vida.

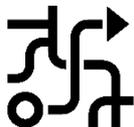
A narrativa produzida por outra participante da pesquisa, a estudante Áurea, evidencia como a atividade feita, por meio desse dispositivo cibernético, no caso da *Visual Storytelling*, foi capaz de lhe tocar e se configurar, como novidade e irreverente, em sua formação, e, principalmente, no que diz respeito à prática pedagógica docente no ensino de História da Educação.

Acerca da pesquisa, Áurea assevera que

a atividade da postagem das fotografias e narrativas visuais nas redes sociais (Visual Storytelling - Narração Visual de histórias), ao meu ver, foi uma prática inédita, inovadora e surpreendente, pois não tinha feito algo assim para uma disciplina, como a de história, assim, isso mostra que o professor, a cada dia, busca mais conhecimento, métodos inovadores, para proporcionar, aos estudantes, práticas que buscam estimular e fornecer conhecimentos, sem estar somente focado na prática tradicional. Sabemos que muitos fazem uso das redes sociais, porém, para fazer uso dela, postando uma foto e fazendo uma narrativa, com o objetivo de estar contribuindo com uma disciplina, foi algo novo e, muito gratificante (Narrativa de Áurea, 11/07/23).

O eixo de reflexão que captamos da estudante são: as metodologias de ensino de História da Educação, como possibilidades de inovação e construção de conhecimentos na prática pedagógica docente, que amplia e reforça a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possam despertar a conexão do aprendizado com interações com as redes sociais, de forma educativa e inovadora.

Com efeito, essa é uma preocupação que Circe Bittencourt (2008) já sublinhou, ao destacar que as propostas de renovação dos currículos escolares, em relação ao de ensino de História da Educação deve se ater a dois pressupostos



básicos e fundamentais: o primeiro é a imbricação entre método e conteúdo; e o segundo é a consideração e o uso das tecnologias para que a escola possa acompanhar as novas gerações, na cultura das mídias, e as inúmeras mudanças delas decorrentes, e isso faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem e na construção de outros tantos referenciais de formação e construção de conhecimentos.

Na narrativa elaborada por Lucas, identificamos elementos que apontam que a atividade proposta, no ensino de História da Educação, mostrou abrangência, ao alcançar um público maior, fora da sala de aula, que pode observar, na experiência, parte da formação dele, ao longo de uma temporalidade, tecida de forma tridimensional pelo passado, presente e futuro.

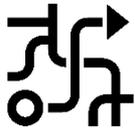
Nos termos desse discente:

Com o Visual Storytelling nas redes sociais, aprendi a transmitir mensagens de forma impactante e envolvente, por meio de fotografias e narrativas visuais, alcançando um amplo público e estimulando a criatividade. Essa atividade me ajudou a compreender a importância da linguagem visual, do engajamento e da acessibilidade na comunicação histórica (Narrativa de Lucas, 20/07/23).

O eixo de discussão central, elucidado por Lucas, em sua narrativa, foram os impactos e as contribuições da linguagem visual nas redes sociais no processo de formação de si. Nas palavras desse estudante, a experiência fez a diferença na compreensão da linguagem visual na formação de professores(as).

Ressaltamos que o fato de “narrar e contar histórias pessoais, na linguagem da hipermídia, produz efeito marcante no praticante cultural que cria e também interage com essas histórias” (MADDALENA; D’ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 293). Esse dinamismo, de se ver em imagens e escrever narrativas autobiográficas, amplia as possibilidades de se perceber, como uma pessoa que tem uma história, a qual produz efeitos e (trans)formações em si e no(a) outro(a).

A narrativa de Antônia Beatriz observa que as histórias de cada um(a) dos(as) envolvidos(as) nesta investigação não se repetem. Cada um(a) tem algo a contar sobre a sua história e com uma capacidade de memória que é capaz de exercitar, e, nesse movimento, produzir uma autoformação que provoca estados de ser, pensar,



fazer e se emocionar com outras pessoas, quando estas olham, comentam e percebem as suas imagens e narrativas nas redes sociais.

Em suas considerações, Antônia Beatriz diz:

Achei muito interessante, pude perceber que todos tiveram e têm experiências diferentes uns dos outros, e como cada um demonstra o amor, carinho e saudade através das palavras e lembranças. Aprendi como é importante lembrar do nosso passado, relembrar nossos momentos de infâncias, e ter reflexões em formas de narrativas e fotos (Antônia Beatriz, 20/07/23).

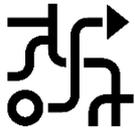
Com a narrativa produzida por Antônia Beatriz, conseguimos perceber as marcas produzidas pelas imagens e narrativas de cada pessoa na rede social e na construção de sua historicidade como sujeito. Assim, ela consegue perceber a diferença produzida não somente na atividade, como proposta metodológica, no ensino de História da Educação, mas, em si própria, pelo próprio movimento de se perceber pela experiência, tomada, no plano da consciência, pela sua escrita narrativa.

Em face da narrativa exposta, e tomando, por reflexão, o que é suscitado na literatura a esse respeito, cabe salientar a potência e a riqueza da experiência que se efetua em cada pessoa de forma única e intransferível de uma para outra. Ou melhor, “a experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão” (LARROSA, 2020, p. 68).

Por isso, a reflexão narrativa revela-se, na subjetividade do(a) narrador(a), e se compõe, em um jogo simbólico, emocional e formativo, entre o si mesmo e o mundo, os acontecimentos, as afetações, os deleites e as paixões. Desse modo,

[...] a narrativa autobiográfica revela muito de quem narra, se compõe de um valor axiológico que é intransferível para outrem e possui uma dimensão estética, uma vez que cada pessoa narra com um estilo próprio e de uma forma diferente da outra, expressa sensibilidades, emoções e propicia a tomada de consciência de si pela narração das histórias dos sujeitos (MORAIS, 2024, p. 9).

No que tange à narrativa elaborada por Ellen, esta narradora empreende uma aventura de voltar ao passado, usando da sua memória, com as imagens de seus



avós, em uma fotografia que foi registrada à época, em que vivia na zona rural. Nesse voltar sobre si e a sua família, recupera sentidos da sua existência, ao longo do tempo, que é capaz de se ver no presente, tecendo reflexões de si com os(as) tantos(as) outros(as) que lhe habitam e fazem parte da sua vida. Um trabalho importante de memória, na construção do ensino de História da Educação, o qual se enriquece, mais ainda, no processo de formação inicial de professores(as) e na construção de conhecimentos históricos e educacionais que ultrapassam modelos metodológicos, muitas vezes, prescritivos.

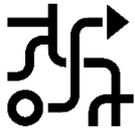
Nota-se que essa atividade foi tecida, como um processo criativo, emocional e formativo de elevado potencial, como vemos na narração, a seguir:

O Visual Storytelling mexeu muito comigo, lembrar os tempos antigos dos meus avós, me fez viajar na imaginação, fiquei pensando em como eram as coisas naquela época do "pontão" ³e como eram as vivências deles, como meu avó se relacionava com as pessoas, etc. Fiquei imaginando o trabalho que dava ficar atravessando o rio Itapecuru seguidas vezes de canoa para levar pessoas de um lado para o outro. As fotografias são importantes para nós sempre nos lembrarmos de onde viemos, quais são nossas origens e raízes (Narrativa de Ellen, 20/07/23).

Percebe-se que o álbum de fotos de família acaba recuperando nossas origens, configurando-se, como um dispositivo ou uma chave que aciona lembranças, que evoca e provoca saudades, emoções e acontecimentos diversos, que emergem pelo exercício da memória, e que são fundamentais na constituição do sujeito e na construção de outros tantos referenciais de formação humana, pessoal e profissional.

Como fez Ellen, ao (re)construir uma narrativa, por meio da imagem fotográfica, convém assinalar que “a história mais distante da forma narrativa continua a estar ligada à compreensão narrativa por um vínculo de *derivação*, que pode ser reconstruído passo a passo, grau por grau, mediante um método apropriado” (RICOEUR, 2010, p. 152. Grifos do autor). Por isso, a estudante foi tecendo uma

³ Pontão é um tipo de embarcação feita de madeira que atravessa rios e lagos de um lado para outro sob a condução de uma pessoa. Faz parte da cultura de pessoas das camadas populares, e muitas vezes, serve como ferramenta de trabalho de pescadores(as) ou trabalhadores(as) que se utilizam desse artefato para sobreviver ou realizar atividades práticas no dia a dia.



história pela memória que conseguiu exercitar com a imagem, para se lembrar, e que emergiu em sua escrita narrativa autobiográfica.

E, em relação à narrativa da Katiana, foi possível perceber o modo, como interpreta a sua realidade, por intermédio da atividade feita com imagens e narrativas. É relevante, como a estudante nos provoca a pensar acerca dos desafios de empreender tais atividades no desenvolvimento profissional docente, de maneira a contribuir para a construção de aprendizagens significativas, no ensino de História da Educação, bem como na tessitura de conhecimentos e saberes sobre a realidade de quem utiliza esses dispositivos fotográficos e narrativos, no contexto da educação, com sensibilidade, emoção e formação.

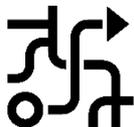
Sua narrativa revela que:

Aprendi que, assim como a escrita, as fotografias também são métodos para o ensino aprendizagem, pois elas trazem conhecimento ou ensinamentos de tempo e experiências vividas que nos remetem ao simples olhar e recordar. Saber transmitir conhecimento e saber inovar no ensino aprendizagem é um desafio que agrega social e tecnologicamente no uso de mecanismos que geram bagagens culturais e conhecimento, que traz enriquecimento aos participantes nessa troca e nessa construção de saber (Narrativa de Katiana, 16/07/23).

O depoimento de Katiana atentou, também, como os demais, para recordações das experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem de história com o uso de imagens e narrativas. De fato, esses são elementos que ganham vigor e vitalidade, em sua narração, uma vez que consegue perceber os alcances dessa atividade em suas aprendizagens e, no processo formativo no curso de licenciatura, como consegue enxergar pela narração.

Nesse ato de postar uma imagem, no *Instagram*, e narrar sobre os acontecimentos vividos, a partir de como interpreta e se lembra, com a fotografia, Katiana compreende a realidade, por ela, experienciada e toma consciência das mudanças ocorridas, temporalmente, o que, também, vislumbra outras possibilidades a galgar com essa atividade.

Em face disso, corroboramos com a assertiva de Dilthey (2010, p. 202), quando reforça que “a compreensão encontra-se em conexão com a própria vivência, que não é senão o ato de tomar consciência de toda a realidade psíquica em uma



situação dada”. Por isso, a estudante mergulha, em sua memória, da qual se tiram lições, aprendizados e formação, dimensões estas percebidas e refletidas, em sua escrita narrativa, em diálogo com a imagem de si.

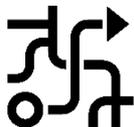
Com base nas narrativas apresentadas pelos(as) estudantes, participantes da pesquisa, neste artigo, é possível compreender que cada um(a) relatou suas experiências, de modo singular, e refletindo diferentes modos de se perceber, sentir e se deixar tocar e afetar com a atividade *Visual Storytelling*, no processo de formação de professores(as).

Propostas, como essas, desenvolvidas, no contexto dos cursos de licenciaturas, podem ser, potencialmente, significativas para promover aprendizagens diversas e plurais, tanto no que se refere às metodologias do ensino de História da Educação, quanto em outras diversas áreas do conhecimento, criando outros tantos currículos possíveis, no ensino da referida disciplina, nos tempos atuais em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho dessa envergadura cria fissuras outras que ultrapassam as lógicas instituídas, no ensino de História da Educação, o qual se tece com diferentes abordagens de ensino, aprendizagem e formação profissional de professores(as), capazes de engendrar variados modos de aprender, conhecer, saber e formar.

Além do mais, concebemos um processo de formação docente, no uso das narrativas autobiográficas, que se configura como dispositivo teórico-metodológico, que alude à memória e se inscreve em uma perspectiva democrática, ética, solidária, epistêmica e política, o qual se constitui em uma diversidade de modos de aprendizagem, conhecimento e formação, que possa ser, potencialmente, significativa e valorosa, tanto para quem está em processo de formação, no caso dos(as) estudantes dos cursos de licenciaturas, quanto para os(as) formadores(as) de professores(as), como nós, e, assim, participamos desse movimento, como um processo de autoformação e construção epistemológica de si pelo narrar, que é fundamental nos tempos atuais.



O advento e a expansão das tecnologias digitais, no mundo, permitiram as transformações da sociedade em diferentes escalas e intensidades. Porém, é preciso alertar para os cuidados necessários, pois tanto podem servir como armadilhas para o mal, ou para o bem, como subsídios de aprendizagem e formação, que é a tônica deste trabalho. É sobre essa perspectiva que pensamos e buscamos endossar a nossa realidade.

No caso da rede social Instagram, trazer a *Visual Storytelling*, que significa a narração visual de histórias com imagens e fotografias, como dispositivo de formação de professores(as), no e para o ensino de História da Educação, significou uma possibilidade de potencializar o processo formativo de futuros(as) docentes, de modo a agregar mais valor na construção de outros tantos conhecimentos, aprendizagens e formação com sentido e significado.

Nesse sentido, narrar as histórias de si com o uso da memória, no meio virtual, utilizando-se da *internet*, nos possibilitou perceber que essa experiência acabou sendo pautada pela criatividade, emoção, sensibilidade e pelos transbordamentos diversos gerados em cada pessoa. Constata-se, ainda, que são dimensões imprescindíveis para a construção de conhecimentos históricos e educacionais, em tempos em que tais recursos se tornam aspectos cada vez mais necessários e relevantes, no contexto sociopolítico, histórico, cultural e educacional, na promoção de uma ética e política de vida que (trans)formam consciências e permitem guiar outros projetos de futuro mais enriquecidos e significativos da existência humana.

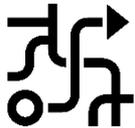
REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 08 abr. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si*. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna



Barreto (Orgs.). Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DILTHEY, Wilhelm. A construção do mundo histórico nas ciências humanas. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MADDALENA, Tania Lucía; D'ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Visual Storytelling e Pesquisa-formação na Cibercultura, Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 03, n. 07, p. 290-305, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3872/3143>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. Autobiografia, narrativa e pesquisa-formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 29, e2412953, 2024. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/12953/11760>. Acesso em: 05 abr. 2025.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Projeto História. Trad. Yara Aun Houry. São Paulo. 1993 n. 10 p. 7-28

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. Revista práxis educacional, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 05 abr. 2024.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos. Trad. Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, vol. 2, 1989, n. 3, p. 3-15.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Vol. 1. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SPINOZA, B. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 2.ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Recebido em: 10/03/2025

Aprovado em: 08/05/2025



OLIVEIRA, Tatiane de*

<https://orcid.org/0000-0002-4338-8960>

RIBEIRO, Renilson Rosa**

<https://orcid.org/0000-0002-2809-1376>

RESUMO: Ao ensinar História, nos apropriamos do passado a partir de questões sensíveis do tempo presente. Nesse sentido, o objetivo deste texto é tecer diálogos entre o ensino de História e Literatura, especificamente a partir da obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes. A metodologia adotada é a história oral testemunhal, que contempla histórias de vida e temáticas. Assim, entrevistamos três estudantes da camada popular do 3º ano do ensino técnico de secretariado integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), do campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Por fim, a escuta de histórias doloridas demonstra que a interdisciplinaridade proposta pode ajudar a compreender as diferentes identidades em jogo na sala de aula, principalmente as dos grupos mais excluídos, contribuindo de forma propositiva com todas(os) estudantes e professoras(es) no contexto da educação básica e tecnológica, com ênfase para as aulas de História.

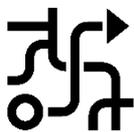
ABSTRACT: When teaching History, we appropriate the past through issues that resonate with the present time. In this sense, the objective of this text is to weave dialogues between the teaching of History and Literature, specifically through the work Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, by Carolina Maria de Jesus, and the oral narratives of young female students. The methodology adopted is testimonial oral history, which encompasses life stories and themes. Thus, we interviewed three students from the working class in the 3rd year of the integrated Technical Secretarial course with High School, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), at the Cuiabá campus – Cel. Octayde Jorge da Silva. Finally, the listening to painful stories demonstrates that the proposed interdisciplinarity can help to understand the different identities at play in the classroom, especially those of the most marginalized groups, contributing in a proactive manner with all students and teachers in the context of primary and technological education, with an emphasis on History classes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História;
Literatura; História Oral.

KEYWORDS: History Teaching;
Literature; Oral History

*Doutora em Estudos da Linguagem e Mestra em Educação, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

** Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)..



INTRODUÇÃO

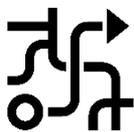
A partir da Escola dos Annales, na França, desde a metade do século XX, houve uma aproximação entre a história e as experiências culturais dos sujeitos comuns (Burke, 2011), o que favoreceu a interdisciplinaridade no campo historiográfico e a compreensão da história e dos sentidos do tempo (Rüsen, 2001) no ensino de História, especialmente na sala de aula de jovens com diferentes experiências. O que é interdisciplinaridade nesse contexto de produção do conhecimento histórico? Gattás e Furegato (2006, p. 325), ao parafrasear Pombo, observam que:

A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Esse padrão revela-se através de uma ideia, uma prática, um projeto que tenha como base a autêntica vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura ao outro. Paralelamente, é pensável em termos de poder. [...] não anula as formas de poder que todo o saber comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar o poder, isto é, partilhar um saber e um poder que se tem consciência de não ser proprietário. Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros.

Ao compartilhar saberes e histórias da vida prática das pessoas, este texto estabelece diálogos entre o ensino de História e Literatura, com a obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes, propiciando reflexões sobre as práticas em sala de aula, considerando questões contemporâneas.

A metodologia é a história oral testemunhal da vida cotidiana de mulheres que carregam prejuízos impostos por gênero, raça e classe, categorias de análise desta pesquisa.

A história oral testemunhal é o gênero narrativo que combina aspectos da história oral de vida e da história oral temática. [...] Caracterizada por narrativas inscritas nas vivências dos narradores. [...] voltado à promoção da escuta de pessoas [...]. Nesse sentido, considera-se a necessidade de se tornarem públicos os abusos, as violações de direitos humanos, assim como as condições em que os silêncios – ou a ausência de documentos escritos - se mostram como entraves para o bem-estar social de minorias (Meihy; Seawright, 2021, p. 75-76).



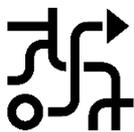
A história oral, de acordo com Portelli (2016), ao citar Charlie King, tem a missão de deixar marcas na vida das pessoas, porque continua após o gravador ser desligado, é eterna e se transforma com o tempo; acontece a partir de um projeto e de entrevistas gravadas (áudio e/ou vídeos), com sujeitas(os) que desejam contar suas histórias (Alberti, 2005). Assim, entrevistamos três mulheres jovens estudantes do 3º e último ano do ensino técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Cel. Octayde Jorge da Silva.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética e antes da escolha de três colaboradoras da pesquisa, fizemos uma consulta documental (Marconi; Lakatos, 2011) na pasta escolar da secretaria do campus do IFMT e selecionamos, na ordem em que estavam na pasta, com recorte de renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um salário-mínimo e meio), aquelas que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. O primeiro contato foi por telefone para uma breve explanação e convite para uma conversa presencial a fim de explicar objetivos e apresentar os termos da pesquisa.

A conversa foi uma pré-entrevista (Meihy; Seawright, 2021) e, com os aceites e assinaturas delas e das responsáveis, as entrevistamos em julho de 2022, fora do horário de aula e dentro do campus. Consta nos termos que, a qualquer momento, elas poderiam desistir sem justificativa e ônus. Por terem 17 anos, utilizamos nomes fictícios escolhidos por elas; apenas uma era maior, com 19 anos, mas mantivemos esse procedimento.

Alberti (2004, p. 18, grifo da autora) afirma que o fascinante “numa entrevista é a possibilidade de vivenciar as experiências do outro, [...] sabendo compreender as expressões de sua vivência”. Sobre as entrevistas de história oral, segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 12), devem servir para “entender situações propostas como problemáticas, com versões diferentes ou desconhecidas de fatos, ocorrências ou visões de mundo”.

Passamos para a fase de pós-entrevista, momento em que as narrativas orais foram transcritas, textualizadas e transcriadas, respeitando as palavras ditas por elas. Sobre isso, Holanda (2006, p. 37) registra que “com o procedimento transcritivo assumido, o retorno ao colaborador com o texto final para sua leitura, negociação, colaboração e aprovação, é inevitável”. Conforme já dito, as entrevistas foram



realizadas em julho de 2022; em novembro do mesmo ano, enviamos as transcrições por e-mail para as três colaboradoras, reforçando que poderiam fazer interferências: acrescentar, alterar e/ou excluir qualquer parte.

As respostas delas foram:

Olá professora, gostei bastante dos textos, está tudo ótimo assim (Aline, colaboradora da pesquisa, 14.11.2022).

Ooi [...], eu amei! Obrigada por relatar minha história tão bem e com tanto carinho (Mônica, colaboradora da pesquisa, 18.11.2022).

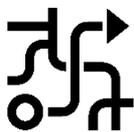
Sim, o texto está aprovado (Suellen, colaboradora da pesquisa, 18.11.2022).

Diante da aprovação e das respostas positivas, entendemos que as mulheres jovens estudantes se sentiram representadas nas transcrições, o que é fundamental na metodologia da pesquisa em história oral.

Sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe, que submete as mulheres a diversas dificuldades, violências, racismos e opressões, Crenshaw (2002, p. 177) afirma que:

[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Mulheres negras convivem nesse “cruzamento” de opressões e condições históricas forjadas a partir da cultura misógina, machista, racista, de lutas e resistências nos movimentos de igualdade e justiça. Nascimento, em 1976, citada por Reis (2020, p. 12), pondera que “mesmo que a população negra tenha suas histórias tradicionais africanas, tem também [...] cultura forjada aqui dentro, e que esta cultura [...] forjada num processo de dominação, é perniciosa e bastante difícil, e que mantém o grupo no lugar onde o poder dominante acha que deve estar”. De acordo com Saffioti (2015, p. 83), “o gênero, a raça e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade”.



A seguir, fizemos um breve histórico sobre o percurso do ensino de História no país; um diálogo sobre História e Literatura; apontamos encontros da obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, com os temas sensíveis das narrativas orais das colaboradoras e, por fim, as considerações finais.

CONHECENDO OS PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

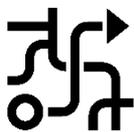
Iniciamos com um fatídico diálogo entre Kundera e Milan Hübl, em 1971, citado por Rodrigues Junior (2017), sobre os russos, em 1969, que, com o poder, fizeram um massacre cultural, intelectual, e expulsaram 145 checos das universidades e institutos científicos:

Para liquidar os povos – dizia Hübl –, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá uma outra cultura e lhes inventa uma outra História. Em seguida, o povo começa lentamente a esquecer o que é e o que era. O mundo a sua volta o esquece ainda mais depressa (Rodrigues Junior, 2017, p. 04).

Para evitar que as histórias caiam no esquecimento, estratégia já usada como instrumento político em momentos repressivos, a exemplo das populações indígenas e escravizadas, é importante ensinar e dialogar sobre todas as histórias, sem “podas”. Dito isso, Odália (1997) aponta a “jardinagem” feita pelo historiador Varnhagen, que podou, de seus escritos, indígenas e negras(os), definindo bem o projeto de nação brasileira:

Uma nova Nação, como uma árvore nova, necessita de escora e proteção. Ela deve ser amparada, guiada, e seu jardineiro deve estar atento a tudo que possa afetar seu desenvolvimento, cuidar para que as ervas daninhas não obstruam seu caminho, não ofendam nem impeçam que busque seu alimento. Ele arranca com suas próprias mãos as ervas daninhas, ele dá de suas mãos o carinho ao amansar a terra. [...] As mãos carinhosas do jardineiro são impessoais, e não são guiadas por outros interesses, explícitos ou implícitos, que não sejam ver a árvore frutificar, tornar-se bela. Não ocorre o mesmo com a jardinagem de uma nova Nação. Ela pode ser comparada a uma jovem árvore, mas quando há o gesto da poda, ele não é um gesto de carinho, ele não é o gesto que precede o crescimento harmonioso (Odália, 1997, p. 40).

De acordo com o autor, uma nova nação que poda suas diversas histórias e memórias dá espaço para outras tomarem esses lugares que, intencionalmente, vão



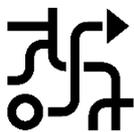
sendo modelados pelas mãos do Estado, formado pela própria mente do colonizador, que mantém as discriminações, as pobreza, o poder e os privilégios, não divisíveis.

Nas palavras de Collins (2019, p. 33), é uma “situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade”, e não só nega como também inferioriza. Diante disso, entendemos que o ato de ensinar História é uma tarefa educativa e libertadora, como propõe Paulo Freire, e interdisciplinar, a exemplo da união entre História, Literatura e história oral, nosso foco.

Rodrigues Junior (2017, p. 5) afirma que a História, como disciplina, ocorreu após a independência do Brasil em 1822 e que os debates iniciaram-se a partir de 1824, logo após a Constituição ser publicada. Em 1837, surgiu o colégio Pedro II no Rio de Janeiro, sob influência do pensamento liberal francês. No discurso de criação, o ministro e secretário de Estado de Justiça do Império, Bernardo Pereira Vasconcelos, afirmou: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês”. No ano seguinte, criou-se a disciplina História no Brasil (Nadai, 1993, p. 06).

Nadai e Schmidt são referências para a definição dos marcos temporais do código disciplinar da História no país, que definiram características e objetivos da disciplina nos diferentes períodos históricos. A primeira propôs um recorte que considera “a inserção da disciplina no currículo no século XIX; a criação das Universidades e a formação de professores de História na década de 1930; as mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra e as demandas educacionais desta mesma sociedade”. A segunda demarcou quatro recortes: “1. construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); 2. consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); 3. crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); e 4. reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984)” (Rodrigues Junior, 2017, p. 05).

As reformas nos ensinos primário e secundário ocorreram na década de 1850, focadas na manutenção da escravidão e dos privilégios. As escolas secundárias eram pagas e a população pobre ficava de fora. A reforma de 1853 e os regulamentos de 1855 e 1857 legitimavam a história sagrada e a profana. Depois, em 1878, com a



Reforma Leôncio de Carvalho, a História como disciplina foi ressignificada em seu caráter profano/civil. A partir da Reforma de Benjamin Constant, em 1890, no alvorecer da República, iniciou-se um período patriótico com fatos históricos e heróis nacionais (Rodrigues Junior, 2017).

No fim da década de 1920, de acordo com o autor, sob a influência dos Estados Unidos e com a idealização dos escolanovistas, houve a proposta de aproximar os estudantes ao contexto social em que viviam, no intuito de integrar as propostas educacionais, os currículos e a ciência do século XX. Com as reformas de 1930 e 1940, o ensino de História conquistou espaço nas políticas nacionais de educação como disciplina.

A História da Civilização substituiu a História Universal e a do Brasil com o intuito de aproximar o passado nacional e americano do europeu. Esta alteração, segundo Abud (1993, p. 172), sofreu críticas por sua centralização, por longos conteúdos com poucas aulas semanais e foi contestada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1936, com a solicitação de uma cadeira especial de História do Brasil, alegando que essa “foi posta na rabadilha do programa oficial”. Só em 1942 houve a “Reforma Gustavo Capanema” e a História do Brasil passou a ser autônoma e com maior carga horária (Rodrigues Junior, 2017).

No governo Vargas, a disciplina enfraqueceu, mas se recuperou a partir da ditadura do Estado Novo (1937-1945). De forma pragmática e técnica, formando cidadãos para atender aos interesses do Estado, ela não se desfez após a era Vargas, nem mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961 (Abud, 1997). Aquino, em 1985, afirma que “o grande fantasma da ditadura era o ensino de história” (Rodrigues Junior, 2017, p. 10).

Segundo o autor, o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza, em 1980, propôs a extinção das disciplinas de História e Geografia, recomendação criticada pela Associação Nacional de História (ANPUH) e por universidades públicas e privadas. Em 1984, no XII Simpósio Nacional de História, da entidade, em Salvador-BA, houve uma manifestação em prol da consolidação da História como disciplina e pela extinção dos cursos de Estudos Sociais. A partir da década de 1990, no período de redemocratização, houve debates sobre o ensino de História escolar. Desde 1997,



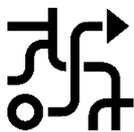
com base numa discussão centralizada do currículo pelo governo brasileiro, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais com foco no construtivismo.

A partir destes conflitos, discussões e resistências quanto ao ensino de História, destacamos a alteração da Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003 e atualizada pela Lei n. 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e que foi um impacto positivo, mesmo aquém do almejado para uma educação histórica plural e antirracista, fazendo justiça às histórias esquecidas ou invisibilizadas.

As políticas de ações afirmativas, advindas da Lei n. 12.711/2012, sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, dão outras providências importantes nesse processo de reconhecimento das identidades marginalizadas. Segue o relato de um estudante negro de psicologia, que mostra a importância do acesso às leituras históricas e interdisciplinares nos espaços educacionais, que dialoguem e representem a todas(os): “eu só fui começar a repensar a minha identidade racial depois que eu comecei a ter contato com as leituras e os debates” (Oliveira, 2021), o que vai ao encontro do ensino de História, definido na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), forjada a partir do debate público e de uma lógica de Estado neoliberal encampada a partir de 2016:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (Brasil, 2017, p. 395).

As demandas atuais para a história ensinada explicitam a compreensão de Bloch (2001) de que a história é composta por experiências vividas no tempo e no espaço, sendo fonte de investigação cientificamente conduzida pelo historiador a partir de uma história-problema.



HISTÓRIA E LITERATURA

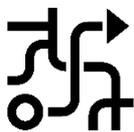
A maioria das produções científicas relacionadas à História, conforme Mendes (2023), não dialogou com a Literatura por um tempo a partir de uma separação artificial entre realidade e ficção, o que vem mudando a partir do final do século XX. A linguagem e as narrativas são recuperadas como parte do processo criativo/discursivo vinculado à Literatura, afastando-se da leitura enviesada do positivismo do século XIX, que entendia que os historiadores se limitassem a “certificar” os acontecimentos (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 28).

Mendes (2023), ao citar os estudos de Estêvão Rezende Martins, discorre sobre quatro utilizações para o termo história: 1. existência humana no tempo; 2. memória e ações qualificadoras das identidades pessoais e sociais dos sujeitos – ambas são mais ligadas às formas literárias: memórias, contos, crônicas etc.; 3. história enquanto conhecimento, científica ou ciência da história; 4. o termo história como narrativa utilizada para contar histórias.

Não há forma de ensinar História senão pela linguagem, então, para atingir a todas(os) estudantes, o professor deve diversificar seus métodos e abordagens de diferentes linguagens escritas e orais.

De acordo com Pinto (2024, p. 04), “história e ficção são formas narrativas e ambas constroem a experiência que vivemos, com os recursos de que dispõem e com os compromissos que assumem”. Abud, Silva e Alves (2010) trazem como exemplo da articulação da história com a literatura o conto de Edgar Allan Poe, O homem das multidões, que, ao narrar o que via e sentia sentado na sacada de um hotel em Londres, descrevia um monumento histórico da cidade e a ocupação daquele espaço – deixando a(o) leitora/leitor criar a sua própria imagem a partir do relato –, e a história, a partir do tempo presente, faz a coleta, seleção e interpretação das fontes e constrói narrativas.

Em diálogo com Leite, Abud, Silva e Alves (2010, p. 45) afirmam que a História e a Literatura estão nesse “intermezzo, pois a ficção produzida pela segunda, mesmo revestida do uso tradicional do passado representado na ‘história dos heróis’, possibilita a observação da mentalidade de grupos excluídos”. Assim, as histórias de “heroínas” e “heróis” do cotidiano também precisam ser contadas em sala de aula.



Barca e Gago (2001, p. 241) afirmam que:

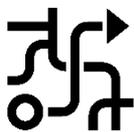
[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

Entendemos que a Literatura, articulada com as histórias de vida das(os) estudantes, pode contribuir com a História científica para entender o passado, o presente e o futuro de forma crítica e dialógica, além de ser um caminho de criar significado aos jovens de classes subalternizadas. Portelli (2016, p. 18) afirma, e concordamos, que as oralidades são “importantes e fascinantes” [...] “não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem”; é uma dinâmica ativa elaborada no tempo presente.

Sobre isso, Bloch (2001) considera que, de forma consciente ou não, as experiências cotidianas norteiam a reconstrução do passado. E o diálogo entre a história e a literatura, ao trocar percepções de mundo, influencia-se e a(o) leitora/leitor, ativa(o) no processo, cria significados (Pinto, 2024).

De acordo com Ribeiro (2006), a dinâmica interdisciplinar propicia uma educação histórica que pode despertar leituras críticas de acontecimentos e experiências cotidianas, histórias, diferentes espaços, culturas etc. Thomas Stearns Eliot, citado por Pinto (2024, p. 07), com poesia, narra esse processo de viver as experiências sem perder os significados, pois, dentro das histórias, há diversas memórias – algumas, inclusive, com foco no Brasil, do terror vivido pela população indígena e escravizada:

Vivemos a experiência, mas perdemos o significado,
E a proximidade do significado restaura a experiência
Sob forma diversa, além de qualquer significado.
Como já se disse,
A experiência vivida e revivida no significado
Não é experiência de uma vida apenas
Mas a de muitas gerações – não esquecendo
Algo que, provavelmente, será de todo inefável:
O olhar para além da certeza
Da História documentada, a olhadela,
Por cima dos ombros, lançada ao terror primitivo.



Após este momento da História e da Literatura, iniciamos, a seguir, uma “olhadela” para a obra literária da Carolina Maria de Jesus e para as narrativas orais das mulheres jovens estudantes.

QUARTO DE DESPEJO E AS NARRATIVAS ORAIS

A obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi escolhida para representar a literatura brasileira, pois entendemos que a autora-narradora-personagem, mulher, preta, mãe solo, trabalhadora, catadora de material reciclável e de comida, ao narrar seu cotidiano com elementos literários, com denúncia social, racial, de gênero, entre outras, representa muitas(os) brasileiras(os) hoje, de sujeitas(os) exploradas(os), esquecidas(os) e excluídas(os), há mais de seis décadas do lançamento, despertando identificações.

Carolina faz abordagens históricas e críticas das desigualdades impostas à população negra escravizada e seus descendentes no Brasil; deixa-nos memórias doloridas e denúncias, mas não sem resistências; e é a “linguagem do atrevimento” que Oliveira (2024) aponta como movimentos de resistências por meio da linguagem.

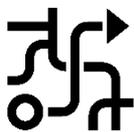
De acordo com Barthes (1978), o poder da língua, algumas vezes, é a única esperança para algumas/alguns sujeitas(os) – oportunidade utilizada pela Carolina, mesmo com apenas 2 anos de escolarização, porém com experiências aprendidas no viver – para fazer literatura e denúncias que permanecem atuais.

Assim, faremos um diálogo entre as narrativas orais das mulheres jovens estudantes, a obra *Quarto de despejo* e o ensino de História. De acordo com Seawright (2023, p. 38), “a história oral pode ter lugar na experiência de aprendizagem a partir da sala de aula”.

Segue um poema que contém a história oral da estudante Suellen:

~ SUELLEN ~
MÃE, estou com FOMe!
Comendo **CArCAÇA** de **Peixe**,
“COMPRADA” no mercado.

NOJo
Sem bolacha, sem leite, sem nada.
iN - dE - ci - sA.
Coração bom, besta e estressada.
BaiXa, **PeLUda**, crente e **SEM TETO**.
Lobisomen.



INÚTIL, nas palavras do meu pai.
Agressões verbais. Reprimida.
Não sei lidar com as EmoÇõeS.
Na PANDEMIA..., por pouco eu não **DESISTI DE MIM.**
SUICÍDIO é Pecado!
Não conseguia estudar,
me sentia **BuRRA.**
Decepção **Amorosa.** Tem Outra.
Não quero mais AMOR!
Estupro culposo?!
Meu **SONho** é ter a minha casa com móveis planejados.
Indecisa.

Suellen mostra sua “vida machucada” (Seawright, 2023), que, apesar do pensamento suicida, tem esperança e sonhos. Ela narra que passou fome em 2022, situação vivida por Carolina de Jesus e seus filhos na década de 1950:

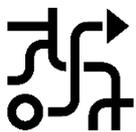
Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. [...] (Jesus, 2014, p. 174).

Eu estava tão triste! Com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado heroi. [...] (Jesus, 2014, p. 102).

Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um heroi. Porque quem não é forte desanima (Jesus, 2014, p. 61).

A Literatura, a História e a história oral revelam que a fome, junto às desigualdades sociais, raciais, de gênero etc., não foi superada no Brasil. A narrativa histórica entra em cena com a história da alimentação, que, segundo Carneiro (2005, p. 71), “abrange aspectos diversos da cultura humana. Necessidades biológicas, recursos econômicos e sentidos culturais investem os alimentos de significados amplos”. Entretanto, o autor afirma que, apesar da alimentação ser “após a respiração e a ingestão de água, a mais básica das necessidades humanas” (Carneiro, 2003, p. 01), parte da população mundial ainda não tem o que comer:

[...] o que mais choca a qualquer um que estude a história da alimentação humana certamente é o da subsistência da fome e da subnutrição nos dias atuais, em que a produção de alimentos é a maior de todos os tempos e os meios técnicos de transportá-los e conservá-los são os mais eficientes já conquistados. Isso é a máxima expressão das contradições e paradoxos provocados pelo crescimento de uma indústria alimentar e uma agroindústria baseadas no modelo de gorduras animais, carne, carboidratos e açúcar (Carneiro, 2005, p. 75).



Após vinte anos dos estudos de Carneiro, ainda há fome no Brasil, o que pode ser visto na literatura da Carolina de Jesus, entre 1950-1960, e nas narrativas atuais da Suellen. Esse diálogo é um caminho eficaz de cruzar fronteiras (hooks, 2017) entre a história, a literatura e as experiências de vida conhecidas pela escuta das histórias orais das estudantes, e facilita que elas e as(os) professoras(es) criem significados durante o ensino-aprendizagem.

[...] a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

A dor da fome, do racismo, da violência de gênero, intrafamiliar, psicológica, verbal, da falta de emprego e de dinheiro, caminha junto às(aos) sujeitas(os) em sala de aula, pois não há separação da vida privada no espaço escolar. Escutar e tentar compreender as origens desses comportamentos e articular saídas é um dos papéis da escola: “[...] é preciso reconhecer o valor de cada voz individual” (Hooks, 2017, p. 58). Nesse sentido, Suellen relata que:

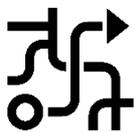
Na pandemia [...] eu me perdi de mim, eu não sabia de mais nada, eu não queria mais nada, eu tinha desistido de tudo, por pouco eu não desisti de mim, realmente! Foi bem difícil! [ela se emocionou neste momento]. [...] (Suellen).

[...] meu pai não estava recebendo e a minha mãe desempregada, o que ajudou a gente foi a cesta básica que o IFMT estava dando. Teve uma coisa que me marcou muito de forma negativa, [...] nós passamos um mês comprando carcaça de peixe no mercado, agora eu não posso nem ver peixe, eu peguei nojo. [...] (Suellen).

Em relato semelhante a este último, Carolina Maria de Jesus afirma que:

Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arranjar dinheiro. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros [...] (Jesus, 2014, p. 105).

A vivência da Suellen foi durante a pandemia, mas sabemos que é comum que muitos estudantes viveram, vivem e viverão situações assim ou piores, de



sofrimentos psicológicos, emocionais, materiais e físicos, às vezes, comendo só carcaça de peixe ou comida do lixo. Sobre o filho, a pobreza e a escola, Carolina Jesus registra o seguinte: “O José Carlos não quer ir à escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo, porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?” (Jesus, 2014, p. 66).

De acordo com Delton (2021, p. 66),

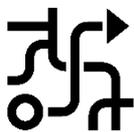
[...] a escravidão capitalista passou a tratar a população negra escravizada como objeto vivo de trabalho, visto que utilizavam como justificativa para ela a pretensa maldição de Cam e a consequência dessa visão foi a desumanização dos povos africanos escravizados.

O diálogo do ensino de História com outras disciplinas pode contribuir para que as(os) estudantes compreendam que racismo, injustiças e desigualdades são situações históricas vividas pela população preta, parda, indígena, empobrecida etc., e que precisam ser lembradas, estudadas e denunciadas, pois um dos papéis do ensino de História é:

[...] produzir subjetividades, modos de ser e sentir a historicidade, se perceber no meio em que se está e o que já ocorreu nesse mesmo espaço, articulando esse saber [...]. Um saber interdisciplinar serve para uma formação dinâmica e sintética, o que favorece a formação de estudantes com uma perspectiva mais ampla e conhecedora (Paz et al., 2024, p. 02).

Bloch (2001, p. 43) afirma que “mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém”. Benveniste (Silva, 2016, p. 77, inserção nossa) observa que “é vivendo sua experiência na linguagem com outros, na prática social, por meio de atos de enunciação – falado, ouvido, escrito e lido – que o homem [ou a mulher] pode descobrir-se e se reinventar durante toda a vida”. Nesse sentido, Alberti (2004, p. 77) adverte que “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”.

Aline, outra entrevistada, desabafa sobre o racismo:



[...] quando eu era criança, eu lembro que eu não usava brinco, ainda não uso. Eu fui em uma vendinha e o moço falou que eu pareço um menino porque eu não uso brinco e uso meu cabelo todo para cima (Aline).

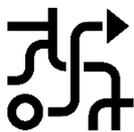
De acordo com Domingues (2004, p. 308), o padrão branco de beleza, comportamentos, culturas e outros foi assimilado pela população negra devido à inferioridade imposta em função da superioridade imputada aos brancos. Beatriz Nascimento, em 1974, denunciou o processo de desumanização de pessoas negras:

Não existem mais “bons selvagens” como não existem mais “negros puros” que saibam seu ramo africano no Brasil. Depois de nos explorar e tirar as melhores coisas, depois de nos reprimir, a ideologia dominante quer nos “descobrir” (como costumam dizer alguns dos paladinos em favor do negro) “puros”, “ricos culturalmente”, “conscientes de nossa raça”. Não entendem que esses ideais de pureza, beleza, virilidade, fortaleza que querem nos inculcar, são conceitos seus, impregnados de sua cultura; quanto à nossa consciência de nós só pode sair de nós mesmos [...] (Reis, 2020, p. 16).

Carolina Maria de Jesus narra o racismo, misoginia e machismo sofrido na recusa de seus textos:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:
— É pena você ser preta.
Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. [...] Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.
[...] Um dia, um branco disse-me:
— Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.
O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (Jesus, 2014, p. 64-65).

De acordo com Carneiro (2011), histórias contadas desde o período colonial permanecem na imagem que o Brasil forjou de si como Estado-nação, de forma explícita ou disfarçada, para manter as relações desiguais, sem poupar sequer as crianças, mesmo no país com laços ancestrais africanos e com a população indígena



– nos corpos, costumes, práticas religiosas, músicas, danças, culinárias, oralidades, artes, entre outros (Delton, 2021).

Suellen e Mônica, contam sobre a falta de recursos materiais:

Eu morei em duas igrejas em bairros diferentes, [...] eu era bebê. Em uma delas não tinha água e minha mãe tinha que ir para a casa dos outros, pegar água para lavar roupa, até para tomar banho (Suellen). A questão financeira é bem difícil para nós, bem difícil [ela sorri]. Minha mãe estava louca da cabeça esses dias com as contas para pagar, um monte de coisas, a vida financeira é muito difícil mesmo, a gente mora de aluguel, a minha irmã é pequena e ainda toma leite. A gente sobrevive! (Mônica).

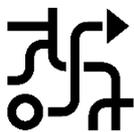
Carolina de Jesus narra uma situação parecida:

[...] Quando nós mudamos para a favela, nós iam pedir água nos vizinhos de alvenaria. Quem nos dava água era a Dona Ida Cardoso. Três vezes ela nos deu água. Ela nos disse que nos dava água só nos dias uteis. Aos domingos ela queria dormir até mais tarde. [...]
- Eu queria água para fazer a mamadeira. Meu Deus, como é que nós vamos fazer sem água?
Nós iam noutras casas, batíamos na porta. Ninguém respondia. Não aparecia ninguém para nos atender. [...] (Jesus, 2014, p. 56).

Percebemos desigualdade de classe, raça e gênero nas narrativas acima, assim, vale a crítica de Domingues (2004, p. 84) para a “falta de mão de obra” perto do fim da escravização:

Um mito da historiografia é aceitar o discurso da classe dominante agrária paulista do século XIX, segundo o qual havia uma quantidade insuficiente de braços para atender a crescente necessidade de mão-de-obra no processo de expansão da lavoura cafeeira, sobretudo após o fim do tráfico negreiro e aprovação das consecutivas leis que acenavam a abolição. Para suprir essa suposta escassez, haveria necessidade da entrada dos imigrantes brancos europeus.

O autor desconfia que essa imigração foi racista ao branquear a nação, deixando a população negra escravizada, sem empregos e oportunidades, pois a quantidade de ex-escravizados era bem maior do que a de imigrantes europeus que vieram para trabalhar. Essas “persistências do passado” (p. 103) impactam as desigualdades do presente; são as mesmas da época de Carolina de Jesus e das



estudantes da pesquisa. Mulheres pretas eram descartadas das oportunidades de emprego, conforme matéria do jornal paulista *Getulino*:

É de lamentar que [...] pretende uma fábrica - proscriver de seu operariado as moças pretas. Lembremos que se - muito honestamente - haverá muita senhora preta que se vista de seja injusta é proibir-se que as mãos de moças pretas sejam recusadas para os serviços de fiação ou tecelagem da matéria-prima (Domingues, 2004, p. 109).

Nascimento (Ratts, 2021, p. 52) denuncia o racismo e os preconceitos de classe e de gênero: “uma sociedade como a nossa, em que a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher esses espaços”. Com lugares pré-estabelecidos pelos discursos do racialismo, essas mulheres não desistiram de seus sonhos e lutam contra as injustiças, mesmo sem respaldo do Estado. Nesse sentido, as colaboradoras da pesquisa oferecem testemunhos potentes de luta e esperança:

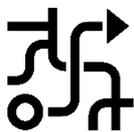
Eu me vejo passando no ENEM esse ano, se Deus quiser, fazendo a minha faculdade. Mas daí eu já penso em conciliar a faculdade e o trabalho, porque não dá, vai pesar. Estudando, trabalhando, adquirindo a minha casa, as minhas coisinhas. Meu sonho é ter a minha casa com móveis planejados (Suellen).

Meu sonho era estudar no IFMT, eu consegui por meio de muito esforço (Aline).

Um dos sonhos de Carolina de Jesus era uma casa com banheiro, cozinha, torneiras, comida, não um “quarto de despejo” de lixos. Além de escrever, publicar seus livros, superando barreiras raciais, sociais e de gênero:

Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha (Jesus, 2014, p. 39).

Durante a pesquisa, demos um livro *Quarto de despejo* para cada estudante, pois nenhuma tinha lido, e propomos uma leitura coletiva, visto que “ao ler, estou



abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014, p. 27). A partir da narrativa da autora, estabelecemos um diálogo entre literatura, memória e histórias de vida com as estudantes.

Nas palavras de Petit (2009, p. 266), “os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, [...] inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia”.

Após a leitura, elas foram convidadas a narrar suas impressões sobre a história da autora e como ela se conecta com as suas próprias. Segue o relato de Aline:

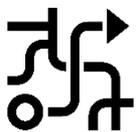
[O livro] mostra a realidade dura como ela é, e por mais que foram há alguns anos, essa distinção, esse preconceito entre os gêneros, entre a raça e a classe ainda existem e acho que foi algo que me marcou bastante, até porque sou mulher, sou menina e também sou mãe, fui mãe nova e isso acabou me tocando porque ela estava lá sozinha com os filhos e lutava e não estava fazendo nada de errado e mesmo assim as pessoas julgavam por ela querer fazer o melhor para os filhos dela. É incrível como as pessoas julgam de qualquer forma. Se você é preto, seu gênero, sua classe! (Aline, colaboradora da pesquisa, 29.11.2022).

Aline se insere nas histórias da sociedade e da literatura e analisa criticamente as dos outros, revelando a percepção da passagem do tempo e a persistência das desigualdades.

Os relatos de Suellen e Mônica revelam a simplicidade de seus sonhos – ter um lar com “móveis planejados”, assim como o desejo de estudar em uma boa escola – o que não deveriam ser “sonhos” ou conquistas sob “muito esforço”, pois são básicos, e alguns não têm, nem terão esses “sonhos” realizados. Quem consegue o faz com o triplo de esforço. O problema não é o esforço, mas sim as desigualdades impostas, que geram obstáculos, sonhos desiguais e esforços desproporcionais, com degraus diferentes e/ou ausentes. O poema Uma litania pela sobrevivência, de Audre Lorde (2020, p. 83), mostra trajetórias de quem não pode renunciar “sonhos” vitais:

Uma litania pela sobrevivência

Para aquelas entre nós que vivem na margem
de pés sobre limites constantes da decisão
crucial e solitária
para aquelas entre nós que não podem se dar ao luxo
de abrir mão dos sonhos de ter escolhas



[...]

Suellen sabe que, em seu futuro, terá que conciliar estudo e trabalho para realizar seus “sonhos” e se prepara para isso. Essa consciência vai ao encontro de uma das missões do IFMT, que é “Educar para a vida e para o trabalho”, o que lembra o poema A flor e a náusea, de Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 119):

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios, garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde e lentamente passo a mão
nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor.
Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

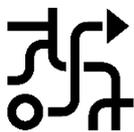
Ao se cultivar, juntas, as flores da História, da Literatura e da história oral, contrariando o poeta, também nascem flores “bonitas”, pois, apesar de a História do Brasil ser injusta, existem os atrevimentos, as esperanças, as lutas, os sonhos etc.

Encerramos esta seção concordando com Ricouer (1997, p. 317): “a história se serve, de algum modo, da ficção para refigurar o tempo e, por outro lado, a ficção se vale da história com o mesmo objetivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer diálogos entre ensino de História e Literatura, com a obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes, nota-se que podem trabalhar juntas na busca de uma nova relação das(os) estudantes na aprendizagem da História, muitas vezes considerada monótona, sem relação com o tempo e experiências atuais.

A interdisciplinaridade permite explorar diferentes interesses das(os) estudantes, pois algumas fazem a incursão pelos eventos, outras pelos enredos da Literatura e muitas pelas narrativas de experiências cotidianas. Fazer essa articulação permite alcançar diversos interesses em sala de aula.

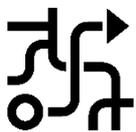


Assim, mais estudantes e docentes podem se sentir inseridas(os) nos processos de aprendizagem histórica – o que favorece a criação de novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo –, contextos de aprendizagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e as políticas de ação afirmativa, conforme determinam a Lei atualizada nº 11.645/2008 e a Lei nº 12.711/2012.

Na obra de Carolina Maria de Jesus, é perceptível a atualidade dessa comunidade leitora, permitindo abordagens sobre a fortuna crítica, história da literatura negra e feminina no Brasil, sociologia das desigualdades de raça e gênero, memórias do mundo do trabalho e narrativas orais de vida das classes subalternizadas. A dimensão histórica da vida desses grupos sociais, articulando a escrita de Carolina de Jesus e os relatos cotidianos das estudantes do IFMT, por meio da história oral, torna possível escutar e conhecer histórias delas, com respeito, ética e potência crítica/criativa na transcrição. Essas narrativas orais revelam as violências em suas vidas, que demandam do Estado uma ação efetiva na defesa de seus direitos básicos. No Brasil, infelizmente, a fome é um presente que persiste e carrega as marcas de raça, cor e gênero.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. Ensino de História. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: história dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). Fontes Oraís. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Braga, v. 14, n. 01, p. 239-261, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.



BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2003. Disponível em: L10639. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2008. Disponível em: L11645. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: L12711. Acesso em: 25 out. 2024.

BURKE, Peter. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. 07-38.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e Sociedade: uma História da Alimentação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

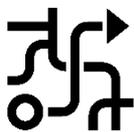
CARNEIRO, Henrique. *Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação*. *História: questões & debates*. Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328063797.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

COLLINS, Patrícia. *Pensamento feminista negro. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRENSHAW, Kimberle. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 10, v. 01, p. 171-188, 2002. Disponível em: v10n1a11 (scielo.br). Acesso em: 30 out. 2024.



DELTON, Felipe. Saberes outros na formação docente: a história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação decolonial. In: CESCO, Susana et al. (Org.). Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra1, 2021, p. 55-70.

DRUMMOND, Carlos. A rosa do povo. In: DRUMMOND, Carlos. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

GATTAS, Maria; FUREGATO, Antonia. Interdisciplinaridade: uma contextualização. Acta Paulista de Enfermagem. São Paulo, v. 19, n. 03, p. 323-327, 2006. Disponível em: *art. 10. Acesso em: 04 nov. 2024.

HOLANDA, Fabíola. Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na... (usp.br). Acesso em: 20 out. 2024.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LORDE, Audre. A unicórnica preta. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2020.

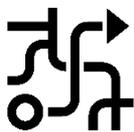
MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José; RIBEIRO, Suzana. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, família. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José; SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e narrativas: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDES, Luís César Castrillon. História e literatura: interações e possibilidades nas fronteiras narrativas do conhecimento. In: MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon; RIBEIRO, Renilson (Org.). O ofício das palavras: encontros entre a literatura e a história. São Paulo: Paruna Editora, 2023, p. 45-57.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1993. Disponível em:



https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 13 nov. 2024.

ODÁLIA, Lino. As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Ed. Unesp, 1977.

OLIVEIRA, Tatiane de. Linguagem do Atrevimento: história oral de vida e de permanência escolar de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do IFMT e a escrita de Carolina Maria de Jesus. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024.

OLIVEIRA, Tatiane de. Entre bolhas raciais, podas e sonhos: as relações entre identidades negras e brancas na UFMT. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

PAZ, Luan et al. Interdisciplinaridade e escolarização: o lugar da História na Educação Contemporânea. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, v. 24, n. 05, p. 01-05, 2024. Disponível em: Revista Educação Pública - Interdisciplinaridade e escolarização: o lugar da História na Educação Contemporânea. Acesso em: 24 nov. 2024.

PETIT, Michèle. A arte de ler como resistir à adversidade. São Paulo: 34, 2009.

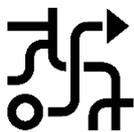
PINTO, Júlio. Sobre literatura e história: como a ficção constrói a experiência (Portuguese Edition). São Paulo: Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2024.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RATTS, Alex. Introdução. In: NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021, p. 05-30.

REIS, Rodrigo. Ôrí e memória: O pensamento de Beatriz Nascimento. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. São Paulo, ano XIII, v. 12, n. 23, p. 09-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169143>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. Revista História Hoje. São Paulo, v. 10, p. 01-35, 2006. Disponível em:



https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=88. Acesso em: 13 nov. 2024.

RICOEUR, Paul. A realidade do passado histórico. In: RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: tomo III. Campinas: Papirus, 1997, p. 244-255.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v. 07, n. 13, p. 03-22, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>. Acesso em: 25 out. 2024.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero patriarcado violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEAWRIGHT, Leandro. Ensino de história e história oral aplicada. Revista História em Reflexão. Dourados, v. 17, n. 34, out./dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/download/17231/9781/61584>.

Acesso em: 29 out. 2024.

SEAWRIGHT, Leandro. Vidas machucadas: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, Carmem. Discurso: lugar de constituição da memória e da identidade? In: AQUINO, Ivana Campigotto et al. (Org.) Língua, literatura, cultura e identidade: entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Ed. UPF, 2016, p. 25-43.

ENTREVISTAS

ALINE [Entrevista], Cuiabá, 19 jul. 2022.

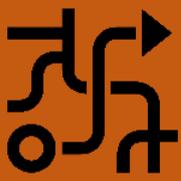
ALINE [Entrevista], Cuiabá, 29 nov. 2022.

MÔNICA [Entrevista], Cuiabá, 26 jul. 2022.

SUELLEN [Entrevista], Cuiabá, 29 jul. 2022.

Recebido em: 23/11/2024

Aprovado em: 19/02/2025



VENERA, Raquel Alvarenga Sena*

<https://orcid.org/0000-0001-7928-0030>

SILVA, Juliana Miranda da**

<https://orcid.org/0000-0001-9741-2041>

RESUMO: Este artigo traz uma proposição advinda de compreensões das Histórias de Vidas de Pesquisadoras/es do Ensino de História, coletadas em situação de pesquisa de História Oral. As Histórias de vidas selecionadas foram escolhidas no acervo empírico da pesquisa e privilegiou em um primeiro momento aquelas entrevistas que trouxeram memórias dos primeiros eventos científicos do grupo de pesquisadoras sobre o Ensino de História como campo de pesquisa, na década de 1990 que se desdobrou na criação da Associação Brasileira de Ensino de História, ABEH, e em um segundo momento, a análise se ampliou para os trechos que evidenciaram ações além da pesquisa e da universidade. As análises se fundamentaram nos conceitos de campo em Bourdieu (1980; 1989) e nas apostas epistemológicas observadas nas narrativas – vestígios da categoria cultura escolar. Defende a existência clara de um campo científico do Ensino de História, que se desdobrou do campo da História, em diálogo com o microcosmo da História ensinada e a aposta na escola como uma cultura própria (Monteiro, 2007; Bittencourt, 2008). Propõem atenção ao conceito de mundo social na caracterização de um campo (Bourdieu, 1992; Bertaux, 2016) do Ensino de História.

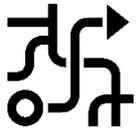
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; História Oral de vida; História da ciência.

ABSTRACT: This article presents a proposition based on understandings of the life histories of researchers in History Education, collected through oral history research. The selected life histories were drawn from the empirical archive of the study, initially focusing on interviews that recalled memories of the first scientific events involving this group of researchers in the 1990s events that eventually led to the creation of the Brazilian Association for History Education (ABEH). In a second phase, the analysis was expanded to include excerpts that highlighted actions beyond research and the university context. The analyses are grounded in Bourdieu's concept of field (1980; 1989) and in the epistemological perspectives observed in the narratives – traces of the school culture category. The text argues for the clear existence of a scientific field of History Teaching, which emerged from the broader field of History, in dialogue with the microcosm of taught History and the recognition of the school as a distinct cultural sphere (Monteiro, 2007; Bittencourt, 2008). It calls for attention to the concept of social world in characterizing a field (Bourdieu, 1992; Bertaux, 2016) of History Teaching.

KEYWORDS: History Education; Life Oral History; History of Science.

* Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, PPGPCS, e Curso de História, ambos da Univille. Pesquisadora do Laboratório de História Oral da Univille e líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)biografias.

** Pesquisadora Pós-doc do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, PPGPCS, da Univille. Co-orientadora de IC do Curso de História e do Laboratório de História Oral da Univille.



INTRODUÇÃO

Esta proposição advém da compreensão das memórias de pesquisadoras e pesquisadores do Ensino de História, coletadas em situação de pesquisa de História Oral. Trata-se da pesquisa intitulada “Histórias de vidas e memórias de Pesquisadoras/es do campo do Ensino de História”, que tem como objetivo coletar, organizar e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo dessas memórias¹. É desenvolvida por um coletivo de pesquisadores do Ensino de História, de todas as regiões do país, vinculados à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). O acervo produzido é acolhido pelo Museu da Pessoa (SP), pela própria ABEH e pelo Laboratório de História Oral da Univille (LHO).

A metodologia utilizada foi a História Oral de Vida, entendida como um conjunto de narrativas temáticas sobre a vida das pessoas entrevistadas, aprofundadas de acordo com os interesses da pesquisa (ALBERTI, 2004, p. 38). A investigação conta com um roteiro semiestruturado que privilegia a história de vida da/o entrevistada/o e sua atuação no Ensino de História em algum momento da trajetória. Esse roteiro funcionou como balizador para a condução das entrevistas, mas foi priorizada a liberdade narrativa das/os entrevistadas/os, com o máximo de espontaneidade possível. A intenção foi produzir fontes narrativas não apenas para contar a história do Ensino de História, mas também para compreender processos formativos e autoformativos, narrativas de identidade e como fontes para pesquisas diversas.

Vale destacar que, em função da pandemia da Covid-19 e da abrangência nacional da pesquisa, algumas entrevistas foram realizadas de forma remota. Houve atenção contínua da equipe de pesquisadores quanto ao uso dessa metodologia, e concordamos com a afirmação de Magalhães e Santhiago (2020) sobre a condução remota das entrevistas e a necessidade de que “sejam discutidas metodologicamente em termos de como elas impactaram o resultado do relato” (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2020, p. 15).

Essa foi a aposta: discutir os procedimentos metodológicos, registrá-los e compartilhá-los em uma espécie de manual orientador para a equipe (VENERA;

¹ Esta pesquisa recebeu fomento dos Editais de Chamada Pública FAPESC nº 38/2022 e 54/2022 e Fundo de Apoio a Pesquisa Univille, FAP.



ANDRADE, 2022, pp. 38-39), com um subtítulo específico para o tema: “Mediações e cuidados com as entrevistas presenciais ou no contexto de uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)”. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa foi registrado e discutido em seminários científicos, cujos resultados serão, aos poucos, também publicados. É importante registrar que, em função do acolhimento do acervo pelo Museu da Pessoa, os procedimentos metodológicos dialogaram com a Tecnologia Social da Memória (2009), metodologia utilizada pelo museu.

Por suposto, essas observações são apenas o contexto para este artigo, que se centra em compreender as narrativas das/os entrevistadas/os relacionadas ao conceito de campo. Vale registrar que entendemos o campo na perspectiva de Bourdieu (1980, 1989), que o concebe como uma categoria teórica delimitada pelos valores que lhe dão sustentação — valores simbólicos construídos na dinâmica social de um grupo.

Essas/es pesquisadoras/es iniciaram encontros acadêmicos com a finalidade de debater e discutir suas reflexões sobre o Ensino de História como pesquisa; por essa razão, adotamos aqui sua grafia com letras maiúsculas. Os registros desses encontros remetem a um ponto emergencial em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1993, e a um segundo, no Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1995 (CERRI; MARTINS, 1999). Desde então, sistematicamente, esse grupo de pesquisadoras/es — e as redes que dele se desdobraram — tem se reunido em eventos bianuais alternados, o ENPEH e o PERSPECTIVAS, para compartilhar epistemologias, validar e publicar suas produções de conhecimento.

Trata-se, portanto, de memórias de pesquisadoras/es, em sua maioria mulheres historiadoras, dissidentes no interior do campo da História. Dissidentes, porque rompem, em alguma medida, com o campo tradicional da História. A tese de Ilka Miglio Mesquita (2008) deu conta de flagrar a produção de práticas de memórias e identidades manifestadas e desenvolvidas coletivamente nos fóruns acadêmicos nacionais; de explicitar os sentidos de identidade docente protagonizados na pesquisa e na produção do conhecimento, difundidos nesses espaços institucionais acadêmicos. Essa produção analisa as atas da ANPUH e evidencia os conflitos em torno da emergência da ABEH, as resistências e os diálogos com o campo da



Educação. Vale lembrar que o primeiro Grupo de Trabalho da ANPUH com a palavra “Educação” — História da Educação — é de 1997 (GATTI JUNIOR, 2002), ou seja, o interesse de alguns historiadores pelo tema educacional é recente. O diálogo com os conhecimentos produzidos no campo da História da Educação está presente nas entrevistas realizadas nesta pesquisa e, por isso, este artigo acolhe essa evidência, uma vez que esses diálogos são balizadores dos valores que sustentam o campo do Ensino de História. Destaca-se, nesse sentido, a farta produção sobre a História das disciplinas escolares, como em Chevallard (1986), Chervel (1990) e Chartier (2005), e sua articulação com os conhecimentos das ciências de referência.

Neste artigo, optou-se por uma diferenciação teórica para a leitura do acervo. Embora a pesquisa se fundamente na metodologia da História Oral de Vida, é importante demarcar a diferença entre História de vida e Narrativas de vida. Concordamos com Bertaux (2016), em *Le Récit de vie*, ao afirmar que as duas categorias não são sinônimas. É importante destacar que, em francês, existe a palavra *narratif*, mas o autor utiliza, não sem intenção, o termo *récit*, com o sentido de “conto” ou “relato”. *Récit*, portanto, é um conceito oriundo da Sociologia e não equivale à *Histoire de vie*, conhecida no campo da História e tradicionalmente coletada como História Oral de Vida.

Embora o roteiro semiestruturado tenha direcionado uma compreensão da vida — o que as/os entrevistadas/os sabem sobre seus antepassados, pais, avós, sobrenome, origem, como era o mundo antes de seu nascimento, e como se deram infância, adolescência, juventude e os desafios atuais —, este artigo seleciona algumas narrativas (*récits*) no interior desse conjunto que compõe a História de vida da pessoa. Isso foi possível porque os encaminhamentos das entrevistas privilegiaram a espontaneidade dos relatos.

É importante destacar também que a História Oral de Vida foi a metodologia adotada com o objetivo de coletar, organizar e disponibilizar as entrevistas em um acervo acessível à pesquisa. Selecionamos trechos narrativos (*les récits*) das entrevistas, compreendidos à luz das orientações de Paul Ricoeur (2010). Concordamos com a evidência da relação direta entre tempo e narrativa, proposta pelo autor. Para captar essa compreensão nos enunciados das entrevistas, nos apoiamos em Ricoeur (2010, p. 103), segundo o qual “narrar já é ‘refletir sobre’ os



acontecimentos narrados”, o que evidencia que o gesto de enunciação requer um distanciamento em relação ao tempo vivido e relatado no momento da enunciação.

Ou seja, há uma relação direta entre tempo e narrativa. Nesse sentido, foi operacional para a análise compreender e diferenciar “os diversos níveis temporais provenientes da reflexividade do próprio ato configurante” (RICOEUR, 2010, p. 104).

Para tanto, este artigo está organizado em três subtítulos. O primeiro, intitulado “O campo, o mundo social e outras escolhas metodológicas”, apresenta os conceitos — campo e mundo social —, a categoria cultura escolar e a metodologia de compreensão das narrativas, conforme Ricoeur (2010). No subtítulo “O que as narrativas do Ensino de História nos contam?”, o texto propõe uma metacompreensão — ou seja, a compreensão sobre a compreensão das entrevistadas — sobre a experiência de investimento na criação de um campo acadêmico-científico para as pesquisas em Ensino de História. O texto apresenta indícios de que muitas ações narradas extrapolam o campo científico e localiza essa evidência na epistemologia da História da Educação, que aposta na escola como cultura autônoma e dinâmica. Essa constatação levou à proposição de atenção ao uso do conceito de “mundo social” em Bourdieu (2009) e Bertaux (2016). As Reflexões provisórias destacam a valorização da pesquisa narrativa, refletem sobre as compreensões empreendidas e salientam a importância do conceito de mundo social para o entendimento do campo do Ensino de História.

O CAMPO, O MUNDO SOCIAL E OUTRAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como anunciado na introdução, a pesquisa à qual este artigo está vinculado traz o conceito de “campo” em seu título. Esse uso se justifica pelas memórias pessoais, pela leitura, especialmente, da tese de Mesquita (2008), e por uma constatação: o tema já circulava nas rodas de conversa de pesquisadoras/es do Ensino de História. O uso do termo no título não foi casual, embora tenha partido de um saber considerado “óbvio” pelo grupo, tampouco foi ingênuo.

O entendimento conceitual de campo está fundamentado em Bourdieu (1980; 1989), que o define como uma categoria teórica delimitada pelos valores simbólicos que lhe dão sustentação. Tais valores são construídos na dinâmica social de um



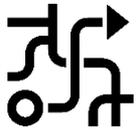
grupo, em forma de jogo. Para o autor, o campo está sempre em relação com o que está fora dele e em concorrência entre os agentes em seu interior. Isso implica reconhecer, ao assumir um campo, a existência de relações de força, lutas por dominação, mas também de solidariedade e partilha. Mesquita (2008) já havia evidenciado essas relações de força no interior do campo da História, assim como as divergências conceituais quanto à formação do/a professor/a de História — ou seja, a luta simbólica em torno dos valores e critérios epistemológicos do campo.

Concordamos com Bourdieu (1989) quando afirma que as relações no interior do campo compõem um campo de poder, no qual grupos antagônicos — conservadores e inovadores — se enfrentam por meio de estratégias destinadas a conservar ou transformar as relações de força (BOURDIEU, 1989, p. 375). Esse conceito foi operacional na pesquisa. No entanto, ao longo das entrevistas e da escuta compreensiva, percebemos a necessidade de ampliar os estudos sobre o campo, articulando-o com os microcosmos do mundo social em que ele se constitui.

As narrativas das/os entrevistadas/os revelam vestígios de situações em que a experiência escolar foi decisiva para o interesse na pesquisa. Embora o foco desta análise esteja nas experiências na cultura acadêmica científica, estas se articulam à história da disciplina História ensinada na Educação Básica — ou seja, à cultura escolar. Tal dado reforça os apontamentos de Dominique Julia (2001), segundo os quais a compreensão da cultura escolar deve ser articulada ao conjunto de outras culturas contemporâneas. Nas palavras do autor:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Compreender as memórias do campo acadêmico do Ensino de História implica assumir essa articulação, que se evidencia tanto na intimidade com a cultura escolar quanto na vida política das entrevistadas. A produção bibliográfica no campo da História da Educação ofereceu importantes chaves de leitura para as narrativas,



especialmente os estudos que identificam as disciplinas escolares como lócus privilegiado da cultura escolar.

Anne-Marie Chartier (2005) destaca a intrínseca relação entre uma racionalidade ensinada e a hierarquia de sentidos culturais. Para ela, “o discurso teórico determina perfeitamente a hierarquia das importâncias e a ordem das razões: ciência dos espaços construídos” (CHARTIER, 2005, p. 23). Ainda que a autora reconheça a disjunção entre essa racionalidade e as práticas sociais — muitas vezes justificadas por lógicas inconscientes —, é justamente na tensão discursiva entre culturas diversas que se estabelecem as práticas docentes.

Nessa perspectiva, o saber científico confere legitimidade às disciplinas e atribui aos saberes escolares um status inferior. Historicamente, a escola tem sido concebida como espaço de recepção e reprodução do conhecimento externo, sendo sua eficácia medida pela capacidade de transposição. Yves Chevallard (1982), ao discutir essa prática de transposição didática, reconhece diversos agentes (educadores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias) como mediadores dos saberes acadêmicos. Para ele, uma “boa didática” deveria minimizar a distância entre produção científica e ensino, criando instrumentos adequados para sua tradução à escola.

Em contraponto, André Chervel (1990) defende a escola como lugar de produção de conhecimento próprio, no interior da cultura escolar. A história das disciplinas escolares reposiciona a escola como entidade epistemológica relativamente autônoma, centro das relações de poder simbólico e cultural. A hierarquização dos saberes tem conotações sociais e políticas mais amplas que os limites epistemológicos e impacta diretamente as concepções de escola, ensino, aprendizagem e docência.

A História do Ensino de História, por sua vez, evidencia a superação do modelado transposição didática. Circe Bittencourt (2008) identifica, nos currículos escolares, a presença insistente da racionalidade do tempo histórico linear — estruturado pelas “Idades” (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) — como um marcador hierárquico das culturas. Essa mesma racionalidade também se reproduz na formação inicial de professores de História (MONTEIRO, 2007).



Em defesa de outro modelo, Ana Maria Monteiro (2007, pp. 107–109), em diálogo com Moniot, propõe a “interpelação didática”: tratar a História como ciência de referência para a disciplina escolar, reconhecendo seus objetivos distintos. Para ela, há um “código disciplinar” que deve ser revisitado sempre que a dinâmica da cultura escolar o exigir — sendo a sala de aula o espaço onde essa interpelação se efetiva.

Essa articulação entre Ensino de História e cultura escolar foi decisiva para verticalizar o conceito de campo: não apenas em sua função de estrutura simbólica e relacional de poder, mas também como espaço de produção compartilhada de valores e epistemologias.

Dessa forma, ampliamos os estudos do conceito de campo em Bourdieu (1992), Becker (1986) e Bertaux (2016), estendendo o debate para os mundos sociais — setores de atividade compostos por todos os que deles participam, independentemente de sua posição hierárquica. Daniel Bertaux (2016) explica os mundos sociais a partir de três escalas: o macrocosmo global, o mesocosmo nacional e os microcosmos locais. Na perspectiva etnossociológica, as lógicas dos mesocosmos atuam dentro dos microcosmos.

No nosso caso, as entrevistas revelam um mundo social do Ensino de História composto por múltiplos microcosmos: escolas, salas de aula, políticas curriculares da Educação Básica, políticas de formação docente, o campo científico da História, o campo do Ensino de História, o campo da Educação, entre outros. Estudar apenas um deles implicaria o risco da supergeneralização. Para evitá-la, Bertaux (2016) defende a ampliação das fontes de informação e o uso das narrativas como instrumentos principais. Como afirma: “[...] les récits de vie apportent des informations d’une tout autre nature, et irremplaçables” (BERTAUX, 2016, p. 22).

Os campos são microcosmos relativamente autônomos no interior do mundo social, compostos por agentes que compartilham de um mesmo habitus. O campo corporifica o habitus que, por sua vez, constitui o campo (BOURDIEU, 1992, pp. 102–103).

Para compreender esse *habitus* — como “memória corporificada”, conforme Bergson (1999) —, foi útil diferenciar os tempos verbais nos enunciados das entrevistas, conforme propõe Ricoeur (2010). Enquanto as narrativas utilizam predominantemente os tempos passados (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que



perfeito ou, raramente, o prospectivo), o discurso tende ao tempo presente e futuro. Apesar de conectados, distinguir narrativa e discurso como conceitos distintos aguçou a escuta e ajudou a compreender o que foi dito e de que memória se trata.

Neste artigo, recortamos apenas as narrativas (récits), que evidenciaram os limites do conceito de campo (restrito às relações de força) para caracterizar práticas no Ensino de História. Essa discussão será desenvolvida no próximo subtítulo.

Essas foram algumas das categorias teóricas mobilizadas ao longo da pesquisa e que balizam este artigo. Para este momento, selecionamos cinco (5) das dez (10) entrevistas já transcritas e em fase de finalização no acervo. Essas entrevistas trazem narrativas sobre os primeiros investimentos na criação de um espaço de partilha das experiências de pesquisa em Ensino de História. Buscamos realizar uma metacompreensão dessas narrativas — isto é, compreender como as entrevistadas compreenderam aquela experiência.

O QUE AS NARRATIVAS DE VIDA NOS CONTAM?

Tomamos como ponto de partida as narrativas relativas às primeiras experiências de produção e formação no Ensino de História, como evidência de que já havia, naquele momento, um interesse em sistematizar conhecimentos sobre a escola no interior do campo da História. Um marco relevante é a defesa da tese da professora Selva Guimarães, intitulada “O ensino de História: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública”, apresentada em 1985, no Programa de Pós

Graduação em História Social da USP, sob orientação do professor Marcos Silva. Trata-se da primeira tese cuja temática central foi o Ensino de História no âmbito do campo historiográfico.

O que sabemos, pelas narrativas das entrevistadas, é que a tese da professora Selva foi considerada, à época, uma raridade no campo da História.

Meu projeto foi aprovado, em Ensino de História, com o Marcos Silva [...] alguns colegas falaram, olha, pode ser que não aceite. Eu falei, não, mas eu não queria ir para a Educação, eu queria ir para a História, porque eu quero complementar a minha formação na História. Eu quero fazer História. E aceitou, graças a Deus. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, pp. 31-32)



Não era comum — e ainda não é, salvo raras exceções — a produção acadêmica e científica em Ensino de História no campo da História. Existia uma incerteza quanto à legitimidade desse objeto de pesquisa. A professora Selva Guimarães relata: “Mas eu fiquei assim, temerosa. Mas o Marcos Silva teve interesse no meu projeto. Eu não o conhecia pessoalmente. Eu o conheci na banca de entrevista lá” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 34).

A tese da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, defendida quase uma década depois, também se insere nesse conjunto de exceções. Nas palavras da professora Selva: “Ela foi orientanda de Emília Viotti, a dissertação dela foi em História” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 32).

No doutorado, a professora Circe foi orientada por Raquel Glezer e defendeu, em 1993, no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, a tese intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”. Ainda assim, segundo a memória da professora Selva, o vínculo afetivo e intelectual com a professora Emília Viotti parece ter sido marcante, sendo rememorado de forma entrelaçada à trajetória da professora Circe.

Essas narrativas revelam a emergência de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores no interior da ANPUH — e, portanto, no campo da História — que compartilhava um objeto de estudo distinto daquele predominante entre os historiadores: o Ensino de História. A presença desse objeto distinto pode indicar a constituição de habitus diferenciados, o que implica a produção de critérios e valores próprios, em descompasso com aqueles dominantes no campo.

É importante lembrar, com Bourdieu (1984, p. 135), que um campo se constitui em torno de objetos universalizáveis, ou seja, reconhecidos e legitimados por seus agentes. Nas narrativas analisadas, observa-se que o Ensino de História começou a se delinear como objeto de pesquisa, embora não tenha sido validado amplamente. Ao contrário, tratava-se de um objeto reconhecido e partilhado apenas por um grupo específico. A professora Selva sintetiza esse momento ao afirmar: “Desde oitenta e oito, esse objeto [ensino] vai se transformar num objeto de um campo. Então, graças a esse objeto e a essa aventura de vida, esse objeto se transformou num campo de estudo” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 35).



O habitus que estrutura o campo se materializa nos próprios corpos das/os agentes em ação — em práticas sociais que geram efeitos e desdobramentos. No entanto, como alerta Bourdieu (1984), é um equívoco interpretar o valor de um produto apenas a partir das condições de sua produção. Assim, não se deve afirmar que as primeiras teses e publicações em Ensino de História foram significativas unicamente por terem sido produzidas no interior do campo da História ou por representarem uma exceção.

Mais relevante do que as condições de sua produção é o processo coletivo de construção de uma comunidade epistêmica emergente, como enfatiza a professora Circe. Em seu depoimento, ela destaca o papel das trocas e aprendizados nessa comunidade em formação, reconhecendo a prática na escola como lócus privilegiado de elaboração dos problemas de pesquisa.

[...] a própria Emília [Viotti], por exemplo, ela sempre me incentivou a fazer essa pesquisa na área de ensino, porque ela foi professora do Colégio de Aplicação, ela tem textos sobre o Ensino de História, ela escrevia sobre o Ensino de História, o uso de documentos na sala de aula, antes dela ser professora da, do departamento de História. Então, são professores que tem uma vivência, com a área de ensino, que se tornam historiadores e vão participar da ANPUH. (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU 2022, p. 78)

Seus habitus, forjados nas experiências concretas em sala de aula, destoaram dos valores e práticas universalizáveis do campo da História, tais como: orientar teses e dissertações na área de Ensino de História — como faziam o professor Marcos Silva, a professora Raquel Glezer e a professora Emília Viotti —, propor a criação de Grupos de Trabalho sobre Ensino de História no interior da ANPUH, ou ainda organizar eventos acadêmico-científicos voltados a essa temática, que inicialmente se desenvolvia à margem das agendas consagradas do campo.

Essas práticas, inicialmente periféricas, apontam para a constituição de um subcampo ou, no mínimo, de uma clivagem interna no campo da História, marcada pela incorporação da experiência docente como elemento estruturante da trajetória acadêmica. Algumas das entrevistadas destacam justamente a atuação como professoras na Educação Básica como um diferencial na sua formação intelectual e na constituição de seus objetos de pesquisa. É o caso da professora Joana Neves,



que identifica sua vivência como docente na rede básica de ensino como elemento formador decisivo para sua trajetória como pesquisadora.

Olha, a minha relação com a Educação Básica me definiu profissionalmente. [...] Eu diria que toda pedagogia com a qual eu me relacionei, todas as questões de ensino que eu tive a oportunidade de discutir e elaborar, têm a ver com meu trabalho vocacional, que era um trabalho feito na Educação Básica (NEVES; ANDRADE; SILVA 2022, p. 16)

Observou-se que as compreensões sobre as concepções de Educação e de História, expressas nas narrativas, estavam também profundamente imbricadas com o campo da militância política. Para várias dessas agentes, o Ensino de História representou uma aposta política, assumida como prática intelectual e compromisso ético. A professora Silma, por exemplo, afirma que suas inquietações de pesquisa emergiram diretamente das experiências em sala de aula, mas também relata as tensões e relações de força que atravessavam o campo político. Em sua narrativa, evidencia-se a complexidade da cultura escolar, tal como já apontado por Dominique Julia (2001), ao destacar que as culturas escolares não são homogêneas, mas sim espaços em que diferentes culturas se interconectam, se confrontam e se retroalimentam. Nas palavras da professora Silma:

[...] um grande debate em torno da luta pelo fim da ditadura militar. Então, os professores de História acabaram se envolvendo muito, mas a gente tanto se envolveu no campo da discussão política, da luta pelo fim da ditadura militar, como também nós nos envolvemos na discussão bastante profunda sobre a necessidade das mudanças na educação. Queríamos uma transformação na educação brasileira. (NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI, 2022, p. 21)

Outro relato da professora Selva mostra como os embates sobre as políticas de currículo eram protagonizados por elas em diálogo com o campo da política. No caso específico do estado de Minas Gerais, ela diz:

E o grupo que fez a reforma curricular era um grupo marxista ortodoxo. Aqui, era o pessoal do partidão. E fizeram só organizado pelos meios de produção. Isso deu muita briga aqui também. Nós queríamos rever, rever, e aí o Laboratório de Ensino de História, que já eram outros colegas que estavam lá, teve uma luta muito bacana, muito boa também para rever a proposta, a mudança curricular de história (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 21)



As entrevistadas lembraram da atuação da professora Circe Bittencourt na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja discussão inicial ocorreu no interior do grupo de pesquisadoras/es que investigava o Ensino de História: “[...] E é nesse evento, por exemplo, que surge a primeira discussão dos parâmetros curriculares nacionais, que depois a professora Circe vai coordenar em Brasília” (SILVA; VENERA; VENERA, 2022, p. 38). As conexões estabelecidas por essas/es pesquisadoras/es, embora não estivessem completamente dissociadas dos valores compartilhados na Teoria da História — como a concepção de uma História voltada para a libertação dos sujeitos e com função social no cotidiano —, produziam *habitus* progressivamente incompatíveis com os dos demais agentes atuantes no campo da História. A partir de suas práticas, essas/es pesquisadoras/es elaboraram uma epistemologia própria, sustentada por experiências pedagógicas, políticas e acadêmicas que tensionavam os valores hegemônicos no campo.

Nesse contexto, a professora Joana Neves recorda a criação do Grupo de Trabalho “Educação e Ensino de História”, no âmbito da ANPUH, como uma forma de instituir um espaço de partilha e reconhecimento coletivo. Tal grupo representou uma tentativa concreta de afirmar e consolidar o Ensino de História como campo legítimo de investigação no interior da historiografia.

Nós criamos, dentro da ANPUH, um GT de ensino de história. Um grupo de trabalho sobre o ensino de história, o GTPE, núcleo de trabalho de pesquisa e ensino de história. Começou com a Circe, Elza trabalhava muito, a Déa, a Raquel Gleizer, a Kátia Abud, eu a Ernesta Zamboni, nos integramos neste grupo, que se destinava a discutir e pesquisar o ensino de história dentro da ANPUH (NEVES; ANDRADE; SILVA, 2022, p. 28).

Um grupo de pesquisadoras tensionava o campo da História ao reivindicar espaços de discussão e a inclusão da temática do Ensino de História como objeto legítimo de pesquisa. As narrativas das/os entrevistadas/os evidenciam a formação de uma significativa rede de pesquisadoras/es, cuja constituição foi sendo mencionada por diferentes participantes. A professora Silma (2022, p. 13) relata seu ingresso nesse campo, descrevendo como passou a conhecer seus pares e dando dimensão de como essa rede se expandia por meio de orientações acadêmicas, participação em bancas e colaborações institucionais.

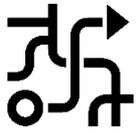


nas minhas pesquisas, eu acabei descobrindo algumas pessoas que já trabalhavam com o Ensino de História. Conheci a Kátia Abud, Ernesta Zamboni, que foi minha orientadora, o Marcos Silva, enfim. Conheci o pessoal desse campo. E convidei Ernesta para minha banca (NUNES; ANDRADE; SILVA; NICOLINI, 2022, p. 13).

A professora Selva relembra a partilha das poucas bibliografias disponíveis sobre o Ensino de História, que circulavam entre os integrantes dessa rede ainda em formação: “tinha a bibliografia. A bibliografia tinha o Repensando a História, tinha a Elza Nadai, Déia Fenelon, tinha muita coisa da Elza Nadai e Déia Fenelon” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 28). A professora Joana Neves (2022) confirma a centralidade dessas mesmas referências, demonstrando o compartilhamento de um repertório teórico comum entre os pesquisadores que compunham essa rede emergente.

Selva Guimarães, que é assim, de uma importância fundamental na discussão do Ensino de História. E num certo sentido foi implantado pela Elza Nadai, a preocupação com o ensino de história como uma área de pesquisa. Uma área que tem temática, que é objeto de pesquisa, que foi a Elza Nadai, quando era professora de prática de ensino de história na USP, num seminário ela estabeleceu isso. Muito seguida pelo trabalho da Circe Bittencourt, que é alguém muito importante nessa área. A Kátia Abud, a Raquel Gleizer, que o... como é o nome do rapaz, meu Deus? Dantas? Não, olha, outro dia eu vi o nome dele é... um professor da USP também, que era dedicado ao ensino, à questão do ensino. (NEVES; ANDRADE; SILVA, 2022, p.13)

Ao assumirmos o conceito de campo, partimos do pressuposto de que encontraríamos relações de força e lutas simbólicas, conforme já indicado no subtítulo anterior. Mesquita (2008) havia evidenciado essas disputas no interior do campo da História, destacando suas divergências conceituais e os critérios epistemológicos em disputa. E, em alguma medida, essa hipótese se confirmou. A professora Circe relata os espaços que foram sendo abertos no campo da História, seja por meio da aceitação de algumas teses — como a dela e a da professora Selva —, seja pelas publicações apoiadas pela ANPUH. Tratava-se do jogo sendo jogado dentro do campo, com todas as características descritas por Bourdieu. No caso da professora Circe, percebemos sua defesa da presença do Ensino de História no interior do campo da História: “mas os historiadores, eles têm que estar junto com a gente. E a ANPUH favorecia esse encontro” (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU, 2022, p. 106).



Ela fala desse jogo simbólico travado no interior do campo, onde havia espaço para o exercício das relações de poder — ainda que por vezes antagônicas — sustentado por critérios científicos compartilhados e por espaços de partilha. Observa-se que havia uma produção epistemológica sendo construída em torno do Ensino de História: “Eu lembro que o Marcos Silva organizou aquele [livro] Repensar, acho que chamava, Repensando História, não sei, uma das primeiras obras assim que vai falar de Ensino de História produzida pela ANPUH” (BITTENCOURT et al., 2022, p. 78).

Esse fenômeno, no entanto, não se restringia à ANPUH-SP; ele se expandia também na ANPUH-RJ. Cabe lembrar que a centralidade do Ensino de História na região Sudeste era compatível com uma tendência mais ampla da produção científica nacional, ainda que com algumas exceções notáveis, como o caso da Universidade de Brasília (UnB).

[...] e no Rio de Janeiro também, que vai, não sei se é, a ANPUH no Rio de Janeiro não sei se ela era muito ligada ao ensino, a de São Paulo sempre foi muito ligada, mais do que eu acho que, inicialmente, não é. [...] Ah, chama Histórias do ensino de História no Brasil, do Ilmar Rohloff. O Ilmar foi uma pessoa muito importante também para o ensino, nesses primórdios do ensino de história no Rio de Janeiro. Então, aí essas ANPUH's, de qualquer maneira, ajudavam na produção desses primeiros livros da área de ensino, primeiras produções da área de ensino, eles divulgavam tanto na publicação da revista, na revista de História. E as ANPUH's nesse momento elas foram importantes nesse processo de divulgação. Ah... e, eu me lembro, quando eu comecei a fazer, por exemplo, a questão dos eventos. (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU 2022, 2022, p. 78).

Para Bourdieu, todos os agentes atuantes em um campo partilham interesses fundamentais em comum, e a luta entre eles é balizada por uma concordância implícita sobre o que merece ser disputado — ainda que atuem como antagonistas.

No entanto, o que compreendemos a partir das narrativas analisadas é que, para além das posições antagônicas, as trocas de solidariedade e partilha foram se esgarçando à medida que determinados habitus deixaram de ser possíveis de serem praticados, justamente quando a rede de pesquisadoras crescia e se fortalecia. O diálogo passou a se mostrar mais fecundo no campo da Educação, especialmente com os agentes da História da Educação – notadamente aqueles comprometidos com



a valorização da cultura escolar e com o reconhecimento do protagonismo das disciplinas escolares no interior dessa cultura.

Esse valor simbólico tornou-se inegociável dentro do campo da História, revelando um antagonismo estrutural que acabou por inviabilizar o diálogo entre os antigos agentes – tradicionalmente vinculados aos Departamentos de Educação das universidades – e os novos, que se multiplicavam como ex-orientandos e egressos dos Programas de Pós-Graduação no campo da Educação.

Essa rede em expansão no campo da Educação é mencionada nas narrativas da professora Selva:

[...] em todas as Faculdades de Educação, em quase todas, nós tínhamos núcleos muito fortes de... Nós começamos a constituir isso nas Faculdades de Educação. Então, você tinha o pessoal da UFF, você tinha da Faculdade de Educação da USP [...] As características do pessoal que foi entrando de concurso na Faculdade de Educação da USP, na Unicamp, nós tínhamos um núcleo forte na Unicamp, que veio com a Dulce, com a Ernesta, com a Carolina. Aí depois veio o pessoal Paraná, com a Dolinha e com a Tânia, em Londrina, em Ijuí, Rio Grande do Sul. Então, os programas de pós-graduação na Educação começaram a instituir grupos de pesquisa, e a maioria dos pesquisadores, em Ensino de História, foi formada na Educação. [...] Por pessoas, no Rio de Janeiro, a Ana Monteiro, a UFF, o pessoal da UFF. Com raras exceções, nós tínhamos pessoas da História que trabalhavam nos departamentos de História. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61)

Diferentemente das professoras Circe Bittencourt, Emília Viotti, Déa Fenelon, e dos professores Marcos Silva e Raquel Glezer, por exemplo, a professora Selva Guimarães já se efetivou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no campo da Educação, assim como Ernesta Zamboni, Maria Carolina Galzerano, entre outras. Embora as leituras, os estudos e as reflexões dessas pesquisadoras mantivessem vínculos epistemológicos com o campo da História — como se depreende de seus relatos — havia, da parte delas, uma intenção clara de permanecerem no campo da História. Contudo, as demandas e especificidades de seu objeto de pesquisa — o Ensino de História — as impeliam a estabelecer diálogos mais profícuos com o campo da Educação, como afirmou a professora Selva ao relatar a partilha de leituras oriundas da História da Educação.

Tratava-se de historiadoras e historiadores que se reconheciam nas mesmas tensões presentes no campo: o não reconhecimento do objeto de pesquisa e os



espaços restritos de partilha, diálogo e publicação. Selva rememora: “O Marcos morou na França e estudou na França um ano, dois anos, assim como a Circe também foi para a França. A Circe foi para a França, trouxe todas essas leituras de Chervel, Chevallard para nós aqui da Educação” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61).

É na valorização da cultura escolar que parece emergir o Ensino de História como um campo de pesquisa específico. Esse aspecto constitui um ponto de atrito central na possível consolidação do Ensino de História como campo científico autônomo, uma vez que revela um desacordo estrutural em relação aos *habitus* predominantes no campo da História.

A defesa do protagonismo do Ensino de História aparece como um consenso nas entrevistas realizadas e é interpretada como um ponto de dissonância em relação aos *habitus* hegemônicos da História. Compreendemos que as disposições engendradas entre os agentes — dado o dinamismo do campo — provocaram efeitos de deslocamento (*hystérésis*) e uma crescente incompatibilidade na partilha mínima de *habitus*, em relação ao momento histórico das posições no campo (BOURDIEU, 1984, p. 135).

Constata-se, nas narrativas, um entendimento de que há uma espécie de “retardo” do campo da História em absorver investigações voltadas às demandas da cultura escolar — microcosmo em que atua a maior parte dos egressos dos cursos de História no Brasil, e articulado ao mesocosmo das políticas públicas.

Algumas entrevistas trazem trechos bastante explícitos sobre a forma como essas agentes compreendem a configuração do campo da História. A professora Silma afirma:

[...] embora a ANPUH não tivesse ainda, ela não tinha uma preocupação específica com o ensino de História. [...] Eu nem falava em pesquisa ainda, porque na minha formação acadêmica, formação de professora de História, não tinha essa conversa de formar pesquisador (NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI, 2022, p. 21).

Nas palavras da professora Selva, ainda que tivesse apostado a formação no campo da História, atuou profissionalmente sempre no campo da Educação: “A História nunca deu espaço para a Educação. Tanto que naquele famoso livro,



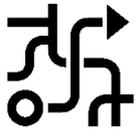
Domínios da História, não tem Educação e nem Ensino. E a Educação abriu espaço para o Ensino de História” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 57).

O professor Marcos Silva (SILVA; VENERA; VENERA, 2022, p. 12) lembrou que a ANPUH pouco se abriu para a inclusão dos professores de História da Educação Básica:

Os professores da rede podiam assistir aos encontros, mas não podiam apresentar trabalhos de pesquisa. Havia uma discussão dentro da associação, a principal liderança dessa discussão era a Déa Fenelon, no sentido de que a associação devia mudar os estatutos e aceitar os professores da rede como... como sócios, membros, com direito a apresentar comunicações de pesquisa.

Nossa compreensão aponta para a evidência de pontos inegociáveis para esse grupo de pesquisadoras: a valorização da cultura escolar em detrimento da hierarquia entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os saberes produzidos na escola; a permanência da transposição didática como um antigo habitus, mantido por efeito de *hystéresis*; e a constante e vigilante atuação política, especialmente em sua dimensão mesocósmica. Esses elementos tensionaram o campo da História em momentos chave — como quando pesquisadores da área se propuseram a elaborar currículos escolares sem terem previamente investigado o Ensino de História como objeto, como no caso da Proposta Curricular de São Paulo, produzida por historiadores da Unicamp. Tal proposta foi organizada com base em uma linearidade temporal e na lógica quadripartida de tradição francesa, já amplamente refutada pelas pesquisas no campo do Ensino de História.

Outro exemplo foi a atuação da ANPUH, em 2002, ao apresentar uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores em contraposição àquela apresentada anteriormente pelo MEC, a qual propunha a separação entre as habilitações de Licenciatura e Bacharelado e “não mencionava a palavra docência em nenhum momento [...] Porque o que nós temos? Uma diretriz conteudista” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 60). Ainda que os fundamentos da Teoria da História refutem, em princípio, a linearidade do tempo histórico, esses argumentos não orientaram de modo significativo a ação político-pedagógica dessas políticas curriculares.



Ao contrário, foram as experiências dessas/es agentes no contexto escolar, na militância política e nas produções bibliográficas no campo da História da Educação que conferiram complexidade tanto ao conhecimento histórico consolidado quanto às respostas possíveis aos desafios contemporâneos. Tais experiências também impulsionaram criações experimentais em torno das melhorias curriculares para o Ensino de História. Percebe-se, nesse processo, um distanciamento crescente em relação àquilo que o campo da História reconhecia como digno de disputa.

A professora Selva pondera que o avanço do Ensino de História dentro do campo da História, ainda que de forma parcial, pode ser atribuído à criação dos Programas de Pós-Graduação Profissionais (como o ProfHistória), mesmo que estes não integrem o *stricto sensu* acadêmico tradicional. Ela também destaca a relevância das agentes formadas nos PPGs em Educação que, hoje, constroem parcerias substantivas no campo da História, reafirmando o protagonismo do Ensino de História e sua legitimidade como objeto científico próprio.

[...] nós tivemos, nas Faculdades de Educação, na década de oitenta e noventa, a formação desses grupos. E estes grupos formaram uma geração de pesquisadores, que hoje são formadores. O que impulsionou a pesquisa em Ensino de História nos Departamentos de História? Está impulsionando. O ProfHistória é um divisor de águas. [...] Acho que o GT da ANPUH, de Ensino de História, contribuiu muito. [...] Mas, quem passou e quem formou pesquisadores de Ensino de História nos anos oitenta e noventa foi a Educação. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61)

Por todas as evidências apresentadas, propomos compreender o Ensino de História no Brasil como um mundo social. Nesse mundo, é possível identificar um mesocosmo representado pelas políticas curriculares, diretrizes de formação, debates públicos e legislações específicas. Em especial, o campo da Pesquisa em Ensino de História se configura como um microcosmo particular, que se inter-relaciona com outros microcosmos – especialmente com o da escola, com a vida política e até com o próprio campo disciplinar da História.



Reflexões provisórias

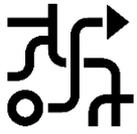
Concordamos com a afirmação de Bertaux (2016) de que as narrativas de vida são fontes essenciais para a investigação de um mundo social. Essas narrativas revelam detalhes, tensões e compreensões singulares construídas pelos próprios protagonistas sobre suas trajetórias e experiências. Não se trata, evidentemente, de tomar esses testemunhos como verdades absolutas ou conferir-lhes um valor testemunhal incontestável; antes, reconhecemos que essas fontes oferecem à investigação indícios e interpretações que dificilmente seriam acessadas por outros meios.

Assim, a pesquisa que sustenta este artigo indicou alguns caminhos de compreensão que aqui reunimos, embora não se esgote em si mesma. Ao ser compartilhada em acervos como o do Museu da Pessoa (SP), da ABEH e do Laboratório de História Oral (LHO/Univille), torna-se pública e acessível, permitindo que esse conjunto de memórias contribua para a elucidação de aspectos ainda pouco explorados da História do Ensino de História no Brasil.

As narrativas analisadas revelam avanços significativos nas pesquisas que articulam o Ensino de História às práticas pedagógicas concretas de suas agentes. Destacam, ainda, a centralidade da escola como um espaço de produção de saber – com uma cultura própria –, e não apenas como um lócus de aplicação dos conhecimentos científicos produzidos na universidade. É nessa prática cotidiana que se delinea uma epistemologia do campo da pesquisa em Ensino de História: uma epistemologia que só pode existir em movimento, retroalimentada pelo diálogo entre os sujeitos dos três microcosmos que a compõem – a escola, a pesquisa e a política.

Com isso, afirmamos que a pesquisa em Ensino de História deve sim ser reconhecida como um campo, mas compreendido dentro dessa dinâmica mais ampla, que ultrapassa os limites dos laboratórios e gabinetes universitários. Trata-se de um campo que existe e se constitui no interior de um mundo social, no qual a produção de conhecimento se dá em interações orgânicas com os contextos da prática escolar e da política educacional.

Esse modo de fazer pesquisa – indissociável da prática docente – se apresenta quase amalgamado a um universo que não é exclusivamente científico. Em outras



palavras, ele reforça a concepção de escola não como lugar de aplicação do saber acadêmico, tampouco como mero objeto de investigação, mas como uma cultura viva, que produz um tipo de conhecimento próprio: o conhecimento histórico escolar. Esse, por sua vez, exige a formação de professoras e professores com identidades profissionais específicas e distintas da formação voltada ao bacharelado em História.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. BERTAUX, Daniel. Le récit de vie. 4. ed. Paris: Dunod, 2016.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEVENISTE, Émile. Les relations du temps dans le verbe français - Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard, 1966.

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

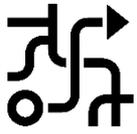
BOURDIEU, Pierre. Le sens pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. La noblesse d'état, grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: Xavier, Libânia Nacif; Carvalho, Marta Maria Chagas de; Mendonça, Ana Waleska; Cunha, Jorge Luiz. Escola, Cultura e Saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Pourquoi la Transposition Didactique? Communication au IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy, 1982. Disponível em:



http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em: 09/04/2025.

GATTI, Junior. Décio. Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. São Paulo: Autores Associados, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 263fl. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Museu da Pessoa. Tecnologia Social da Memória - para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. São Paulo: Museu da Pessoa, 2009.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. A configuração do tempo na narrativa de ficção. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. Anos 90, Porto Alegre, v. 27, 2020.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; ANDRADE, Juliana Alves de. A busca do outro e de nós: um projeto de história oral para o campo do ensino de história. Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.



FONTES

BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Aldry Pereira Chaves e Juliana Miranda da Silva, 2023], Mediação Google Meet, 2022.

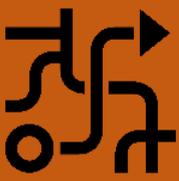
FONSECA; ANDRADE; VENERA. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Aldry Pereira Chaves e Juliana Miranda da Silva, 2024], Mediação Google Meet, 2022.

NEVES; ANDRADE; SILVA. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Lara Kermily Moraes Barbosa e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, 2023], Mediação Google Meet, 2022.

NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Juliana Miranda da Silva e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, 2024], Mediação Google Meet, 2022.

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 03/09/2025



SILVA, Maria Eduarda Oliveira da*

<https://orcid.org/0009-0002-0392-6725>

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos**

<https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é refletir sobre currículo e ensino de língua portuguesa no Brasil através da análise de documentos oficiais de diferentes períodos, considerando seus contextos históricos e suas concepções de linguagem. Os dados são compostos por leis, decretos, parâmetros e base curricular, publicados entre 1757 e 2018. O estudo investiga a influência de fatores sociais e culturais no ensino da língua materna, utilizando o conceito de currículo de Sacristán (2013), que o considera como processo dinâmico moldado por valores e interesses do contexto. Além disso, traça uma linha do tempo para entender as concepções de linguagem presentes nos documentos, baseando-se principalmente em Geraldi (2011). O foco é identificar mudanças e permanências no processo curricular ao longo dos anos, visando apresentar a evolução do ensino de língua portuguesa e o papel dos documentos oficiais na definição das práticas pedagógicas. Dentre os principais resultados, foi possível identificar mudanças nas concepções de linguagem - e, conseqüentemente, de língua - que ditam as práticas pedagógicas ao longo do tempo, indo de concepções mais estruturais à mais sociointeracionais. Observou-se, ainda, que os documentos oficiais passaram de uma abordagem mais normativa para uma mais reflexiva, acompanhando as transformações sociais e culturais do país.

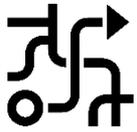
PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Documentos oficiais; Concepções de linguagem.

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on the curriculum and teaching of the Portuguese language in Brazil through the analysis of official documents from different periods, considering their historical contexts and their conceptions of language. The data are composed of laws, decrees, parameters, and curricular basis, published between 1757 and 2018. The study investigates the influence of social and cultural factors on the teaching of the native language, using Sacristán's (2013) concept of curriculum, which considers it as a dynamic process shaped by values and interests of the context. In addition, it traces a timeline to understand the conceptions of language present in the documents, based on Geraldi (2011). The focus is to identify changes and continuities in the curricular process over the years, aiming to present the evolution of Portuguese language teaching and the role of official documents in defining pedagogical practices. Among the main results, it was possible to identify changes in the conceptions of language - and, consequently, of language - that dictate pedagogical practices over time, going from more structural to more socio-interactional conceptions. It was also observed that official documents changed from a more normative approach to a more reflective one, following the social and cultural transformations of the country.

KEYWORDS: Curriculum; Official documents; Language conceptions.

* Licenciada em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: u.eduarda329@gmail.com

** Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br



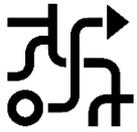
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao pensar sobre ensino de língua portuguesa, estamos contemplando um campo complexo e que passa por constantes mudanças, tendo em vista que sofre influência por uma grande série de fatores. Desde a colonização até a atualidade, o ensino de língua portuguesa reflete fatores sociais, políticos, culturais e engloba os conhecimentos linguísticos da época (Soares, 2002).

Dessa forma, fica evidente que os documentos educacionais são resultados de processos complexos que acompanham as transformações sociais e se adaptam às mudanças. No entanto, ao mesmo tempo em que refletem avanços, também revelam as limitações e contradições de um sistema educacional que é continuamente influenciado por interesses políticos e contextos históricos. A análise dessas modificações mostra que, para além das críticas, os documentos oficiais precisam ser entendidos como construções históricas que carregam consigo as marcas de seu tempo e das forças que os moldam.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de analisar o ensino de língua portuguesa no Brasil a partir de um panorama histórico, tendo como base os documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais; além disso, analisar as concepções de linguagem presentes nos documentos. Para isso, foram selecionados documentos oficiais de diferentes séculos, compreendidos entre o século XVIII e XXI, pertencentes a gêneros como leis, decretos, parâmetros e bases.

Ao examinar os documentos oficiais que abordam o ensino da língua portuguesa, pretende-se traçar uma linha cronológica das políticas educacionais no Brasil, destacando as mudanças e continuidades nas abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Nesse contexto, será utilizado o conceito de currículo de Sacristán (2011), indo muito além de um conjunto de conteúdos, mas sim como um processo dinâmico e altamente influenciável pelo seu contexto. Assim o currículo é moldado por diversas tradições pedagógicas e discursivas, refletindo um espaço de interação e disputas entre diferentes atores sociais que moldam as práticas educacionais. Em relação às concepções de linguagem, pauta-se em Geraldi (2011), a partir da



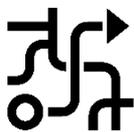
categorização da linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como uma forma de interação.

O presente trabalho traz inicialmente, e de modo breve, o conceito de currículo e as concepções de linguagem. Na sequência, são apresentados os percursos metodológicos do estudo para, então, serem analisados os documentos selecionados, fazendo uma análise de suas concepções de linguagem, situando-os historicamente. Por fim, são tecidas as considerações finais e apresentadas as referências bibliográficas citadas.

CONCEPÇÕES BASILARES DE LINGUAGEM E DE CURRÍCULO

A base teórica adotada neste artigo para as diferentes concepções de linguagem é pautada em Geraldi (2011). O autor apresenta três visões distintas, sintetizadas neste tópico: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como ferramenta de comunicação; e a linguagem como forma de interação social. Embora brevemente apresentadas, é relevante para esse estudo, uma vez que se analisa qual ou quais concepções estão presentes nos documentos oficiais investigados e como essas concepções estão relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

A linguagem como expressão direta do pensamento é entendida como a capacidade de expressão verbal diretamente ligada ao processo do pensamento. Nesse caso, indivíduos que têm dificuldade em se expressar verbalmente, por exemplo, são considerados como tendo limitações em seu próprio pensamento. A linguagem como ferramenta de comunicação é uma abordagem em que a linguagem é vista como um sistema de símbolos que permite a transmissão de mensagens entre os indivíduos. É, portanto, uma perspectiva mais estruturalista em que a língua é compreendida enquanto código. Por fim, a linguagem como forma de interação social é entendida como uma ferramenta que vai além da mera transmissão de informações. É vista como um meio para construir relações sociais e estabelecer conexões entre os falantes. Através da linguagem, não apenas se compartilha ideias, mas também se constrói identidades. A língua, portanto, é entendida como heterogênea e varia de acordo com inúmeros fatores extralinguísticos.

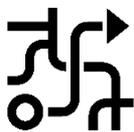


Essas três concepções refletem três correntes linguísticas, a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo, e a linguística da enunciação. Assim como Geraldi (2011), a concepção de linguagem, aqui adotada, é aquela que concebe a linguagem como uma forma de interação social, o que sugere uma abordagem educacional que valoriza a língua como um instrumento para construir identidades e relações sociais. Isso ressalta a importância da linguagem no desenvolvimento dos indivíduos, indo além das visões tradicionais, e, conseqüentemente, ampliando a complexidade do ensino na vida dos alunos.

Já em relação ao currículo, de acordo com Sacristán (2013), desde os primórdios, seu conceito tem sido associado à seleção e à organização dos conteúdos a serem ensinados, visando evitar a arbitrariedade na escolha do que será abordado em cada contexto educacional. Esse papel regulador do currículo, presente até hoje, desempenha um papel crucial no ensino. Ao estabelecer sequências de graus e associar conteúdos, idades e exigências, o currículo torna-se um importante regulador do desenvolvimento escolar e do progresso dos alunos ao longo de sua trajetória educacional. A adoção desse conceito foi influenciada pelos princípios eficientistas da educação escolar e da sociedade em geral, buscando introduzir uma ordem intermediária na totalidade do ensino. Por conta dessa influência, "o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos" (Sacristán, 2013, p. 18).

No entanto, isso também resultou em um maior controle externo sobre o ensino, reforçando a distinção entre disciplinas e determinando concretamente os conteúdos a serem ensinados, bem como refinando os métodos de ensino. Assim, o conceito de currículo estabelece uma norma para a escolarização, delimitando unidades ordenadas de conteúdos e períodos com um desenvolvimento definido, limitando a variação na prática educativa. Deste modo, afirma Sacristán sobre o currículo:

[...] um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (Sacristán, 2013, p.18)



O autor ainda enfatiza que o currículo é um documento que reflete os objetivos, interesses e valores em um determinado contexto histórico, influenciado por diversas variáveis, como decisões políticas, econômicas e culturais. Isso ressalta o fato de que o currículo não é neutro, podendo resultar em desigualdades entre diferentes grupos sociais.

O currículo, segundo o pesquisador, adquire a capacidade de atuar em nome da política e do poder. Ele desafia a noção de um currículo substancial e essencialista, afirmando que este é, na verdade, um produto em constante evolução, cujo significado é moldado pelos contextos históricos e institucionais em que é produzido. Referir-se ao currículo de forma genérica é um equívoco, pois cada currículo é singular, inscrito em um determinado momento do desenvolvimento histórico. Como apresentado por Sacristán (2013, p. 42), é necessário considerar:

[...] existir uma política, uma submissão à gestão do poder e, particularmente, um exercício de controle de todos eles atuando não só sobre um currículo anterior a essas influências e que se restabelece ao se submeter às mesmas, mas também que é a política permanente e diferenciada resultante de todas essas tensões políticas, exercícios de poder e efeitos de controle que, afetando e criando simultaneamente as interações entre os seres humanos, a natureza e os saberes prévios sobre esta em prol de sua transformação, perseguem a produção, seleção e valoração de conhecimentos formalizados, dispostos para sua distribuição diferencial.

Como o currículo possui uma "facilidade" para ser modificado, as reformas na educação frequentemente estão ligadas a essas modificações. No entanto, essas reformas curriculares frequentes geralmente não alcançam seus objetivos, em grande parte devido à excessiva confiança na intervenção burocrática e nos especialistas, sem considerar plenamente a realidade das salas de aula. Por fim, no presente trabalho, a visão macro de currículo anteriormente exposta é compreendida através de diferentes gêneros textuais (leis, decretos, parâmetros, bases), como os que serão analisados adiante.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, empregando uma análise interpretativa para examinar os dados coletados. A análise está direcionada para



descrever e analisar o contexto histórico dos documentos oficiais relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e as concepções de linguagem subjacentes.

O conjunto de dados escolhidos diz respeito a documentos oficiais, obtidos de fontes governamentais, que desempenham um papel importante na política educacional brasileira. Esses documentos são, ou foram, considerados essenciais para orientar as práticas de ensino e aprendizagem. A seleção foi baseada em sua relevância e época, buscando, assim, documentos que fossem abrangentes em um sentido territorial, além de serem de diferentes épocas, uma vez que um dos objetivos é traçar uma cronologia dos diferentes períodos em relação ao ensino da língua portuguesa. A seguir, tem-se os documentos selecionados:

Documentos	Ano
Lei de 3 de maio de 1757	1757
Lei de 15 de outubro de 1827	1827
Decreto Couto Ferraz de 1854	1854
Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931/ Lei Francisco Campos	1931
Lei de Diretrizes e Bases	1971, 1996
Parâmetros Nacionais Curriculares	1997, 1998, 2000
Base Nacional Comum Curricular	2017, 2018

Quadro 1: Documentos oficiais selecionados (fonte: os autores)

Os documentos serão examinados com foco nas prescrições no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão do contexto histórico da sua época e as concepções de linguagem adotadas.



O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

LEI DE 3 DE MAIO DE 1757

Fazendo um breve panorama do histórico do início da educação no Brasil, Garcia (2017) aborda que a educação tem seu início em 1549, por conta dos padres jesuítas que tinham objetivo de ensinar e de propagar a sua fé. Por mais de 200 anos os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil, o que perdurou até meados do século XVII (Barbosa, 2003 apud Garcia, 2017). O latim era a língua predominante no ensino secundário e superior, a alfabetização em português não era curricular.

O Marquês de Pombal, em 1759, promulgou reformas no sistema educacional, o que tornou obrigatório o uso do português na educação brasileira. A primeira peça que diz respeito ao ensino de línguas é a Lei do Diretório, em 3 de maio de 1757, tendo seus efeitos em todas as colônias de Portugal (Oliveira, 2022). Como se pode perceber no seguinte trecho:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Dominios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Povos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prodente, e solido systema, nesta Conquista, se praticou tanto pelo contrario, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso, da Lingua, que chamarão geral; invenção verdadeiramente abominavel, e diabolica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que se podião civilisar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservarão. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Índios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da lingua propria das suas Nações, ou da chamada Geral; mas unicamente da Portugueza, na forma que Sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruina espiritual, e Temporal do Estado (Portugal, 1830, p. 508-509 apud Oliveira, 2022).

O trecho deixa claro as motivações da lei que são relacionadas à administração jesuíta sobre os indígenas. Os objetivos incluíam a cristianização e civilização dos



povos, utilizando meios como a agricultura e o comércio. Para atingir esses objetivos, era essencial o uso da língua do Príncipe, como uma forma de eliminar a “barbárie” dos costumes indígenas e promover a civilidade (Oliveira, 2022).

Nesse contexto histórico, a imposição da língua do colonizador é vista como uma estratégia para civilizar e "desterrar" os povos conquistados de seus "antigos costumes" considerados bárbaros. Assim, a língua torna-se uma ferramenta de dominação. Segundo Gondra e Schueler (2008), o ensino era uma ferramenta política com o objetivo de promover o império português. Nesse contexto, o ensino da língua é utilizado como um instrumento de poder, dominação e controle.

A LEI DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DE 1827

Segundo Castanha (2020), a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil em 1808 impulsionou o desenvolvimento local e a luta pela independência. Em 1821, Dom João VI retornou a Portugal, deixando Dom Pedro I como regente. Pressionado pelas elites, o príncipe proclamou a independência, convocou a Assembleia Constituinte e elaborou uma nova Constituição antes mesmo da oficialização. Com os debates limitando o poder imperial, Dom Pedro I dissolveu a Assembleia em novembro de 1823 e criou o Conselho de Estado, que apresentou e promulgou uma nova Constituição em março de 1824, dando ao Imperador poder moderador exclusivo.

Em 1827, houve debates legislativos que resultaram em medidas importantes na educação, como a criação de cursos jurídicos e o "piso salarial nacional" para professores, indicando uma organização crescente da educação básica. Ainda segundo Castanha, de todas as medidas, a mais impactante foi a Lei de 15 de outubro de 1827, composta por 17 artigos. Foi a primeira lei da instrução pública do Brasil independente, conforme citado por Silva (2022). Apropriando-se do inciso XXXII do Art. 179 da Constituição de 1824, a lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais populosos. Essa iniciativa visava não só a educação, mas também o processo civilizatório da população, instilando novos padrões culturais e ajudando na formação de uma identidade nacional. A Lei refletia o espírito da época ao garantir a difusão do conhecimento essencial para “afastar a ignorância”.

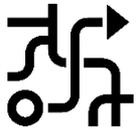


Em relação aos professores, na década de 1830, foram criadas as Escolas Normais no Império, seguindo o modelo da Escola Normal de Niterói de 1835, com o objetivo de formar docentes qualificados. No entanto, na década de 1840, muitos desses estabelecimentos foram fechados devido à percepção de ineficiência e aos altos custos para os cofres públicos (Silva, 2022). Segue o Art.6 da Lei da Instrução Pública Primária de 1827:

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827)

Quanto às diretrizes, há um documento simples, de acordo com Castanha, em que o conteúdo curricular parece muito básico; porém, para os padrões da época, é considerado complexo, e poucos tinham domínio dos temas sugeridos. O currículo mostra como a lei focou no ensino da gramática e na alfabetização, para capacitar os alunos a usarem a língua portuguesa de forma "correta" e eficaz. A inclusão de textos como a Constituição do Império e a História do Brasil demonstra um interesse em transmitir conhecimentos essenciais para a formação cívica dos alunos. Tendo assim, a língua com o objetivo de formação patriota.

No entanto, segundo Castanha (2020), as condições históricas impediram que os objetivos da lei fossem alcançados. Conforme Westin (2020), as classes populares “resistiam” à escola, pois as famílias não podiam renunciar à ajuda das crianças, que trabalhavam especialmente nas tarefas domésticas e na lavoura, pois a necessidade de sobrevivência era a prioridade. Além disso, a escola não era vista como um meio de ascensão social, uma vez que a maioria dos trabalhos disponíveis na época era braçal, e o conhecimento da leitura e escrita tinha pouco valor prático. A ideia de que a educação poderia garantir um futuro melhor só se consolidaria décadas mais tarde. A lei não era totalmente inclusiva; segundo Silva (2022), havia a exclusão de escravos, doentes contagiosos e não-vacinados, indicando uma tentativa de manter a “ordem social” vigente e prevenir a propagação de doenças. A Lei refletia o espírito da época ao garantir a difusão do conhecimento essencial para “afastar a ignorância”.



DECRETO DE COUTO FERRAZ 1854

De acordo com Silva (2022), o Decreto Couto Ferraz de 1854, implementado durante o gabinete da conciliação (1853-1857), trouxe mudanças significativas para a instrução primária e secundária no Município da Corte e nas províncias. Esse decreto estabeleceu um currículo dividido em níveis básico e complementar para o ensino primário e introduziu a formação prática de professores por meio da criação de cargos de professores adjuntos.

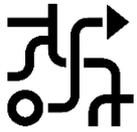
A formação de professores era predominantemente prática. Conforme Gondra e Schueler (2008), um modelo de formação docente da época envolvia o recrutamento de aprendizes e alunos das próprias escolas. Esses estudantes, atuando como monitores e professores adjuntos, eram treinados na prática e pela transmissão direta dos conhecimentos do ofício.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, o currículo definido pelo decreto também não era detalhado. O Art. 47 especifica: “Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: A instrução moral e religiosa, a leitura e escripta, As noções essenciaes da grammatica.” (Brasil, 1954)

O decreto determinava que o ensino primário incluísse leitura e gramática, com um enfoque voltado para a prática e aquisição de habilidades básicas, assim como a lei da instrução pública primária de 1827. É importante considerar que, embora pareça um currículo simples, grande parte da população não tinha esse conhecimento. Ademais, ao observar a época e os tópicos trabalhados, pode-se observar que a lei seguia uma abordagem que visava a formação cívica dos alunos.

DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931 / LEI FRANCISCO CAMPOS

Conforme Dallabrida (2009 apud Bicudo, 1942; Moraes, 2000), as mudanças significativas no ensino secundário só começaram a ser implementadas após Getúlio Vargas assumir o governo. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos nomeado como ministro, o que demonstra o fortalecimento da educação.



Em 1931, o então ministro lançou uma ampla reforma educacional, conhecida como "Reforma Francisco Campos", trazendo a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização dos ensinos secundário e superior. A reforma foi importante para redefinir os conteúdos escolhidos para o currículo educacional, com ênfase no fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa, que passou a ser oferecida em todos os anos do Curso Fundamental, com o objetivo de promover o nacionalismo na sociedade brasileira (Dallabrida, 2009), como evidenciado no artigo 3º:

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuídas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação: 1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico). 2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico). 3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico). 4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho. 5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho. (Brasil, 1931)

O decreto adota uma visão nacionalista da linguagem ao incluir a Língua Portuguesa em todos os anos do Curso Fundamental. A ênfase na língua portuguesa, integrada ao currículo com outras disciplinas, reflete a ideia de que a educação deve fortalecer a cultura nacional, contribuindo para a formação de uma identidade unificada entre os cidadãos.

LEI DE DIRETRIZES E BASES

Os ideais da década de 1930 só puderam ser retomados após a queda do Estado Novo, em 1945, trazendo o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1948. Após uma longa trajetória, a LDB foi finalmente aprovada em 1961 (Lima 1969 apud Garcia, 2011). No entanto, com a instauração do regime militar em 1964, o movimento em favor da escola pública e os princípios da primeira LDB foram interrompidos. O novo regime introduziu a segunda LDB que alterou a estrutura do ensino fundamental e superior, vinculando a educação aos



planos econômicos para atender à demanda de qualificação de mão de obra (Garcia, 2011).

Nesse contexto, conforme Gatti (2010), a LDB trouxe mudanças significativas para as instituições de formação de professores, com um período de transição para sua implementação. Somente em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Quanto ao ensino de língua portuguesa, a lei enfatizava a importância do estudo da língua nacional como instrumento de comunicação. Em relação ao ensino de português, a LDB tinha maior foco na língua como interação e menos na gramática, como está no seguinte trecho: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971).

Nesse contexto, com essa mudança de perspectiva sobre a língua, ocorreu uma modificação até mesmo no nome da disciplina; nas séries iniciais, "português" foi alterado para "comunicação e expressão", enquanto nas séries finais do ensino fundamental passou a ser "comunicação em língua portuguesa". Somente no ensino médio o termo "comunicação" foi removido, e a disciplina retomou o nome "língua portuguesa e literatura brasileira" (Soares, 2002).

Ainda segundo Soares (2002), essa modificação ocorreu por conta da teoria da comunicação, que passou a dominar a abordagem do ensino de língua. O foco se deslocou do estudo teórico da gramática e da estética da língua para o desenvolvimento de habilidades práticas e utilitárias, como a capacidade de emitir e receber mensagens em diversos códigos, reduzindo a ênfase no estudo formal da gramática. Essa perspectiva vê a linguagem principalmente como um instrumento de comunicação, um código a ser utilizado.

Voltando ao contexto histórico, com o fim do regime autoritário em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, uma nova fase na educação brasileira teve início. A reforma educacional mais significativa dos anos 1990 foi a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que instituiu a nova LDB, aprovada em 1996. Essa lei, ainda vigente, reforça a ampliação da escolaridade básica, a oferta de uma educação profissional mais ampla e assegura o ensino médio como um direito de cidadania (Garcia, 2017). A LDB também introduziu os Parâmetros Curriculares



Nacionais, que definiram novas diretrizes para o ensino. Em relação ao ensino de língua portuguesa, a lei estabelece:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Brasil, 1996, p.18).

O trecho apresenta uma concepção de linguagem que compreende a língua portuguesa como um instrumento essencial para a comunicação. De acordo com essa visão, a linguagem é considerada principalmente um meio para a troca de informações, a expressão de ideias e sentimentos, e a interação social; um conjunto de signos usado para facilitar o entendimento entre as pessoas (Geraldi, 2011). Com isso, o ensino de língua portuguesa deve focar no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, promovendo o acesso ao conhecimento e capacitando-os para uma participação ativa na sociedade, além de incentivar a reflexão sobre o uso da língua.

Fagundes (2021) acrescenta que a LDB trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro ao abordar tanto questões acadêmicas quanto sociais, estabelecendo diretrizes para a administração educacional e criando oportunidades para inovações. No entanto, a implementação dessas transformações foi lenta, e muitos artigos da lei não foram aplicados ou considerados irrelevantes, o que restringiu seu impacto. Assim, apesar de seu potencial, a LDB não alcançou plenamente suas metas, resultando em falhas que ainda afetam a educação no Brasil.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Logo em seu momento introdutório, o documento publicado em 1997, introduzido pela LDB, é descrito como:

(...) um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se



encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, 1998, 1999 e 2000 tiveram um papel importante no do sistema educacional do Brasil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos currículos e abordagens pedagógicas, exercendo forte influência sobre o processo de ensino e aprendizagem (Palma-Filho, 1997 apud Córdula e Nascimento, 2018). Tinha como objetivo aumentar a compreensão dos alunos sobre si mesmos e sobre a sociedade, e conectar a teoria e a prática, a fim de contextualizar o conhecimento e capacitar os cidadãos. O PCN de 1997, desenvolvido para o 1º e 2º ciclo - 1º a 4º série do Ensino Fundamental - traz em um dos primeiros tópicos “Linguagem e participação social” a percepção da língua como forma de interação social, pois é posta como o meio que possibilita a “plena participação social”:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (Brasil, 1997, p.21).

Já no tópico “Caracterização geral e eixos organizadores”, há o trecho: “O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais” (Brasil, 1997, p.35). Mais uma vez deixando claro o foco na língua como forma de interação social.

O PCN de 1998 foi destinado ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Sobre o ensino de língua portuguesa, logo no início temos os objetivos referentes ao ensino fundamental e sobre o uso da linguagem de forma geral temos a seguinte citação:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p.7)

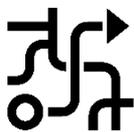


Na citação, percebe-se uma visão abrangente da linguagem, que vai além de ser simplesmente um conjunto de códigos, e engloba diversas formas de comunicação, levando a entender a língua como um meio de interação, reconhecendo a importância de diferentes formas de linguagem para expressar e comunicar ideias. Em outra seção, intitulada "Ensino e natureza da linguagem", destaca-se a importância do domínio da linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva para a participação social dos indivíduos. O texto enfatiza que a linguagem desempenha um papel crucial na comunicação, na expressão e na construção de visões de mundo. Isso fica evidente no seguinte trecho: "Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade (...)". (Brasil, 1998, p. 20). Também está presente a percepção de linguagem como forma de interação social.

No trecho: "(...) pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade (...)" (Brasil, 1998, p. 20), é possível observar a compreensão da linguagem como uma manifestação do pensamento, porém sem negligenciar sua função como meio de interação social. Isso sugere que o documento, mesmo abordando as três concepções, prioriza a linguagem como instrumento de interação social.

O tópico "Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa" é organizado em torno de dois eixos fundamentais: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esses eixos orientam a divisão dos conteúdos propostos em duas categorias principais: a prática de escuta e leitura de textos, e a prática de produção de textos orais e escritos. Ambas estão interligadas no eixo de uso e reflexão. Os conteúdos associados ao eixo de uso incluem:

1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciador; interlocutor; finalidade da interação; lugar e momento de produção. 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. 4. implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto



no processo de compreensão; relações intertextuais. (Brasil, 1998, p.33)

Já os conteúdos pertencentes ao eixo REFLEXÃO são desenvolvidos sobre o eixo USO para entender como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação, incluindo escuta, leitura e produção de textos. São eles: “1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.” (Brasil, 1998, p.33)

No texto introdutório do PCN relacionado ao ensino médio (2000), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o ponto de partida é o seguinte trecho:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. (Brasil, 2000, p.5)

Um dos conceitos presentes nesse trecho é que a linguagem é "a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los", sugerindo que a linguagem é uma maneira de expressar tanto pensamentos individuais quanto coletivos. O que está alinhado com uma concepção cognitiva, tendo em vista que o foco é na percepção humana e no estudo dos significados (Martelotta, 2008).

De modo geral, o texto introdutório explora a interconexão entre linguagem, sociedade e tecnologia, ressaltando a coexistência de diversas formas de expressão lingüística e meios de comunicação. Enfatiza-se a importância de compreender a linguagem como um instrumento de interação social, que possibilita aos alunos expandirem sua compreensão sobre o outro e sobre si mesmos, promovendo, dessa forma, um entendimento mútuo, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. (Brasil, 2000, p.5)



Em "Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa", há um foco nas competências fundamentais para o estudo da língua, com ênfase na exploração dos recursos expressivos, na compreensão de textos literários. Os PCNs oferecem uma base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para uma compreensão mais aprofundada da linguagem como elemento essencial à participação na sociedade. Portanto, os PCN são documentos amplos em suas concepções de linguagem, apresentando múltiplas abordagens. Contudo, nota-se uma maior ênfase na concepção de linguagem como meio de interação social, promovendo a construção de relações interpessoais.

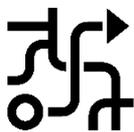
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 1996, o Brasil ainda não tinha uma base curricular nacional como a constituição de 1988 tinha proposto, logo a LDB de 1996 também indicou a necessidade de uma criação de uma base nacional comum, como está em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, p. 9)

A elaboração da BNCC teve seu início na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) em 2014. Em 2015, o I Seminário Interinstitucional e a Portaria n. 592 instituíram uma comissão de especialistas para criação do documento. O processo envolveu a colaboração do MEC, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, com consultas públicas e seminários estaduais. Logo, a primeira versão foi divulgada em 2015, a segunda em 2016 e, após debates e reformulações, a versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em 2018, seguindo o histórico posto por Fraga (2020).

Segundo Geraldí (2015), a BNCC surge em um contexto neoliberal que traz a valorização da eficiência e um foco nas avaliações em larga escala para medir o



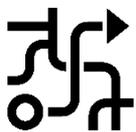
desempenho das escolas, isso gerou uma pressão por resultados imediatos, deslocando o foco da educação para a preparação dos alunos para testes. Deste modo, a BNCC é colocada como uma imposição, sem uma verdadeira integração com as práticas escolares, percebida como algo externo ao ambiente educacional e sem contextualização necessária, mesmo sendo fruto de consultorias com estudiosos, técnicos e especialistas.

Reportando especificamente ao que se refere a língua portuguesa, a BNCC mantém coerência com o que é apresentado nos PCNs, pois na introdução da parte direcionada à Língua Portuguesa temos o seguinte trecho: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67). Deste modo, a BNCC apresenta-se como um documento que tem foco na interação social. Ademais, a linguagem também é vista de uma forma plural, como se pode notar na citação do PCN para explicação da concepção de linguagem adotada pela BNCC: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20 apud Brasil, 2018, p. 65).

Em sua organização, a BNCC divide as práticas da linguagem em eixos:

[...] já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (Brasil, 2017, p.71).

Deste modo, pode-se notar um foco na contextualização do que é trabalhado. Além disso, a BNCC também demonstra uma preocupação com as mudanças que a tecnologia pode trazer e a forma com que os alunos vão se adaptar a essas mudanças no mundo e no mercado de trabalho, como no seguinte trecho: “crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens (...)” (Brasil, 2017, p.69). Nesse contexto, sobre a linguagem, o documento afirma que:



As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2017, p.68).

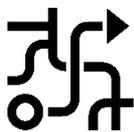
Sobre a língua portuguesa no ensino médio, a BNCC traz esses objetivos para os alunos “(...) vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos (...)”. (Brasil, 2018, p.486). Assim, o documento prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Esses campos de atuação têm o objetivo de organizar a área de Linguagens, a partir de vivências contextualizadas e complexas para os estudantes, possibilitando organização curriculares diferentes, como: “laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.” (Brasil, 2018, p. 489). Essas formas diversificadas flexibilizam o currículo, permitindo escolhas que atendam aos diferentes campos da BNCC e suas articulações.

A BNCC não prescreve textos específicos, apenas sugere critérios de seleção, focando em autores que melhor atendam aos objetivos pedagógicos com foco na importância de incluir autores regionais. No entanto, o documento deixa claro que o objetivo principal do ensino de literatura na escola é a formação de leitores.

Por fim, a BNCC adota uma abordagem abrangente e contextualizada em relação à concepção de linguagem, similar aos PCNs. A BNCC reconhece a linguagem não apenas como um conjunto de códigos, mas como uma forma de interação que pode ser direcionada para finalidades específicas por meio do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos oficiais selecionados para este estudo, foi possível observar diversas modificações nos documentos: ao longo dos anos, eles



acompanharam o contexto e as tecnologias, passando de instruções simples sobre leitura e escrita, em um período em que a maior parte da população não possuía tais conhecimentos, até os dias atuais, em que os documentos são extensos e complexos, tentando acompanhar os estudos da língua e as tecnologias que entram na sociedade; isso visa atender à complexidade do sistema educacional atual.

Em relação às concepções de linguagem presentes nos documentos, observou-se que variam ao longo do tempo e refletem diferentes entendimentos sobre o objetivo do processo educativo, bem como diferentes perspectivas sobre a língua e seu ensino. Observou-se que, inicialmente, a língua era vista de forma relacionada à dominação dos povos indígenas brasileiros; depois, como algo que fomentava a formação cívica de um país em processo de reafirmação; em seguida, passou a ser considerada um conjunto de normas a serem memorizadas e reproduzidas, com foco na gramática e na correção gramatical. Com o avanço dos estudos linguísticos e pedagógicos, essa visão se modificou e passou a conceber a língua como prática social, enfatizando o uso contextual e a comunicação efetiva em diferentes situações. Hoje, na BNCC, a língua é compreendida como um fenômeno multifacetado, que vai muito além de apenas o conhecimento gramatical, também focando em habilidades discursivas, culturais e tecnológicas para uma formação crítica e cidadã dos estudantes.

Ao observar os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo do tempo, pode-se notar as mudanças e permanências. O que nunca mudou, desde a Reforma Pombalina até a BNCC, é o fato de que o que é escolhido para ser ensinado está fortemente ligado a quem está no poder. Assim, o currículo é apenas um reflexo dos ideais de quem detém o poder em seu contexto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, [S. l.], n. 7, p. 83–92, 2017. DOI:10.32748/revec.v0i7.6557. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6557>. Acesso em: 16/09/24.



BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>. Acesso em: 16/09/24.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. In: Legislação Informatizada. [S.l.]: [s.n.], 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 18/09/24.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In: Coleção das Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, v. 1, 1878. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18/09/24.

BRASIL Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. MEC/SEF, 2000.



CASTANHA, A. P. A Instrução primária no Brasil entre a Independência e o Ato Adicional de 1834. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 1, p. 36-58, 11 ago. 2020.

CÓRDULA, E. B. L., L.; NASCIMENTO, G. C. C. Educação, cidadania e formação do sujeito social: um resgate dos PCN. *Revista Educação*, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/10/educacao-cidadania-e-formao-do-sujeito-social-um-resgate-dos-pcn>. Acesso em: 19/09/24.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520>. Acesso em: 20/02/25.

FAGUNDES, A. I. J. LDB: Dez anos em ação. v. 23, 2009 Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. Disponível em: ipae.com.br/ldb.htm. Acesso em: 18/09/24.

FRAGA, Lídice Tiede. Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13163>. Acesso em: 18/09/24.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, V. 11. 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira>. Acesso em: 03/03/25.

GATTI, Bernadete A Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.



GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396. 2015.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. Educação. Poder e Sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual da linguística. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008

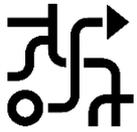
OLIVEIRA, Eduardo, A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827). Aracajú: Criação Editora, 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Editora Pensa, 2013.

SILVA, Gleidson Santos da. Das Disposições Legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854). Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, [S. l.], v. 1,n.51,p.185 a 213, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/16460>. Acesso em: 18/08/2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: 3 Edição Loyola, 2002.

WESTIN, Ricardo. Nas escolas do Império, menino estudava geometria e menina aprendia corte e costura. Agência Senado, 2 mar. 2020. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e->



[costura#:~:text=%E2%80%94As%20classes%20populares%20resistiam%20%
C3%A0%20escola.%20Os%20pais%20n%C3%A3o](#). Acesso em: 18/08/24.

Recebido em: 09/04/2025

Aprovado em: 28/05/2025



ANDRADE, Vanessa da Silva Nascimento *

<https://orcid.org/0000-0002-9184-3219>

PINA, Maria Cristina Dantas**

<https://orcid.org/0000-0003-1787-8541>

CARMO, Edinaldo Medeiros***

<https://orcid.org/0000-0002-1594-8983>

RESUMO: Esta pesquisa teve como foco compreender de que forma professores da disciplina escolar História interpretam os documentos normativos e como essa leitura influencia a organização de suas práticas pedagógicas. A Reforma do Ensino Médio, juntamente com diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ocupa um papel central nas reflexões e nas práticas desses docentes na Educação Básica. Considerando o protagonismo dos professores na implementação das políticas curriculares, ouvir suas vozes torna-se essencial para analisar os desdobramentos dessas normativas e seus efeitos no cotidiano escolar. A investigação, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de História atuantes em escolas do município de Vitória da Conquista, na Bahia. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados revelam que os professores ainda não se apropriaram plenamente das normativas e atribuem pouca relevância ao conteúdo prescrito. Além disso, apontam a sobrecarga de trabalho como um obstáculo para sua formação continuada. A pesquisa também indica um processo crescente de precarização do trabalho docente e de desestabilização da tradição curricular.

PALAVRAS-CHAVES: currículo; Ensino Médio; prática docente.

ABSTRACT: This research focused on understanding how History teachers interpret normative documents and how these interpretations influence the organization of their pedagogical practices. The High School Reform, along with guidelines such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), plays a central role in the reflections and practices of these educators in Basic Education. Considering the key role of teachers in the implementation of curricular policies, listening to their perspectives is essential for analyzing the outcomes of these regulations and their effects on everyday school life. The study, based on a qualitative approach, was conducted through semi-structured interviews with five History teachers working in schools in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia. For data analysis, Content Analysis (Bardin, 2016) was used. The findings reveal that teachers have not yet fully appropriated the normative guidelines and attribute little importance to the prescribed content. Furthermore, they point to workload as a barrier to ongoing professional development. The research also indicates a growing precarization of teaching work and a destabilization of the curricular tradition.

KEYWORDS: curriculum; high school; teaching practice.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), Mestra em Educação (PPGE/UESB), Licenciada em História (UESB). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudo Currículo e Formação Docente (CFD/UESB), e o Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (Lapeh/UESB). Professora da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia (SEC/BA). vanessa.nascimento@enova.educacao.ba.gov.br

** Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da área de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória (Uesb). maria.pina@uesb.edu.br

*** Doutor em Educação pela UFF. Professor Titular do Departamento de Ciências Naturais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, campus Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. medeiros@uesb.edu.br



INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, juntamente com os documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (Brasil, 2018) e o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (Bahia, 2022)¹, desempenha um papel central nas reflexões e práticas do professor de História na Educação Básica. Nesse contexto, é fundamental problematizar e debater o impacto dessas reformas educacionais, que frequentemente incorporam e difundem princípios neoliberais. Essas diretrizes seguem orientações internacionais que, sob o argumento da busca pela qualidade educacional, podem servir a interesses de grupos financeiros, influenciando a estrutura e os objetivos da educação pública.

Os documentos e normativas produzidos nesse contexto refletem as dinâmicas e influências que permeiam a educação, tornando essencial sua leitura e análise crítica. Para aprofundar essa discussão, buscamos investigar as percepções dos professores de História sobre as normativas curriculares, especificamente a BNCC e o DCRB, bem como os impactos dessas diretrizes em suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, nosso objetivo foi compreender como os docentes interpretam esses documentos norteadores e de que forma essa compreensão se traduz no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e a produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e de formulários escritos com cinco professores selecionados com base nos seguintes critérios: (1) Possuir formação em História; (2) Lecionar a disciplina de História; (3) Atuar na rede pública estadual desde antes da implementação do Novo Ensino Médio até o momento da entrevista. A

¹ A Reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415/2017, incidiu sobre a estrutura do ensino médio no Brasil, com alterações em relação ao currículo e à carga horária das disciplinas. A BNCC é um documento normativo, de abrangência nacional, que orienta os currículos e as redes escolares de todo o país. Na Base, estão indicadas competências e habilidades gerais a serem observadas por todos os Entes Federados. O DCRB é um documento estadual. A Bahia, assim como todos os demais Estados da Federação, elaborou seu próprio documento normativo que, em consonância com a BNCC, deveria manter uma unidade nacional, contudo, acrescentando uma perspectiva local, considerando especificidades regionais.



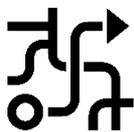
escolha dos participantes e das escolas envolvidas foi realizada por meio de convite e adesão voluntária à pesquisa.

Os docentes participantes atuam em diferentes unidades escolares, o que ampliou as possibilidades de análise, pois permitiu considerar a diversidade de contextos em que esses profissionais estão inseridos. As escolas contempladas estão distribuídas por distintos bairros de Vitória da Conquista, Bahia, abrangendo tanto a região central quanto áreas periféricas, cada uma com suas particularidades e desafios específicos, configurando-se, assim, como espaços educativos plurais. Em observância aos cuidados éticos necessários, os entrevistados foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram garantia de que sua identidade seria resguardada. Para preservar o anonimato dos participantes, optamos por ordenar as entrevistas alfabeticamente, nomeando os entrevistados como Professor A, Professor B e assim sucessivamente.

Para a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica estrutura-se em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que envolvem inferência e interpretação. A primeira etapa, denominada pré-análise, constituiu o primeiro contato com os documentos e informações, momento em que o material foi organizado para possibilitar o que a autora chama de leitura flutuante, permitindo uma visão inicial ampla dos dados.

Em seguida, durante a fase de exploração do material, as falas dos professores foram destacadas e agrupadas em categorias, seguindo o princípio metodológico de que categorias devem reunir elementos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, as categorias que fundamentaram as inferências e reflexões apresentadas neste artigo, quais sejam: Currículo; BNCC; DCRB; Gestão (coordenação pedagógica); Novo Ensino Médio; e Disciplina História, emergiram dos dados produzidos, em diálogo com as normativas curriculares e os objetivos da pesquisa.

Na sequência, apresentamos os cinco professores que participaram do estudo. A aproximação com suas trajetórias formativas e profissionais foi essencial para a



análise dos dados, pois permitiu estabelecer um diálogo entre essas experiências e as narrativas² sobre as reformas curriculares analisadas ao longo do artigo.

PRIMEIRAS PALAVRAS: FORMAÇÃO E MEMÓRIAS DOCENTES

Professor A atua em uma das maiores escolas de Vitória da Conquista. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e especialista em Gestão Educacional, possui uma trajetória consolidada na Educação Básica da rede pública, onde leciona há 15 anos. Além de sua experiência como professor, também exerceu funções de gestão escolar, ocupando os cargos de diretor e vice-diretor.

Embora aparente ser uma pessoa reservada e de poucas palavras, sua fala revela uma profunda conexão com a disciplina de História e com a prática docente. Essa afinidade remonta ao período em que era estudante do Ensino Médio, quando se envolveu ativamente em movimentos sociais, especialmente no movimento estudantil. Sua escolha pela História está diretamente ligada às suas vivências pessoais, influenciando sua visão de educação e sua abordagem pedagógica.

Ao compartilhar sua trajetória, o Professor A mencionou os desafios enfrentados no início da carreira, dificuldades que foram gradualmente superadas com a experiência profissional. Com o tempo, consolidou uma relação significativa com seus alunos, aspecto que considera um dos pontos mais gratificantes da profissão. Ele expressa esse sentimento ao afirmar que considera “[...] muito importante reencontrar ex-alunos que relembram aulas e situações depois de vários anos. Ter esse reconhecimento de alunos que relatam que fiz a diferença em algum momento da vida deles é muito bom” (Professor A, 2023).

O Professor B, por sua vez, contava com 25 anos de trajetória docente no momento da pesquisa. Ao longo de sua extensa trajetória, lecionou em diversas escolas das redes estadual e municipal de Vitória da Conquista, além de atuar em

² O termo narrativa, aqui empregado, não se refere especificamente à metodologia de pesquisa narrativa, que implica em procedimentos determinados. O termo diz respeito aos relatos dos professores, captados durante a entrevista.



escolas da zona rural e em municípios vizinhos. Para ele, a escolha pela docência foi um processo natural e sem grandes hesitações,

[...] quando eu terminei o Ensino Médio e fui para a universidade, a cidade de Conquista não tinha tantas opções, e como eu venho de uma família de professores... tia, mãe, tios, primas, todas, todos são professores, tornou-se o caminho natural, tanto que não foi nem uma questão, uma dúvida, ou anseio... “Ah, eu quero...” Não! Era o caminho normal. É o caminho que tinha que seguir, era esse (Professor B, 2023).

Seu relato enfatizou a relevância da experiência prática em sala de aula para sua formação profissional, evidenciando como essa vivência complementou os conhecimentos adquiridos na universidade. Licenciado e especialista em História, graduou-se pela UESB e expressou o desejo de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História. Ao relembrar momentos marcantes de sua trajetória, demonstra entusiasmo ao destacar os projetos que desenvolveu, corroborando o impacto dessas iniciativas em sua prática docente e no aprendizado dos alunos.

A Professora C falou sobre a escolha pela História e pela docência como “vocação”,

Eu acho que foi uma coisa, de certa forma, natural, porque quando eu optei pela área de humanas, eu não consegui me desvencilhar da sala de aula, porque eu sou apaixonada, eu me realizo nisso e eu sou uma pessoa de convívio. E a sala de aula é esse espaço em que a gente se melhora no outro (Professora C, 2023).

A noção de “vocação” e de uma escolha profissional “natural” ainda se manifesta nos relatos sobre a docência. Essa ideia remonta ao início do século XX, período em que se consolidou a concepção da docência como uma vocação intrínseca às mulheres, vinculada ao papel materno. Neste relato, embora sua família tivesse idealizado para ela uma trajetória profissional na área da saúde — setor tradicionalmente associado a maior prestígio social —, a professora destaca que não se identificava com essa escolha.

Apesar de ter ingressado no curso de Biomedicina, acabou abandonando-o no primeiro semestre, optando conscientemente pela docência. Ao longo de sua carreira, com 24 anos de experiência em sala de aula, construiu uma formação acadêmica ampla e diversificada. É licenciada em História (UESB) e em Educação Física, além



de possuir bacharelado em Direito. Sua trajetória inclui, ainda, quatro especializações e um mestrado em “Memória: Linguagem e Sociedade”. Mais recentemente, decidiu retomar os estudos em Biomedicina, curso que havia interrompido anos atrás.

A Professora D, descreve suas motivações para a escolha profissional, ao relatar:

Venho de uma família em que minha irmã de criação e tias já estavam na profissão. Desde criança, sentia que havia algo como “dom” para a Educação. Sempre realizei atividades de reforço escolar com minha irmã mais nova, primos, vizinhos, amigos etc. Observando os cursos de Ensino Médio da época, início dos anos de 1990, havia três caminhos: Científico, Contabilidade e Magistério. Não hesitei na escolha pelo Magistério (Professora D, 2023).

Com 23 anos de experiência na docência, ela possui uma trajetória acadêmica sólida e diversificada. É especialista em “Memória, História e Historiografia”, “Gestão Educacional”, “Educação a Distância” e “Ensino de História”. Além da licenciatura em História pela UESB, também é licenciada em Pedagogia, tendo obtido Mestrado e Doutorado em Educação. Sua formação foi construída com muita persistência e dedicação, exigindo também renúncias ao longo do percurso, como é evidenciado em seu relato.

[...] quando decidi fazer a seleção de Mestrado em Educação, não havia ainda Mestrado Acadêmico em História na UESB (campus Vitória da Conquista), eu tinha 40 horas semanais na escola, mas trabalhava quase 60h para realizar as atividades com esmero. Me surpreendi com a negação do meu pedido de afastamento para o denominado “Aperfeiçoamento Profissional”. Fui destinada a optar por sair da sala de aula, sem vencimentos, uma licença que me subtraiu tempo de serviço, impactando na minha trajetória e me deixou em condições ruins, sem o salário que era meu direito. Acabei por me aborrecer e continuei... totalizando cinco anos afastada, nos quais cursei Mestrado (UESB – Vitória da Conquista) e o Doutorado (UFS – São Cristóvão - SE). Sentindo-me realizada, mesmo passando por dificuldades financeiras, ao morar em Estado diverso do meu, sem apoio presencial da família e sem salário. Mas, como sempre, grandes momentos de aprendizagens, amizades, conhecimentos, quebra de fronteiras, desafios e conquistas. Foi um período de dedicação exclusiva e que me renderam coisas boas, a exemplo, a publicação de dois livros autorais, frutos da Dissertação e da Tese. Faria tudo de novo! (Professora D, 2023).

A Professora E foi mais sucinta em suas respostas. Inicialmente, destacou os desafios enfrentados para conciliar sua formação universitária com a necessidade de



trabalhar, apontando que a licenciatura em História na UESB se mostrou uma opção viável por ser oferecida no período noturno. No entanto, sua fala expressa um desencantamento com a profissão e o cotidiano docente, não conseguindo apontar experiências marcantes ao longo de sua trajetória. Sobre esse aspecto, afirmou: “É difícil responder a isso numa realidade sucateada dia a dia, com o professor sendo massacrado pelas gestões (de todas as cores partidárias) da educação” (Professora E, 2023).

A análise das trajetórias formativas e profissionais não pode se dissociar das dimensões subjetivas que permeiam os relatos, sejam elas implícitas ou explicitadas nas falas dos entrevistados. A professora E evidencia um profundo descontentamento com as condições da profissão, utilizando palavras incisivas para descrever sua vivência no magistério. Embora não mencione diretamente experiências negativas, seu silêncio sobre esse aspecto também pode ser revelador.

Atuando na mesma instituição há quase duas décadas, a professora acumula 25 anos de experiência profissional e é licenciada e especialista em História (UESB). Fez questão de destacar que sua formação básica ocorreu na rede pública e que sua escolha pela docência foi motivada essencialmente pela necessidade de trabalho e sobrevivência.

A apresentação dos participantes deste estudo permite levantar reflexões relevantes, pois trata-se de um movimento de escuta de profissionais com ampla experiência e formação diversificada, que demonstram uma consciência crítica sobre seu trabalho. É inevitável envolver-se com essas narrativas, visto que “[...] a intersubjetividade e a reflexividade sobre os vários componentes de uma pesquisa antropológica ou qualitativa são importantes porque incluem a reflexão sobre o self e sobre o outro de forma interativa” (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1106).

Reconhecemos que o professor não é apenas um técnico. Embora a formação continuada seja essencial (como demonstram os entrevistados), o docente é também um sujeito que se envolve emocionalmente com seu trabalho, atribuindo significados múltiplos à sua prática, para além dos dados ou resultados formais. Nesse sentido, Carmo (2021, p. 39) ressalta que o saber docente é situado, afirmando que

O professor tem uma história de vida, é um ator social, possui um corpo, emoções, poderes, personalidade, cultura(s), e suas ações são



sempre marcadas pelos contextos em que ele se insere e pelas experiências anteriormente vivenciadas. Os saberes profissionais dos professores também são situados porque são construídos e utilizados em uma situação específica de trabalho.

Embora os entrevistados possuam trajetórias distintas, suas experiências convergem em diversos aspectos, especialmente no que se refere à formação em História pela UESB. Os relatos iniciais evidenciam não apenas o desejo de estudar e a busca constante por formação, mas também uma consciência aprofundada sobre a relevância social da docência, historicamente constituída.

Um elemento recorrente nas falas dos professores é a menção aos ex-alunos, o que demonstra um entendimento de que o trabalho docente transcende os limites da sala de aula. Essa recorrência sugere um reconhecimento da responsabilidade social da profissão e de como o impacto do ensino se estende ao longo da vida dos estudantes.

É importante ressaltar que, embora alguns entrevistados tenham mencionado a docência como “dom” ou “vocação”, não buscamos romantizar a profissão. Não compartilhamos a visão do ensino como um “sacerdócio”, mas, sim, defendemos a necessidade de valorização social do professor. Afinal, compreender a docência em sua complexidade é fundamental para que se reconheça a importância desse profissional.

Na próxima seção, a análise dos dados concentra-se nas narrativas dos professores, relacionando-as a estudos sobre a temática abordada neste texto e a uma leitura crítica dos documentos normativos BNCC e DCRB.

O CURRÍCULO E A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Consideramos o currículo um tema central nas reflexões que desenvolvemos. Tomamos como referência os estudos de Goodson (2008), que abordam a definição “pré-ativa” e a realização “interativa” do currículo. Essas ideias nos auxiliam na interpretação das respostas dos entrevistados e na compreensão de que o conceito de currículo engloba tanto as normativas, prescrições e leis quanto a apropriação e a prática efetiva.



O professor atua diretamente na aplicação do currículo, ainda que exista uma distinção entre o currículo escrito — as normas — e a prática que ocorre em sala de aula. Embora, muitas vezes, a prática caminhe em contraposição à norma, isso não reduz sua importância. Pensar dessa forma seria ingênuo, pois as normativas possuem força legal e implicações concretas. Ignorar esse aspecto significa perder de vista a dimensão política mais ampla. Como defende Goodson (2008, p. 18), “[...] o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa”.

Nesse sentido, os participantes deste estudo apresentaram percepções diversas sobre o conceito de currículo. Algumas visões foram mais restritas, como: “Um norte para trabalharmos os conteúdos das disciplinas” (Professor A, 2023) e “A base norteadora do planejamento do trabalho com a educação” (Professora E, 2023). Outras, mais complexas, ampliaram a compreensão do termo: “É a programação, é a organização, dentro da disciplina, do que se pensa ou do que deve ser trabalhado” (Professor B, 2023) e “O todo escolar, os serviços ofertados e usufruídos por todos os indivíduos que atuam na instituição” (Professora D, 2023).

Ao considerar o currículo como uma lista de conteúdos e normas, os professores, em geral, expressaram uma visão atrelada à prescrição e às orientações. Suas falas indicam a percepção do currículo prescrito como algo de pouca relevância, sem impacto direto na prática. Essa compreensão precisa ser problematizada, pois ignora a necessidade de conhecer e discutir o currículo dentro da rede educacional, considerando suas implicações.

Para reforçar essa perspectiva, retomamos a ideia de Goodson (2008, p. 21), ao assegurar que “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Assim, analisar a “construção social do currículo” é uma tarefa essencial. Em nossa visão, tratar esse elemento fundamental com aparente indiferença fragiliza os resultados do processo educativo.

Ainda assim, concordamos com a Professora C ao afirmar que: “Não é uma coisa simples, até para ser definido” (2023). O currículo é um conceito multifacetado e complexo, que tem mobilizado diversos estudos. Os entrevistados ressaltam que as



políticas curriculares são formuladas fora do ambiente escolar, sem considerar as contribuições dos profissionais que atuam diretamente na escola. Isso faz com que o currículo prescrito seja percebido como algo externo a ela.

Essa reivindicação é coerente, pois os professores deveriam participar da elaboração das propostas curriculares, uma vez que atuam diretamente na escola, são responsáveis por sua execução prática e conhecem de perto a realidade escolar. Assim, evidencia-se uma grande contradição entre o que deveria ser e o que de fato ocorre: “Uma produção por atores da educação de acordo com a demanda e a realidade daqueles envolvidos, os sujeitos envolvidos no processo” (Professora C, 2023).

A visão crítica dos docentes, ao apontarem que as políticas curriculares são formuladas externamente e coordenadas por pessoas distantes do cotidiano escolar, justifica, em certa medida, a relação conflituosa entre os professores e as normativas, frequentemente impostas de maneira verticalizada. Goodson (1997, p. 27) argumenta que o currículo é uma tradição inventada, mas ressalta que “[...] não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Dessa forma, o autor enfatiza a importância de resgatar a história social do currículo, compreendendo todo o seu processo de construção como um passo essencial para o avanço das propostas curriculares. Essa reflexão também contribui para entender o afastamento dos professores desse processo.

O currículo expressa escolhas: define o que deve e o que não deve ser ensinado, com base em objetivos estabelecidos em meio a disputas. Nesse sentido, a construção de uma proposta curricular sem a participação dos professores e de estudiosos da educação precisa ser questionada. A frustração docente diante dessa exclusão é evidente: “As mudanças norteadoras da educação ignoram o que o professor tem a dizer” (Professora E, 2023). Diante disso, torna-se legítimo o questionamento dos docentes: ao não participarem ativamente da elaboração curricular, não são convencidos de sua importância ou validade direta. Como consequência, resistem às mudanças e se recusam a assumir o papel de meros executores, posicionando-se contra imposições externas.



A relação entre o currículo prescrito e a prática é complexa, e os dados da pesquisa indicam que esse tem sido um entrave significativo. No entanto, mesmo sem ser consultado na formulação das prescrições, o professor constrói sua própria visão sobre o currículo: “Ele trabalha sob o prisma de um grupo ou de um tempo” (Professor B, 2023). O docente também reconhece o currículo como um campo de disputas e diálogos, sendo ele uma representação do discurso predominante — uma leitura que converge com as ideias de Goodson (2008).

Como construção social, o currículo é influenciado por diferentes grupos e pelo contexto histórico, cultural e humano. Essa perspectiva é expressa pelo Professor B (2023) ao afirmar: “Esse currículo altera-se com o passar do tempo, porque o que nós chamamos de importante ou achamos que é importante, ao passar do tempo, deixa de ser”. Tal percepção, fruto de sua trajetória profissional, permite-lhe traçar comparações e identificar as transformações nas políticas curriculares ao longo dos anos.

Nessa mesma perspectiva, ao considerar a relação entre prescrição e prática para compreender as implicações das normativas curriculares, questionamos os entrevistados sobre suas percepções a respeito da BNCC e do DCRB. As respostas apresentaram diferentes enfoques. O Professor A (2023) afirmou: “Serve para regular as normas que definem as diretrizes de ensino para a rede educacional”, enquanto o Professor B (2023) destacou: “Tem a função de nortear uma rota, mas não de determinar o caminho para chegar”.

Os documentos são percebidos predominantemente como normas e orientações, e as respostas refletem uma visão superficial, sem análises mais aprofundadas (Andrade, 2024). Eles parecem ser encarados como mera burocracia, distantes da prática cotidiana e com pouco impacto na atuação docente. Foram frequentes as falas que minimizaram a importância da BNCC e do DCRB, reduzindo-os a normativas nem sempre aplicáveis: “Ela é um padrão geral, que tem o objetivo de resolver, dar nortes para a estrutura toda, mas que, muitas vezes, quando está na nossa sala de aula, não tem uma aplicação direta” (Professor B, 2023).

As normativas curriculares são vistas, assim, como mais uma mudança prescritiva, documentos pouco conhecidos pelos professores, cuja relevância tende a ser desconsiderada ou minimizada. O Professor A (2023) verbaliza essa percepção:



“Tenho a sensação de que quase ninguém se apropriou de fato. É mais uma mudança”. Essa falta de apropriação é preocupante, pois as falas generalistas dificultam uma análise mais consistente sobre os documentos. Considerando a importância da escolarização e os efeitos sociais que a escola produz, essa é uma questão que precisa ser debatida.

Os discursos dos entrevistados sugerem que suas percepções não resultam de uma leitura sistemática ou análise aprofundada, mas de impressões fragmentadas. Isso se deve, em parte, à carga horária excessiva, que dificulta a dedicação ao estudo e à compreensão das normativas. O Professor B (2023) admite: “Ler na íntegra, não. Ler na íntegra, acho que é meio complicadinho...”. Da mesma forma, a Professora E (2023) aponta: “Não estudei ainda o suficiente para emitir alguma análise sobre tais documentos. Os professores têm uma carga horária complicada, nem sempre conseguem ler e estudar para além do material das aulas”.

Essa situação levanta um ponto crucial para discussão. Diante do volume de alterações nas normativas curriculares e da relevância desse debate, os professores, como atores centrais nesse processo, deveriam estar integrados e participando das reflexões. A falta de apropriação por parte da categoria evidencia um problema estrutural: a precarização do trabalho docente impacta não apenas a qualidade da educação, mas também a formação continuada do professor. Ainda que a docência seja uma atividade intelectual, as condições de trabalho muitas vezes impedem que os educadores aprofundem sua compreensão sobre as políticas curriculares.

Um exemplo ilustrativo é o do Professor B, que trabalha 60 horas semanais, dividindo sua carga horária entre as redes estadual e municipal. Ele leciona para 23 turmas em três turnos. Considerando uma média de 40 alunos por turma, atende mais de 900 estudantes. Além disso, suas responsabilidades incluem preenchimento de diários, elaboração e correção de atividades, planejamento de aulas e produção de relatórios. Esse cenário revela a intensa carga de trabalho docente e seu impacto não apenas na qualidade da prática pedagógica, mas também na qualidade de vida dos professores.

Essa problemática tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, conforme apontam Santos et al. (2020, p. 90-91),



A realidade de muitos profissionais da educação na contemporaneidade é a de desvalorização do seu ofício. Na busca de uma melhor remuneração, o professor precisa de um aumento na carga horária, aliado a um maior esforço profissional que tende a sobrecarregá-lo, além das atividades extraclasse que são desenvolvidas e que nem sempre são valorizadas. Nesse ínterim, raramente, esse professor conseguirá se dedicar a formação continuada [...].

Outro problema apontado pela Professora C é a falta de apoio da coordenação pedagógica e a ausência de um trabalho coletivo efetivo na escola onde atua. Ela relata: “Não tem uma coordenação que saiba exatamente o que é certo, não tem direção, não tem professor, cada um está fazendo aquilo que considera importante ou correto. No resto, é... cada um fazendo o que acha bom” (Professora C, 2023).

A intenção aqui não é culpabilizar professores e gestores ou apontar falhas individuais, mas trazer essa questão para o debate. Como exercer uma atuação significativa, seja em termos de crítica ou de apoio, se não há apropriação dos documentos curriculares? E como promover discussões fundamentadas, se há pouco embasamento para tal? Essa problemática reforça a relação intrínseca entre condições de trabalho e formação docente, como também destacam Santos et al. (2020, p. 91), ao afirmarem que “[...] repensar as condições de trabalho docente e de salário torna-se emergente para que os professores consigam dar continuidade à sua formação”.

As falas dos professores também indicam uma confusão entre a BNCC, o DCRB e o Novo Ensino Médio (NEM). No cotidiano escolar, esses documentos e legislações parecem ser percebidos genericamente como “mudanças”. Algumas dessas mudanças são mais evidentes e impactam diretamente a prática docente, enquanto outras passam despercebidas por não gerarem efeitos imediatos no dia a dia da escola.

É notória a oposição às propostas da BNCC, do DCRB e do NEM. A relação entre o Estado e os docentes parece marcada pelo conflito e por um antagonismo constante, o que se explica, em parte, pelo processo de precarização da profissão. Os profissionais da educação enfrentam sucessivos embates e uma contínua sensação de desvalorização, como expressa a Professora E ao afirmar: “Há uma descrença e uma indiferença em relação às propostas do Estado [Secretaria Estadual de Educação]” (2023).



Esse desabafo evidencia o quanto o trabalho docente tem sido fragilizado, a crescente desmotivação entre os profissionais e os inúmeros desafios da prática pedagógica. Sobre essa questão, Nunes et al. (2020, p. 7) consideram que

O cenário atual demonstra que o trabalho docente sofre precarização perante várias perspectivas, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, resultando em adoecimento físico, mental e psicológico. Sobreleva também as influências do Neoliberalismo econômico como demarcador das reformas educacionais do desenvolvimento de legislação desregulamentadora das condições de trabalho, flexibilização de direitos sociais, adotando a lógica do mercado no âmbito educacional.

Ainda pensando na condição de trabalho do professor e sua relação com o Estado, uma fala da Professora C se destaca:

Eu me vejo, muitas vezes, em conflito. Às vezes chego a perder a esperança, quando penso que não vamos conseguir resistir enquanto classe. Resistir. Mas, até quando? E à custa de quê? Da nossa sanidade? Saúde? Do tempo com nossa família, da nossa humanidade? (Professora C, 2023).

Essa fala é impactante, pois explicita um contexto tenso e desafiador, no qual o Estado é percebido como antagonista e o professor se sente vulnerável. Além das demandas inerentes à regência de classe, há uma responsabilização excessiva do docente pelos resultados educacionais, transmitindo a ideia de que o sucesso ou o fracasso dos alunos depende exclusivamente de sua atuação.

Dentre os participantes, apenas dois afirmaram ter lido os documentos curriculares. Eles destacam pontos críticos: “A Base retira boa parte da carga horária de humanas” (Professora C, 2023) e “Na teoria, funciona bem. Mas, na prática, vejo jovens perdidos em suas escolhas” (Professora D, 2023). Essas falas evidenciam que as mudanças na carga horária e as escolhas relacionadas aos itinerários formativos são aspectos marcantes do NEM.

De forma recorrente, os professores mencionam os impactos mais perceptíveis em sua prática, conferindo ao NEM um protagonismo maior em relação à BNCC e ao DCRB. A análise das entrevistas revela que, do ponto de vista docente, a Reforma do Ensino Médio trouxe impactos imediatos e significativos, refletindo-se no cotidiano



escolar, nas condições de trabalho, nas relações entre os pares, nos planejamentos e em diversos outros aspectos da prática pedagógica.

As alterações impostas pela Lei 13.415/17, como a flexibilização da matriz curricular por meio da oferta de itinerários formativos, a inclusão de disciplinas eletivas e as mudanças na carga horária das disciplinas (Brasil, 2017), ressoam fortemente nas falas dos entrevistados. Como destaca o Professor A:

Disciplinas soltas, coordenadores perdidos e um “cardápio” de itinerários que confundem os alunos e os professores. [...] o NEM desorganiza o que estava posto, embora a gente saiba que precisávamos de mudança, não da forma que foi apresentada (Professor A, 2023).

Diferentemente da BNCC e do DCRB, que, na percepção dos entrevistados, parecem ter pouca efetividade na prática cotidiana, foi o NEM que trouxe mudanças significativas para a realidade escolar. Durante as entrevistas, observamos que cada participante mencionou a questão da carga horária. Cabe destacar que a chamada “reforma da reforma”³ modificou a distribuição da carga horária. No entanto, tais ajustes não solucionaram os desafios relatados pelos professores, colocando, mais uma vez, as escolas em um processo de reorganização e evidenciando a complexidade desse tema.

Ao eleger a carga horária como preocupação central, os professores nos alertam sobre um cenário educacional permeado por lógicas de produtividade, cumprimento de prazos e metas, imposições normativas e constantes cobranças. Esse ambiente resulta em uma sobrecarga de informações e um ritmo acelerado de trabalho, que impactam diretamente o exercício docente. Como advertem Calazans et al. (2020, p. 65), as formas de gerir a educação estabelecem “[...] o cumprimento de metas, planos e indicadores, em que o profissionalismo é construído por mecanismos de orientação para resultados, de acordo com os escores definidos em nível internacional”.

³ Chamada de “Reforma da Reforma”, a Política Nacional de Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024) revogou parcialmente a Lei nº13.415/17, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Médio.



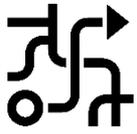
Essa realidade se evidencia nas falas dos entrevistados. A busca incessante pelo cumprimento de índices e metas torna-se imperativa, refletindo as exigências das regulações do mercado internacional. Nesse contexto, o trabalho docente assume um caráter utilitário, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas voltadas para resultados quantitativos. Como consequência, treinamentos padronizados e materiais apostilados prontos surgem como mais uma interferência direta na autonomia do professor.

O sistema escolar brasileiro está tradicionalmente estruturado em torno de aspectos como o espaço escolar, a distribuição dos alunos em turmas, a divisão disciplinar, a carga horária e os métodos de avaliação. No entanto, essa formatação tem passado por significativas alterações. O uso de termos como “silenciamento”, “sufocamento” e “falta de ação” pelos docentes reforça a percepção de que a redução da carga horária não apenas prejudicou disciplinas específicas, mas também comprometeu a organização escolar e a qualidade do ensino.

Além disso, a alteração na carga horária impacta a tradição curricular, que historicamente valoriza os conteúdos disciplinares. Os professores relatam a falta de tempo para desenvolver plenamente os conteúdos da disciplina de História, que consideram essenciais para a formação crítica dos estudantes. Com o NEM, componentes eletivos passaram a ocupar maior espaço na matriz curricular, enquanto disciplinas tradicionais sofreram reduções significativas.

O problema se agrava pela ausência de diálogo na implementação dessas mudanças. Os professores não foram consultados sobre os novos componentes curriculares, que foram impostos sem uma construção coletiva. Essas mudanças levantam questionamentos importantes sobre a reorganização curricular e a priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros. Para os professores, a imposição dessas alterações sem um debate amplo reflete um processo verticalizado que desconsidera a experiência e a realidade da prática docente.

A professora C relata: “Que, nos últimos quatro anos, nós somos vistos como bandidos, como alienadores, como doutrinadores, como inimigos de uma nação e não como uma classe aliada que pensa para mudar e construir um mundo melhor, mas como inimigos” (2023). Segundo Frigotto (2017, p. 28),



É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar.

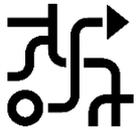
Fica evidente uma recusa por parte dos docentes em aceitar o modelo imposto. Um dos principais argumentos apresentados é que as disciplinas escolares sempre estiveram diretamente relacionadas às chamadas ciências de referência e aos cursos de formação de professores. No entanto, as reformas rompem com esse modelo, gerando resistência e forçando os professores a buscarem alternativas para lidar com as mudanças. O Professor B (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Cria um projeto onde não preparou o professor para recebê-lo, tudo o que ele aprendeu na universidade deixa de ser importante. [...] praticamente elimina disciplinas que foram grandes conquistas, Filosofia, Sociologia, Artes. Ele [projeto do NEM] desmerece essas disciplinas, dizendo que elas não são importantes.

Embora as disciplinas não tenham sido eliminadas, os professores percebem um processo de desvalorização e uma mudança de paradigma na organização curricular. Relatam, ainda, insegurança e insatisfação com o trabalho realizado, argumentando que o novo modelo não foi adotado por convencimento, mas sim imposto de maneira autoritária. O Professor A (2023) reforça essa crítica ao afirmar: “Não concordo com a forma que ele foi construído e com as mudanças implementadas”.

Nesse cenário, a formação oferecida aos alunos, tradicionalmente disciplinar e consolidada na cultura escolar, sofreu alterações significativas, gerando insegurança e um empobrecimento do processo educativo. Como destaca o Professor B (2023): “O aluno perde boa parte do que deveria ser aprendizagem, porque o professor está aprendendo a ensinar essa nova estrutura e a cobaia é o aluno”.

Além das mudanças curriculares, a precarização do trabalho docente também se manifesta nas tensões do cotidiano escolar. Conflitos entre colegas e disputas internas por carga horária tornaram-se mais frequentes, afetando até mesmo



professores efetivos. Trata-se de um cenário de instabilidade, que intensifica angústias e contribui para o adoecimento da categoria. O Professor B (2023) evidencia essa questão ao afirmar: “[...] cria um embate dentro da escola, no qual os professores passam a competir entre si para ter suas disciplinas, e isso criou uma escola desencontrada”. Essa preocupação também é compartilhada pela Professora C (2023):

Vem toda uma questão que eu acho que é ainda maior para o professor da rede pública, a disputa de carga horária. [...] o “fantasma”, vou ficar excedente, não vou ter carga horária, vou ter que brigar com meu colega, vou ter que me indispor com o meu colega.

Ainda que haja esforços para convencer a população de que o NEM representa avanços, a vivência prática dos professores revela um cenário distinto. As mudanças impostas são avaliadas à luz dos impactos diretos que exercem sobre o trabalho docente e a rotina escolar. A Professora C (2023) evidencia essa realidade ao afirmar: “Essas outras demandas que surgem são muito mais angustiantes, porque mexem diretamente com o nosso ganha-pão, precarizam nosso trabalho e nos adoecem”. Essa perspectiva também é compartilhada pela Professora D (2023), que descreve o NEM como algo que deveria ser “[...] o símbolo de uma educação básica eficiente, [no entanto], frustrou muitos professores e alunos que foram inseridos nesse processo”.

Diante desse cenário, não há espaço ou tempo para uma reflexão mais aprofundada sobre os princípios e as dimensões pedagógicas das mudanças. Em meio à crise instaurada, os esforços dos professores são direcionados para minimizar os problemas e tentar adaptar-se às novas exigências. A busca por alguma estabilidade profissional se sobrepõe à possibilidade de inovação ou aprimoramento pedagógico. Ao analisar a subjetividade dos entrevistados, percebemos que o prazer de relatar experiências exitosas e de lembrar a relação construída com os alunos (e ex-alunos) foi ofuscado por um sentimento de frustração quando a conversa abordou temas como a BNCC, o DCRB e o NEM.

Outra questão que se destaca é o caráter autoritário das políticas curriculares, frequentemente elaboradas fora do ambiente escolar e impostas sem consulta ou diálogo com os professores. Essas políticas desconsideram tanto a experiência dos docentes quanto às contribuições dos estudiosos da área, resultando em diretrizes



que muitas vezes não dialogam com a realidade da sala de aula. Segundo Horn e Germinari (2011, p. 19),

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizadas nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere.

No mesmo sentido, os professores relatam a sensação de exclusão no processo de construção curricular, evidenciando um distanciamento entre as normativas e a prática docente. A ausência de espaços de escuta e participação reforça a ideia de que as mudanças são impostas de forma verticalizada, sem levar em conta a complexidade da realidade escolar e as experiências acumuladas pelos profissionais da educação. Segundo Brito et al. (2020, p. 23),

Essa nova forma de organização e gestão das instituições educacionais, que se deu com a redefinição do papel do Estado e que atingiu as reformas educacionais no Brasil, tratam a educação como mercadoria e veem nela possibilidades de lucros que atendem às demandas do capital.

Observamos um cenário em que se estabelecem padrões rígidos de regulação, enquanto os sistemas de avaliação ganham ainda mais destaque como instrumentos para aferir a qualidade da educação. Torna-se essencial uma reflexão aprofundada sobre esse modelo, a fim de compreender a responsabilização que recai sobre os professores e buscar alternativas viáveis que evitem a sobrecarga e a culpabilização desses profissionais. Nesse contexto, a expansão das políticas neoliberais vem acompanhada de um crescente autoritarismo nas decisões, que são impostas de cima para baixo, excluindo qualquer possibilidade de intervenção e participação dos docentes. Esse cenário provoca reações de oposição que precisam ser melhor estruturadas e articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das falas críticas, ressentidas e pouco esperançosas dos docentes, defendemos que esses profissionais precisam reconhecer e compreender essa



realidade para poder confrontá-la. No entanto, os dados revelam que muitos parecem desconsiderar a necessidade de se apropriarem das normativas e políticas curriculares, demonstrando pouca atenção ao que está prescrito. Esse cenário é preocupante, pois ignorar a importância dessas diretrizes não nos parece uma postura acertada, tornando-se até contraditório diante das próprias falas que ressaltam os impactos das atualizações curriculares nas condições de trabalho dos professores.

As discussões sobre essas mudanças permanecem restritas a nichos, como entidades de classe, universidades e grupos de estudos. No entanto, é fundamental mobilizar toda a sociedade para essa questão. Torna-se essencial, nesse sentido, estabelecer enfrentamentos, os quais só serão possíveis com o engajamento dos educadores na compreensão e explicitação dessa realidade. Os professores, responsáveis por executar as prescrições curriculares, expõem uma crise evidente: sua profissão não é valorizada; pelo contrário, seu trabalho torna-se cada vez mais vulnerável e desafiador. Além disso, eles não participam da elaboração das normativas, o que gera descontentamento, indiferença e oposição. A relação entre os professores e o Estado não é pautada pela confiança ou colaboração, mas é agravada pela sensação de vigilância, cobrança e culpabilização, na qual o professor é responsabilizado pelos resultados negativos da educação.

Reafirmamos que a postura de indiferença por parte dos docentes nos parece equivocada. Para enfrentar essas políticas, é essencial conhecê-las, analisá-las criticamente e evidenciar suas contradições. Ignorar ou desconhecer esse processo não contribui para a mudança. As narrativas docentes revelam uma relação complexa com o currículo e a escola. A cultura escolar, que sustenta a tradição disciplinar, formou esses professores e orienta sua prática pedagógica, mas as transformações nas concepções e políticas educacionais desestabilizaram essa tradição.

A análise dos dados trouxe questões que devem ser continuamente debatidas. Não apresentamos conclusões definitivas, pois o objeto de estudo não se esgota aqui. Isso não significa que não tenhamos chegado a respostas, mas sim que novas questões emergiram e demandam ampliação da pesquisa. É necessário problematizar o desinteresse dos professores pelo currículo prescrito e investigar as estratégias que desenvolvem para enfrentar as normativas curriculares em sua prática. Além disso, aprofundar a análise sobre a autonomia docente, seus limites e possibilidades, pode



ajudar a compreender o apego à tradição curricular. Outro caminho relevante é investigar os critérios utilizados pelos professores na seleção dos conteúdos que ensinam.

No caso da disciplina escolar História, identificamos a manutenção de um modelo de ensino que se mantém próximo às práticas já consolidadas, pouco afetado pelas mudanças curriculares. Embora o tempo de implementação dessa política ainda seja curto para uma análise definitiva, os relatos já apontam desconfiança e resistência. Ou seja, pensar reformas curriculares exige, necessariamente, a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na construção do currículo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vanessa da Silva Nascimento. O que faço com isso? A Base Nacional Comum Curricular e o documento curricular referencial da Bahia na percepção de professores de história. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024. 152f. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em 15 maio 2025

BAHIA, Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p. Disponível em: https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.



BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRITO, Carla David Alencar de Sena et al. Trabalho e desenvolvimento profissional docente: diferentes nuances no contexto de alargamento das políticas neoliberais. IN: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.). Questões contemporâneas sobre a prática docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CALAZANS, Di Paula Prado et al. Discursos de responsabilização na política educacional contemporânea: avaliação e indicadores de desempenho como referenciais de qualidade. IN: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.) Questões contemporâneas sobre a prática docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CARMO, Edinaldo Medeiros. Saberes docentes na produção do conhecimento escolar nas aulas de Biologia. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

GOODSON, Ivor Frederick. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. O Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

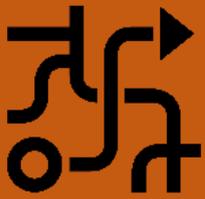
MINAYO, M.C.S. GUERRIERO, I.C.Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NUNES, Claudio Pinto (Org.) Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições, 1. ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017

SANTOS, Maiane Fonseca; OLIVEIRA, Luciana Amorim de; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. Os desafios para o desenvolvimento profissional docente e os pilares para valorização dos professores: algumas considerações. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; BRITO, era Lúcia Fernandes de (Orgs.) *Questões contemporâneas sobre a profissão docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

Recebido em: 08/04/2025

Aprovado em: 29/05/2025



LOPES, Alfredo Ricardo Silva*

<https://orcid.org/0000-0003-2884-1701>

VIANA JÚNIOR, Mário Martins*

<https://orcid.org/0000-0001-5957-7021>

RESUMO: O presente trabalho discute a relação entre o Ensino de História e a Educação do Campo, a partir das contribuições do uso da História Local, para compreender como o campo responde ao contexto da crise ambiental produzida pelo capitalismo. Neste caminho são aproximados os pressupostos de que o Ensino de História deve orientar a vida prática e da educação camponesa comprometida com a análise e a mudança da realidade onde os sujeitos do campo estão inseridos. Para tanto, avalia-se o uso da História Local enquanto perspectiva de análise para realidade do lugar, que culmina na discussão sobre a integração da crise ambiental contemporânea na Educação do Campo. Metodologicamente são analisados os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intuito de perceber se e como as áreas se relacionam na atualidade. Desta forma, defende-se neste artigo que o ensino da História Local, no âmbito da Educação do Campo, precisa integrar as dinâmicas globais de apropriação dos recursos naturais, o que não fica evidente nos trabalhos analisados. Assim, pode-se desenvolver uma consciência histórica e socioambiental que valorize o passado e esteja preparada para os novos desafios futuros da Educação do Campo.

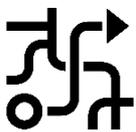
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação do Campo; História Local.

ABSTRACT: This work discusses the relationship between History Teaching and Rural Education, based on the contributions of the use of Local History, to understand how the countryside responds to the context of the environmental crisis produced by capitalism. In this path, the assumptions of History Teaching that should guide practical life and peasant education committed to analyzing and changing the reality in which rural subjects are inserted are brought together. To this end, the use of Local History is evaluated as an analytical perspective for the reality of the place, which culminates in the discussion on the integration of the contemporary environmental crisis in Rural Education. Methodologically, the works found in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) are analyzed in order to understand whether and how the areas are related today. Therefore, this article argues that the teaching of Local History, within the scope of Rural Education, needs to integrate the global dynamics of appropriation of natural resources, which is not evident in the works analyzed. Thus, it is possible to develop a historical and socio-environmental awareness that values the past and is prepared for new future challenges in Rural Education.

KEYWORDS: History Teaching; Rural Education; Local History.

* Professor do Departamento de Educação do Campo e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de História e História da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará.



INTRODUÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E HISTÓRIA LOCAL

O Ensino de História e a Educação do Campo são tidos como temáticas relativamente novas na pesquisa histórica. O Ensino de História como campo de pesquisa estruturado emerge na década de 1990. Antes disso era visto como uma preocupação secundária em virtude da pesquisa acadêmica histórica se mostrar desconectada das demandas do ensino. No mesmo contexto, a Educação do Campo surge como espaço autônomo de discussão das necessidades educacionais dos povos do campo, das águas e das florestas, confrontando uma educação rural que percebia território produtor de alimentos como inferior ao urbano.

Em virtude destes aspectos, a análise dos temas de forma conjugada ainda não foi contemplada em muitas teses e dissertações defendidas em território nacional. Este artigo avalia as teses e dissertações que aglutinam as duas temáticas, atentando para o uso recorrente da História Local como perspectiva para o Ensino de História. Nesse contexto, a aproximação entre a Didática da História e a Pedagogia Freireana é basilar para compreender as estratégias de uso da História Local.

Em se tratando de um tema de pesquisa relativamente novo, é preciso observar também que até o presente foram produzidos poucos trabalhos que articulam o Ensino de História à Educação do Campo. Como metodologia de trabalho, tem-se o levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde foram encontrados 4.848 trabalhos sobre a temática do Ensino de História; e 2.677 entradas sobre a Educação do Campo. Entretanto, as publicações que articulam as duas áreas são apenas oito.

Gráfico 1

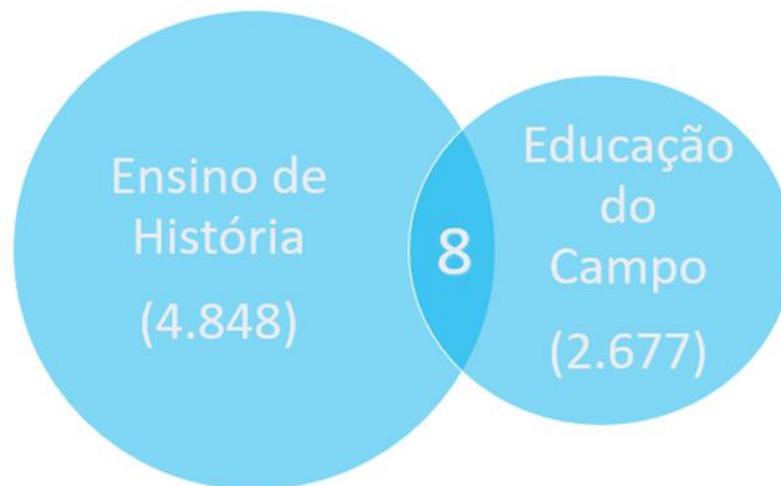


Gráfico 1: Arranjo dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Uma das explicações é que os primeiros cursos de graduação em Educação do Campo completaram 16 anos em 2024, o que respalda a área como novíça. Outro elemento a ser considerado é que a maioria dos cursos foram estruturados na formação por área do conhecimento (ex.: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens), o que leva o ensino e a pesquisa para a seara da interdisciplinaridade e diminui as publicações exclusivas da disciplina de História.

A Educação do Campo surge com o objetivo proporcionar melhores condições de acesso à educação adaptada às reais necessidades do campo, a todos aqueles que trabalham na terra para produzir seu sustento. Para tanto, tem como princípios pedagógicos a recomposição da soberania política dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, a partir do reconhecimento de valores humanos fundamentais à vida, em contraposição às “leis” do mercado. No intuito de intervir na complexa e desigual realidade do campo, a educação é compreendida como um amplo processo não só escolar, mas de formação que constrói as referências sociais, culturais e políticas dos sujeitos do campo.

Esta tarefa não é fácil, dado que o cenário agrícola brasileiro vive um enorme paradoxo. Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, apenas 23% das terras envolvidas com agricultura estão ocupadas pela Agricultura Familiar. Contudo, esse quase um quarto do território agrícola corresponde a 77% das 5 milhões de propriedades rurais, e tal parcela produz 67% de tudo que é consumido dentro do país. Esta realidade se estabelece, segundo Ariovaldo Oliveira (1997), em função da

exploração realizada pela agricultura capitalista industrializada monocultora, que diminui os postos de trabalho no campo e aumenta a desigualdade social.

O Ensino de História abordado nesse trabalho discute a matriz teórica na Didática da História de Jörn Rüsen (2001). O teórico alemão defende que a Didática da História tem como preocupação compreender e analisar o aprendizado histórico. Tal aprendizado é definido como um processo de interpretação das experiências humanas, sempre orientadas pelo tempo (RÜSEN, 2011, p.41). Desta forma, o desafio que se estabelece ao aproximar a Didática da História e a Educação do Campo reside na articulação do elemento espacial e temporal da realidade do campo no Brasil para a definição de aprendizado histórico.

Nesse caminho, a História Local emerge como perspectiva capaz de oferecer subsídios para essa articulação entre Ensino de História e Educação do Campo. Vista como estrela de menor grandeza por muito tempo, a História Local carregou esse estigma pela falta de profissionais qualificados na sua produção no passado e, principalmente, pelo caráter reducionista de sua análise (CAVALCANTI, 2018).

Gráfico 02



Gráfico 2: Centralidade da História Local entre Ensino de História e Educação do Campo.

Entretanto, ganhou importância à medida que se integrava às grandes narrativas nacionais. Especialmente depois dos anos 1990, com o florescimento do conceito de globalização, a História Local passou a arregimentar mais adeptos,

imbuídos da certeza na importância de defender a cultura local (BARROS, 2013). Por fim, defende-se neste trabalho a necessidade de vincular a História Local às questões ambientais em face a crise ambiental que se estruturou pela forma com que a sociedade capitalista se apropria e consome os recursos naturais (BECK, 1998). Desta forma, aproximar o Ensino de História das discussões ambientais é basilar para um Ensino de História realmente preocupado com a vida prática.

HISTÓRIA LOCAL COMO DESAFIO GLOBAL

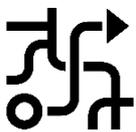
Segundo Guimarães (2016), o ensino de uma História Local no Brasil serviu para contrapor um modelo de difusão da História Nacional institucionalizada, marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. Schmidt e Cainelli (2009) alertaram para a constante negligência e até descaso que a maioria dos professores(as) e historiadores(as) tinham (têm?) pelos conteúdos da História Local. Segundo os autores, a importância do estudo da História Local reside no fato de que, ela “gera atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.139).

Este destaque possui correspondência com o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece a diretriz curricular para todo o território nacional. Segundo a lei:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 9).

No contexto brasileiro, a escrita das histórias locais foi até a década de 1990 produzida em sua maioria por não historiadores, normalmente professores com alguma ligação com as Ciências Humanas ou bacharéis em Direito, dado o bacharelismo compreendido como habilitação para o exercício do poder (HOLANDA, 1995).

É fato que as discussões sobre o papel da História Local na educação são uma constante na história da educação do Brasil. Já apareciam nas Reformas



Curriculares de 1930 e, ainda, no Parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971 (SCHMIDT, 2007). A preocupação naqueles momentos, entretanto, não residia em como ou quem produzia História Local, mas, sim, nas articulações entre História e Geografia, privilegiando “o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo” (SCHMIDT, 2007, p. 188).

Em meados da década de 1990, depois de um intenso debate, foram lançados pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eram diretrizes para orientar os educadores por meio de uma normatização de conteúdos fundamentais em cada disciplina. Os PCNs foram pensados como balizas para professores, coordenadores e diretores, que podiam adaptá-los às peculiaridades locais. Nesse sentido, contribuiu bastante para que o Ensino de História voltasse a discutir a História Local, agora “como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (SCHMIDT, 2007, p. 189).

No bojo destes debates em torno dos PCN's, o livro clássico “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe Bittencourt (2004), assinala a História Local como estratégia para um Ensino de História substantivo. O livro produzido sobre demanda editorial, vale notar, aparece como ferramenta para dar conta das transformações orientadas pelos PCNs, tratando a História local na seção Métodos e Conteúdos Escolares, parte em que a historiadora integra os estudos da História do Cotidiano à História Local.

A partir deste momento, sobressaem reflexões sobre experiências docentes que tentam lidar com desafios e problemas concernentes à História Local. Este é o mote do importante trabalho de Eivaldo Cavalcanti (2018) em torno de aspectos como o “pequeno”, o “entorno”, a “totalidade”, a “espacialidade e “não local”. No “I Encontro de História do Sul e Sudeste do Pará, cuja temática central foi: ‘O local e global: o lugar dos direitos na sociedade globalizada’” (CAVALCANTI, 2018, p. 273), o autor explica que o texto é fruto das discussões em outro “local”, a disciplina “Prática Curricular Continuada I: ensino de história local e regional”, lecionada no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

O primeiro desafio apresentado por Cavalcanti é lidar com a compreensão de que a História Local é uma “história pequena”. Essa forma de entendimento se estrutura “em uma relação de oposição aos considerados grandes fatos ou acontecimentos” (CAVALCANTI, 2018, p. 277). O “pequena” aqui não significa sem importância, mas uma história que não ultrapassa as fronteiras artificiais do determinado lugar. Desta forma, o maior desafio que se estabelece é a tarefa de como definir a dimensão do que é o local.

O segundo problema levantado é a compreensão da História Local como “história do entorno”. Nesse desafio a História Local seria compreendida unicamente como uma história “próxima” (CAVALCANTI, 2018, p. 278), o que pode implicar uma interpretação reducionista. Uma vez que, a investigação sobre um determinado local produz conhecimentos que podem deslocar hierarquias e sobreposições entre nacional e regional (CAVALCANTI, 2018, p. 280).

O terceiro desafio trazido se baseia no entendimento da História Local como passível de ser estudada em sua “totalidade”, pois resulta “da concepção que compreende a história local como um conjunto coeso e diminuto de relações e, por isso, seria possível estudá-la em sua totalidade” (CAVALCANTI, 2018, p. 280). O erro se estrutura ao acreditar que, “talvez por ser apreendido como algo “menor” em dimensões espaciais, credita-se ao estudo do local a possibilidade de ser ele analisado em totalidade. Erro crasso” (CAVALCANTI, 2018, p. 281). A busca pela totalidade, que emergiu com a segunda geração da Escola dos Annales, mostrou-se como uma musa escorregadia.

O quarto problema apresentado é a percepção da História Local como determinada pelo espaço geográfico. O “local” enquanto um adjetivo acoplado à “história”, estabelece uma relação espacial que dirige aos “limites físico-geográficos – quase sempre apreendidos como pequenos” (CAVALCANTI, 2018, p. 282). Apesar de não existir experiência humana fora de um determinado espaço, na argumentação de Cavalcanti não é a dimensão espacial que institui reconhecimento ou legitimidade à história local, “é a dimensão política do acontecimento” (CAVALCANTI, 2018, p. 282).

O último desafio apresentado é o entendimento da História Local como uma extensão e um desdobramento da história “não local”. Tal interpretação “apreende e

representa a História Local como uma extensão, um desdobramento de uma história 'não local', como se fosse peça de um quebra-cabeça" (CAVALCANTI, 2018, p. 282). Nesse caminho, a história local encontraria sua legitimidade de pesquisa e de ensino por ser entendida como uma consequência de uma história "maior".

Como baliza para as problematizações produzidas, Cavalcanti discute o conceito de espaço enquanto construção política e simbólica a fim de estabelecer parâmetros para a pesquisa da História Local. Para o historiador:

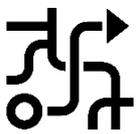
[...] o espaço – seja ele nomeado como local ou global – é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico (CAVALCANTI, 2018, p. 285).

A premissa epistemológica de que a esfera política se estabelece ontologicamente sobre a materialidade da vida, relaciona-se com a legitimação política que, para Cavalcanti, garantiu e legitimou o desenvolvimento da História Local. Contudo, neste ponto do desenvolvimento teórico da História Local, a primazia do político não ajuda na resolução dos problemas de escala que estruturam a maior parte dos desafios trazidos por Cavalcanti.

A centralidade da esfera política já encontrava dificuldades de se manter mesmo no paradigma da globalização. Para Ulrich Beck, o termo globalização se tornou onipresente na década de 1990, justamente pela sua polivalência e ambiguidade. Apesar do conceito defender uma aproximação e mútuo encontro de culturas localizadas, ele reconhece uma nova forma na configuração das relações entre as pessoas e culturas; não marca o fim da política, mas aponta para a saída da dimensão político do domínio categórico do Estado Nacional (BECK, 1998, p. 15).

A política da globalização não pretende somente eliminar as travas dos sindicatos, mas também as do Estado Nacional; em outras palavras, pretende subtrair poder da política estatal-nacional. [...] Pretendem dismantelar o aparato e as funções estatais no intuito de realizar a utopia do anarquismo mercantil do Estado Mínimo (BECK, 1998, p. 18).

O sociólogo alemão destaca que a onipresente globalização dos anos 1990, teve consequências econômicas muito significativas na transformação do planeta, pois, inicialmente, esta seria a globalização do Capital. Contudo, *pari passu* a



fagocitose de economias locais produzidas pelo capitalismo sem fronteiras e a financeirização da economia, que Ulrich Beck chama de “Capitalismo sem trabalho” (BECK, 1998, p. 26), despontavam as consequências ecológicas do modelo produtivo da sociedade industrializada.

Segundo Beck (1998, p.86), a “globalização ecológica” levou os seres humanos a uma politização involuntária. O Homo sapiens pôs a si mesmo em perigo, coisa que não é imputável a Deus ou a natureza. Nesse sentido, “o choque ecológico produz uma experiência que os teóricos da política acreditaram reservar às guerras” (BECK, 1998, p. 87).

O pânico e histeria trazidos pela crise ambiental pode sem dúvida gerar violência, por outro lado, podemos afirmar que, em nossos dias é a primeira vez que se pode verdadeiramente experimentar um destino comum para a humanidade – por mais paradoxal que possa parecer. Ao reconhecer o avanço da crise ambiental, desperta-nos uma consciência comum cosmopolita capaz de suprimir até as fronteiras existentes entre os seres humanos, os animais e as plantas. Se os perigos locais fundam uma sociedade, os perigos globais fundam a sociedade global (BECK, 1998, p. 87-88).

Neste contexto, com a globalização ecológica como paradigma, a escrita da História Local na Educação do Campo passa a ser produzida numa relação que vai além da perspectiva local ou nacional. No mesmo caminho, a crise ambiental, por sua vez, também conduz essa escrita sobre as fronteiras da política eminentemente humana. Assim, o entrelaçamento das duas teorias potencializa a prática de ensino e pesquisa de uma História Local, mais conectada às reais demandas da população camponesa.

A DEMANDA DOS SUJEITOS DO CAMPO POR UMA EDUCAÇÃO DIGNA

A Educação do Campo, nos moldes que hoje está estruturada, surgiu como uma estratégia dos movimentos sociais, especialmente dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estabelecidos fora dos núcleos urbanos na década de 1990 com base nas reais demandas educacionais para que os sujeitos do campo tenham condições dignas de vida. Tais demandas foram materializadas nos

debates da I Conferência Nacional “Por uma educação básica no campo”, realizada em Luziânia-GO em 1998. Nesse sentido, buscou-se produzir uma educação inclusiva, plural, libertadora e democrática.

Contudo, é preciso destacar também a herança da organização das Ligas Camponesas no desenvolvimento dos movimentos sociais do campo. Como a primeira experiência de reforma agrária no país, a luta das famílias no Engenho Galileia, localizado na Zona da Mata pernambucana, no Nordeste do Brasil, nas décadas de 1950 e de 1960, produziu os fundamentos para as estratégias da década de 1990.

O projeto camponês compreende o sujeito dialeticamente como formador dos processos educativos e tais processos enquanto formadores dos sujeitos em uma perspectiva de retroalimentação. Portanto, a prática educativa tem sentido quando serve à vida e fornece ferramentas para que os sujeitos consigam transformar a realidade em que vivem (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, cabe destacar que a proposta da Educação do Campo não é o único projeto educacional em atuação no meio rural. Já se propunha na década de 1960 a educação para o trabalho, contudo dentro de um projeto de agricultura industrializada capitalista voltada principalmente para o mercado externo. Apresentava-se de forma diametralmente oposta ao projeto libertário que o campo demandava. A educação do campo em certa medida é um distanciamento crítico e necessário ao projeto de formatação de mão-de-obra que visava menos uma demanda dos trabalhadores, e mais dos patronatos agrícolas (MENEZES NETO, 2009).

O modelo de agricultura industrializado capitalista monocultor é historicamente produtor de exclusão e apropriação de terras. Segundo Oliveira (1997), o caráter rentista da propriedade no Brasil vem inibindo toda e qualquer iniciativa de reforma agrária que tenha sido delineada ao longo da História do Brasil. O modelo produtivo agrícola inserido no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial, pautado na mecanização agrícola e no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes, conforme Mazoyer e Roudart (2010), resultou em um aumento de produtividade nunca visto na história da humanidade.

Entretanto, tal incremento produtivo implicou também na queda do preço dos produtos agrícolas. Assim, os agricultores que não possuíam capitais para participar do processo de alta produtividade, não se encontravam mais em condição de concorrer no mercado com aqueles que participavam do que foi chamado, a “Revolução Verde”. Nesse sentido, as próprias regulações econômicas de tipo capitalista acentuaram o processo de êxodo rural e aumento dos latifúndios, que marcam o contexto da urbanização no Brasil da segunda metade do século XX (GONÇALVES NETO, 1997). Do ponto de vista histórico, a educação oferecida ao trabalhador camponês ou urbano naquele contexto buscava adequar a visão de mundo essencialmente camponesa vista de forma depreciativa em comparação com a educação urbana (MENDONÇA, 1997; 1998; 2010).

A agenda da Educação do Campo se insere, portanto, em uma realidade onde os direitos civis, políticos e sociais foram constantemente usurpados e negados. Desta forma, a Educação do Campo luta contra um modelo de educação que mal atende os anos iniciais do Ensino Básico, produzindo taxas de analfabetismo desproporcionais entre o campo e a cidade (DUARTE, 2008).

Dentro dessa conjuntura, ainda há a valorização do espaço urbano como símbolo da modernização e do progresso. Miguel Arroyo (2004) enfatiza que foi produzido um modelo de educação para as áreas rurais que tem como resultado o incremento do êxodo rural, o aumento da proletarianização nas cidades e a facilitação da exploração no campo. A tecnologia como meio para aumentar a produtividade também é uma das estratégias do agronegócio para impor novas sociabilidades ao campo, assim saberes tradicionais passam a ser reconhecidos como sinônimo de atraso e o campo para se desenvolver precisa seguir os passos da cultura citadina.

De maneira ampla, a prática pedagógica da Educação do Campo é tributária da tradição pedagógica de Paulo Freire. Tal perspectiva tem como base o diálogo e a problematização do e no processo educacional, o que implica uma radical transformação na relação professor-aluno, pois o processo educacional não se dá sobre os alunos, mas com eles (MOLINA, 2015). Inclusive no que se refere à definição dos currículos programáticos das escolas do campo, pois o planejamento pedagógico é realizado com a comunidade e a família. O projeto freireano busca romper com a lógica bancária, em que os professores “depositariam” os conhecimentos nos alunos

para “sacar” nas avaliações. Nessa proposta tradicional, os professores ainda seriam os únicos detentores do conhecimento que autoritariamente seria levado a alunos.

Outro elemento dos projetos amparados na perspectiva freireana está na função do diálogo como ferramenta educadora, em que com base numa confiança recíproca de aprendizado se estabelece uma condição de comunicação que transforma o entendimento da realidade de educador e educando. Os temas geradores são compreendidos como pontos de partida para o processo de produção de novos (re)conhecimentos, selecionados pela realidade em que os educandos estão inseridos. São o primeiro passo para uma (re)leitura da realidade (FREIRE, 1996).

Nos parâmetros da Educação do Campo, o sujeito precisa ter sua autonomia respeitada, pois os trabalhadores lutam pela terra e para permanecer na terra. Para Roseli Caldart (2011), expoente da teoria pedagógica emancipadora no campo, a Educação do Campo tem a realidade como princípio e fim do processo educativo, onde o trabalho na terra é entendido como emancipador e formador de sujeitos não fragmentados de sua totalidade.

Arroyo (2004) destaca também que o projeto protagonizado pelo campo luta contra o silenciamento imposto aos sujeitos, constantemente vistos como atrasados ou retratados como sem conhecimento. O educador assevera que o campo está vivo, como um espaço dinâmico onde os sujeitos se organizam para produzir uma dinâmica sociocultural própria (ARROYO, 2004).

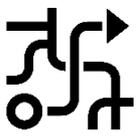
De maneira mais prática podemos assinalar duas importantes experiências de educação no campo desenvolvidas nas quatro últimas décadas: as Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Familiares Agrícolas (EFAs). Possuindo como base a Pedagogia da Alternância, as casas e escolas familiares foram organizadas e implantadas observando a interação e respeito das práticas agrícolas de cada local/região, fosse no Nordeste ou Sul do país. Apesar das especificidades de cada uma destas propostas, guardam importantes similitudes que podem ser observadas na (i) alternância (períodos de vivência alternador na escola e propriedade rural), (ii) no envolvimento familiar no processo educativo e (iii) na realidade local e seus desafios como ponto de partida para esses projetos de educação do campo (MATTOS, 2010).

A Educação do Campo busca, portanto, recompor a soberania do trabalhador da terra, que pode interagir com o mercado, mas tem nos valores humanos as referências fundamentais para a vida. Aqui a educação é compreendida como um amplo processo para formação humana que constrói os referenciais sociais, culturais e políticos para a intervenção na realidade (CALDART, 2011).

Nesse movimento, a educação escolar é resultado de uma articulação entre escola, família e comunidade, em uma dinâmica de diálogo dos anseios educacionais locais com a educação realizada. Esse projeto é do campo e não “só” rural, pois busca aglutinar todos os sujeitos que dependem da terra: populações tradicionais, camponeses, indígenas, quilombolas, todos que dependem da terra e habitam o campo, as águas e as florestas têm direito a uma educação que assegure seu desenvolvimento e ofereça condições dignas de vida.

O diálogo com os anseios locais, estaduais ou regionais pode assumir matizes diferentes, dado o caráter diversificado e heterodoxo do âmbito rural no Brasil. Na região que corresponde ao semiárido brasileiro, por exemplo, a Educação do Campo tem sido articulada a outros paradigmas como o de “Convivência com o Semiárido” em uma frente que desmistifica o semiárido como lugar inabitável, agrega conhecimentos e práticas dos processos educativos nas regiões historicamente marcadas por estiagens, além de propiciar valores e ideias de representação social sobre a natureza que fomentam novos diálogos em torno da relação humanidade-natureza (MATTOS, 2010)

Segundo Roseli Caldart (2011) as pedagogias que orientam a Educação do Campo seriam ainda mais amplas e diversas. Cada uma oferece subsídios específicos para um olhar plural, democrático e libertário. A Pedagogia da Luta Social se pauta na premissa de que nada é impossível de se mudar. A Pedagogia da Organização Coletiva tem como base a ideia de que quando a coletividade percebe seu passado comum tem mais condições de efetivar a mudança social. A Pedagogia do Trabalho e Produção compreende que é necessário garantir a qualidade de vida através do trabalho na terra. A Pedagogia da Cultura valoriza o modo de vida produzido no campo e valoriza também a cultura material e imaterial própria dos movimentos do campo. A Pedagogia da Escolha compreende que o processo de tomada de decisão é individual e coletivo, em que o sujeito é capaz de mudar a sua realidade.



Há ainda a Pedagogia da História que promove a compreensão de um sentido da História e da percepção de ser parte dela, projetando todo sujeito como sujeito histórico (CALDART, 2011) e, acrescenta-se, pensante das relações com a natureza, principalmente a partir do reconhecimento e ampliação da questão ambiental nas últimas décadas.

A discussão sobre a sustentabilidade chega para Educação do Campo através d'A Pedagogia da Terra de Moacir Gadotti (2001). Esta obra busca orientar o processo educativo em meio à crise ambiental produzida pelo intenso consumo de recursos naturais e a, conseqüente, degradação do planeta. Nesse paradigma, o processo educativo precisa levar em consideração a materialidade da vida humana no intuito de se desenvolver uma consciência planetária capaz de guiar a educação. Desta forma, a pedagogia ecológica proposta por Gadotti, orienta o trabalho na Terra, bem como a busca pela sustentabilidade.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre a produção que integra a Educação do Campo ao Ensino de História, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados oito trabalhos, como destacado anteriormente. Cabe salientar que nesse montante existe uma tese e sete dissertações, sendo que 6 dessas dissertações foram produzidas no âmbito do PROFHistória. O Mestrado Profissional em Ensino de História começou a se materializar em 2012, e tem como característica sua formação em rede. Porém, foi só em 2015 que surgiram os editais das primeiras turmas (BITTENCOURT, 2022).

A tese de John Alex Xavier de Sousa defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba foi o primeiro trabalho encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes que tratava do Ensino de História na Educação do Campo. Com o título "Permanências e Mudanças no Ensino de História, na Universidade do Tabuleiro (UNITAB), no Município de Bananeiras (PB) João Pessoa 2013", o trabalho analisa as dificuldades dos professores de História na localidade em se adaptar às demandas dos alunos oriundos do campo. Contudo, mesmo com tais dificuldades, como deficiências na

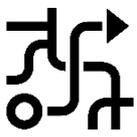
formação docente, os professores elaboram estratégias conscientes das especificidades da Educação do Campo, pensando o Ensino de História.

Souza esclarece que o Ensino de História nas áreas rurais é normalmente prejudicado pela tradicionalidade que inscreve na prática dos professores modelos de ensino que não atendem as demandas dos educandos (2013). Essa tradicionalidade é traduzida pelo modelo da transposição didática, que marca a escola como um não-lugar na produção de conhecimento histórico. O autor destaca também suas discordâncias sobre uma Educação do Campo ortodoxa que insiste em manter os sujeitos só no campo, defendendo assim uma flexibilidade que permite aos sujeitos se deslocarem conforme suas necessidades. Assim, explica Souza (2013) que, a História Local não é ensinada na escola por ele analisada, pois segundo os professores tal conteúdo não consta nos livros escolares.

Na dissertação “‘Fazer e Ensinar em História’: Memória e Construção da Educação do Campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Mari/PB” publicada em 2017 no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Kamila Karine Dos Santos Wanderley analisa a construção do Saber Histórico Escolar através da prática dialógica e conscientizada dos sujeitos do campo. A partir dos conceitos de identidade e memória, o trabalho defende uma Educação do Campo que tenha o ensino de História Local, orientado pelas questões do cotidiano no intuito de fortalecer a identidade social produzida pela Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Wanderley explica que o projeto social educativo da Educação do Campo vai na contracorrente do projeto estatal, “pois tal projeto do movimento está pautado numa pedagogia da autonomia e emancipação dos sujeitos do campo, a partir de uma educação contextualizada e conscientizadora” (WANDERLEY, 2017, p. 113). Nesse cenário, a relação entre o currículo escolar e a realidade da comunidade são fundamentais para produção de participação e diálogo da comunidade com a escola. A História Local, por sua vez, surge com a responsabilidade de permitir à comunidade a reflexão sobre a historicidade de sua formação e manutenção no território (WANDERLEY, 2017).

A primeira dissertação do Mestrado Profissional de Ensino de História sobre a temática da Educação do Campo, foi produzida na Universidade Federal do Tocantis

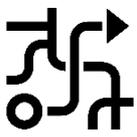


em 2019, por Claudimir de Oliveira Espindola. O trabalho busca identificar as etapas do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de História a partir da história dos saberes e vivências dos estudantes. Com o suporte da Didática da História de Jörn Rüsen o trabalho “Saberes e Vivências dos Estudantes na Educação do Campo: a aprendizagem histórica na Escola Família Agrícola Prof. Jean Hébette (Marabá-PA)” articula a história de vida dos estudantes ao conhecimento formal científico e curricular no intuito de produzir a aprendizagem histórica.

De forma dialógica, Espindola busca através da dimensão propositiva do trabalho estabelecer relações entre a história de vida dos alunos e os conhecimentos científicos da disciplina. O autor explica que a História Local possibilita a compreensão do entorno pelo aluno, podendo a partir disso situar problemas significativos do presente no passado. Evidencia também a falta de interesse dos alunos nas aulas de História, uma revelação de que o conhecimento histórico não atinge vida prática. No trabalho de Espindola não há nenhuma menção às práticas interdisciplinares para que de forma integrativa se possa trazer as vivências dos educandos de maneira mais sofisticada para aula de História.

O trabalho intitulado “Ensino de História e Educação do Campo: as experiências da História Local na construção do conhecimento histórico na Escola Municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu – RJ” foi produzido no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2020. A autora Vanessa de Oliveira Lima problematiza a memória da comunidade escolar acerca do passado recente da localidade e de seus desdobramentos para a identidade político-pedagógica, o projeto de pesquisa em Ensino de História trabalhou com os processos históricos de ocupação do território e com a cronologia de criação da unidade escolar no intuito de articular as experiências dos da comunidade à História Local.

A preocupação de Lima com o uso da História Local converge com a estratégia da Educação do Campo de vincular os sujeitos ao território em que estão estabelecidos. Em especial, na dimensão propositiva do trabalho os educandos são levados a acessar pessoas mais velhas para aprender sobre a história da comunidade, contudo não há nenhuma discussão teórica sobre a história local, que fica confinada a uma história do entorno sem relação clara com modelos macro



explicativos. A agroecologia aparece nas discussões iniciais do trabalho, contudo sua relação com a História Local aparece na dissertação em uma única atividade proposta aos alunos, que não chega a ser problematizada pela autora.

A experiência dos sujeitos do campo também guia a análise de Felipe Pedro Leite de Aragão no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, publicado em 2020. Na dissertação “Ensino de História no Contexto da Educação do Campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar” tem como objetivo a utilização das especificidades e dos saberes do campo no espaço escolar, notadamente no Ensino de História, possibilitando uma prática pedagógica que dialogue com aspectos sociais, econômicos e as relações com o conhecimento. Valendo-se dos marcos legais que direcionam a Educação do Campo, o autor usa o Ensino de História para provocar nos estudantes e na comunidade escolar novos olhares sobre a realidade, os conteúdos e a própria escola, numa perspectiva de superação de possíveis demandas e construção de um conhecimento histórico significativo.

O trabalho de Aragão enfoca as experiências dos alunos e da comunidade da aula de história, levando os educandos a uma compreensão mais apurada do seu entorno. Para isso, Aragão busca superar o conservadorismo da Base Nacional Curricular Comum, defendendo a importância de uma aprendizagem contextualizada para a Educação do Campo. Esclarece que o Ensino de História precisa dialogar com os estudantes do campo, “fazendo com que se percebam nos debates e nas situações cotidianas inerentes à sala de aula, na perspectiva da construção de um conhecimento que dialogue com a realidade a qual pertençam” (ARAGÃO, 2020, p. 129). No entanto, o autor não discute a História Local, tratando-a como um sinônimo de estudo do entorno.

A pesquisa da relação entre o Ensino de História e a Educação do Campo no PROFHistória da Universidade Federal do Pará tem se mostrado constante, os últimos trabalhos publicados sobre o tema no Brasil, são todos dessa instituição. A dissertação de Antônio Jefferson Paiva Oliveira produzida em 2021, tem como título “A escola e a terra: ensino de história e educação em situação de conflitos nas séries iniciais da Escola José Valmeristo, Assentamento Quintino Lira/Santa Luzia do Pará”. No trabalho, o autor analisa práticas pedagógicas utilizadas no Ensino de História no

intuito de discutir as relações entre memória e consciência histórica com os estudantes, destacando a questão da ocupação das terras nesse território que está ligado a um passado de conflitos na região nordeste do Pará.

No trabalho de Oliveira (2021) a História Local está integrada à questão agrária. Como dimensão propositiva foi elaborada uma revista que trata da História Local do assentamento,

a revista deve ser trabalhada nas escolas como suporte metodológico sobre a História Local de uma determinada classe que luta pelo acesso à terra e que as suas conquistas também favorecem ao público da cidade. Através da agricultura que abastece as famílias das cidades de forma saudável e sustentável” (OLIVEIRA, 2021, p.91).

No entanto, há apenas uma explicação de como seria a revista e ela não é materializada na dissertação. Destaca-se também que, o autor abriu possibilidade para discussão ambiental apenas na conclusão do último capítulo, tema que não foi devidamente abordado no trabalho.

Também no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal do Pará, mas publicada em 2022 está a dissertação “História e Educação do Campo: as possibilidades para o ensino de história”, de Fernando Luis Couto da Silva Júnior. No trabalho realizado a partir da docência em uma comunidade ribeirinha, o pesquisador avalia que o Ensino de História proveitoso deve ter um caráter interdisciplinar, para que o Ensino de História se adapte às demandas da Educação do Campo.

Sobre tais demandas, Silva Júnior (2022) explica que os professores não estão habituados com a realidade ribeirinha em função da alta rotatividade produzida pelo Sistema Modular de ensino adotado pela prefeitura. O autor explica que a interdisciplinaridade é essencial para um Ensino de História comprometido com as demandas da Educação do Campo, para isso defende a integração das disciplinas. Contudo, no levantamento da História Local produz uma história tradicionalmente política em que pessoas comuns e não humanos não tem agência.

Ainda nesse programa no Pará, surgiu a dissertação “Ensino em História na Educação do Campo durante a pandemia de 2020/2021” publicada em 2022. A obra de autoria de João Thomaz de Campos Junior tem por objetivo analisar o Ensino de

História na escola do campo na escola E.E.E.F. M do Campo Professora Benedita Lima Araújo durante o ano de 2020. No trabalho foi discutido o impacto e as dificuldades que assolaram a prática docente em função da pandemia de Covid-19, bem como as estratégias dos professores para tentar mitigar o impacto da pandemia na escolarização dos estudantes.

O trabalho, com potencial para articular global e local, vale-se do contexto pandêmico para apresentar as inúmeras dificuldades encontradas. No entanto, ao traçar um histórico da pandemia, o autor não vincula tal acontecimento às transformações ambientais que em larga medida vulnerabilizam os sujeitos do campo, faz apenas uma relação da pandemia com o avanço do neoliberalismo. Campos Junior ressalta que a própria pandemia impossibilitou o uso da história oral para levantamentos substantivos da História Local (2022, p.95).

No tocante a articulação dos temas é preciso destacar que a tese de Souza (2013) é a única tese que se debruçou sobre a Educação do Campo e o Ensino de História encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O trabalho prioriza as discussões da Educação do Campo e a formação de professores, por isso debate de forma breve as especificidades do Ensino de História. Cabe salientar que, a área de concentração que a tese foi submetida é de Educação Popular, por isso a valorização da Educação do Campo. É digno de nota a aproximação da Teoria da Complexidade de Edgar Morin com a teoria agroecológica que serve de matriz epistêmica para a articulação entre o conhecimento científico e popular, fundamental para Educação do Campo.

Nas dissertações de Wanderley (2017), Espindola (2019), Lima (2020) e Aragão (2020) fica clara a conciliação do Ensino de História a partir das concepções da Didática da História com a matriz Freireana fundante da Educação do Campo. O que se percebe é que, a escolha pela Didática da História como suporte para as discussões de Ensino de História se dá em função de sua preocupação em articular o conhecimento histórico com a vida prática. Uma preocupação semelhante também é encontrada na teoria freireana, que estrutura a abordagem do professor a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, para então produzir leituras de mundo cada vez mais amplas. As últimas três dissertações analisadas continuam a utilizar o arcabouço teórico da Didática da História, contudo não articulam mais essa

disciplina diretamente com a teoria freireana, mas, sim, com os pressupostos dos teóricos da Educação do Campo, em especial Roseli Caldart e Monica Molina.

Nos trabalhos que surgiram no bojo do PROFHistória fica evidente o lugar da Didática da História, visto que ela é considerada uma disciplina que se preocupa com os usos sociais da história. Jörn Rüsen defende a produção de uma relação natural e constante entre o conhecimento histórico e o Ensino de História institucionalizado. A preocupação com a vida prática deve orientar a produção do conhecimento histórico e as estratégias adotadas para fazer com que esse conhecimento chegue até as pessoas (RÜSEN, 2011). Os conhecimentos históricos produzidos e adquiridos em sala de aula precisam ter uma relação direta com a experiência temporal cotidiana dos indivíduos. Em tal perspectiva, a História como ciência ensinada não pode estar deslocada de seu tempo, e deve fitar para o passado com os olhos do presente, a fim de oferecer orientações ao futuro (RÜSEN, 2011).

Através da articulação da história com a vida prática que a Didática da História consegue dar conta das demandas do presente. Como destaca Luis Fernando Cerri,

O mundo é histórico porque queremos ir além do que temos e somos. Durante a Revolução Industrial ir além significava superar a escassez de bens e capital, dominando a natureza. Na atualidade, pensando em termos de Protocolo de Kyoto, ir além é evitar o desenvolvimento econômico ilimitado, tornado o modo de vida de classes sociais e de países inteiros, desequilibre o ambiente e inviabilize a vida humana na terra (CERRI, 2011, p.30).

A Didática da História chama essa forma de dar entendimento ao tempo de Consciência Histórica. Rüsen explica que a Consciência Histórica é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Na esteira das discussões de Rüsen, Cerri esclarece em poucas palavras que a Consciência Histórica é “uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p.13).

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli afirmam que o Ensino de História precisa estar inteiramente comprometido com a formação da Consciência História dos

educandos (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 69). A formação da Consciência História não tem nada de natural ou universal, deve ser realizada através da superação de formas tradicionais e exemplares de compreensão da passagem do tempo (SCHMIDT, CAINELLI, 2009).

No tocante a conexão entre Ensino de História, Educação do Campo e História Local foram quatro dissertações que realizaram tal aproximação. Nos trabalhos de Wanderley (2017), Espindola (2019), Silva Júnior (2022) e Campos Júnior (2022) a História Local emerge como perspectiva para olhar o pitoresco ou único e como estratégia de valorização da identidade da localidade, a partir da premissa de que as mulheres e homens do campo são sujeitos históricos. A relação do local com o nacional ou com o global não aparece como perspectiva de análise nos trabalhos, o que segue as proposições de Cavalcante (2018) sobre os desafios inseridos no horizonte da História Local.

Francisco Ribeiro da Silva afirma que, ao final do século XX, a busca pela história local tem vindo a crescer (1999, p.385). Isso não se traduz inicialmente pela valorização do pitoresco, mas, sim, pela força de individualidades e identidades locais. Tem colocado em questão, portanto, o próprio entendimento do que seria História Local. Sua definição. Mesmo não citando diretamente qualquer conceito de globalização, o texto de Silva não consegue se esquivar do contexto da globalização que teve início na década de 1990. O que se percebe é que, com a possibilidade de integração cultural produzida pela globalização, pôde colocar em xeque a nação na Europa, mas não a província ou a região. No contexto brasileiro, em especial do Ensino de História, fica evidente o uso da História Local na produção de uma valorização da identidade vinculada a história da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou destacar as relações entre o Ensino de História e a Educação do Campo a partir de pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES. Para tanto, enfatizou-se o uso da História Local como perspectiva de ensino em face a crise socioambiental contemporânea. Nesse caminho, fica evidente que o Ensino de História precisa olhar para a vida prática ou

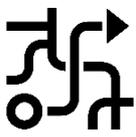
cotidiana das populações do campo. Tal demanda ajuda até a compreender por que a Didática da História possui uma grande aceitação nos estudos que articulam o Ensino de História com a Educação do Campo.

Duas considerações precisam ser feitas sobre o arranjo dos trabalhos analisados. Cabe também destacar que, dos 8 trabalhos trazidos neste artigo, 7 estão no eixo Norte e Nordeste. Outra questão é o protagonismo do PROFHistória nas discussões que são examinadas, destaca-se que dos 8 trabalhos, 7 foram produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. Essas são duas questões que saltam aos olhos, porém as explicações sobre esse contexto serão fruto de trabalhos de pesquisa posteriores.

O Ensino de História na Educação do Campo precisa inscrever na identidade coletiva produzida pela Consciência Histórica as demandas dos sujeitos do campo e a preocupação com a crise ambiental contemporânea. Como destaca Cerri, todo grupo social que pretenda sua continuidade depende de uma Consciência Histórica específica e sintonizada com suas necessidades (CERRI, 2011, p.32). No caso da Educação do Campo, a questão central foi, até agora, integrar à identidade camponesa a compreensão de que todo o sujeito do campo é um sujeito histórico que produz e interage com a realidade em que está inserido. Assim, valoriza-se uma identidade do sujeito integrado à sua localidade.

A globalização ecológica defendida por Beck (1998) estabelece uma nova perspectiva para o uso da História Local, de forma particular para a Educação do Campo. A análise do pitoresco ou do entorno não esclarece as interações globais imposta pela crise ambiental contemporânea, crise essa que afeta de forma direta as vulnerabilizadas populações do campo, das águas e das florestas. Por isso, esse artigo defende que o ensino da História Local no âmbito da Educação do Campo, pode partir da realidade local, mas precisa integrar as dinâmicas globais de apropriação dos recursos naturais, como forma de produzir uma consciência histórica socioambiental capaz de olhar para o passado, mas pronta para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS



ARAGAO, Felipe Pedro Leite de. O Ensino de História no contexto da Educação do Campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020. 159p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9914554#. Acesso em: 14 dez. 2023.

ARROYO, Miguel. Educação Básica e Movimento Social do Campo. In: _ ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p.65-86.

BARROS, José D'A. O lugar da História Local na expansão dos campos historiográficos. In: OLIVEIRA, A. M. C. dos S.; REIS, I. C. F. dos. (Org.). História Regional e Local - discussões e práticas. Salvador: Quarteto, 2010, p. 217-241.

BECK, Ulrich. ¿Qué es la globalización ? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 1998.

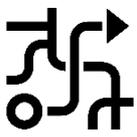
BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: _ MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Moura (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.95-122.

CARVALHO, Ely B. de; COSTA, Jamerson de S. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. História & Ensino, v. 2, p. 49-71, 2016.

CAVALCANTI, Erivaldo V. História e história local: desafios, limites e possibilidades. Revista História Hoje, v. 7, p. 272-292, 2018.



CERRI, Luis F. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M. et al. (orgs.) Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

ESPINDOLA, Claudimir de Oliveira. Saberes e Vivências dos Estudantes na Educação do Campo: A Aprendizagem Histórica Na Escola Família Agrícola Prof. Jean Hébette (Marabá-PA). Mestrado Profissional em Ensino de História. Fundação Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019. 143p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9234315#. Acesso em: 14 dez. 2023.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2001.

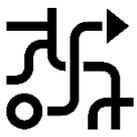
GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e Agricultura no Brasil. Política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980). São Paulo: HUCITEC, 1997.

GOUBERT, Pierre. Local History. In: GILBERT, F.; GRAUBARD, S. R. Historical Studies Today. N.Y: Norton & Co, 1972.

GUIMARÃES, Selva. (Org.) Ensino de História e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

HOLANDA, Sergio. B. de. Raízes do Brasil. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Vanessa de Oliveira. Ensino de História e Educação do Campo: as experiências da história local na construção do conhecimento histórico na Escola Municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu – RJ. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. 261p. Disponível



em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9418628#. Acesso em: 14 dez. 2023.

JUNIOR, Fernando Luis Couto da Silva. História e Educação do Campo: as possibilidades para o ensino de história. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará. Belém, 2022. 157p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13094138#. Acesso em: 14 dez. 2023.

JUNIOR, João Thomaz de Campos. O Ensino em História na Educação do Campo durante a pandemia de 2020/2021. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará, Belém. 2022. 119p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/716639>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; COELHO, Ana Maria Simões; MIRANDA, Shirley Aparecida. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para docência no campo. In: _ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Educação do Campo: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.95-106.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de. Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso. 2010. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: UNESP. Brasília: NEAD, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O ruralismo brasileiro (1888-1931). São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. Agronomia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. (org.). Estado e historiografia no Brasil. Niterói: EDUFF, 2006.



_____. CONFLITOS INTRAESTATAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL (1930 – 1950). *Tempos Históricos*, vol. 10, jan./jul., 2007, p. 243-266

_____. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. Extensão Rural e hegemonia norte-americana no Brasil. *História Unisinos*, Vol. 14, N° 2, maio/agosto de 2010, p. 189-196.

MENEZES NETO, Antonio. J. Formação de professores para a educação do campo: Projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 01, p. 25-38.

MOLINA, Monica C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.55, pp.145-166.

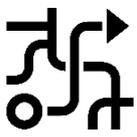
MORAES, Antônio Carlos Robert. O Território Brasileiro no Limiar do Século XXI. *Revista GEOUERJ*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 7-11, 1997.

OLIVEIRA, Antonio Jefferson Paiva. A escola e a terra: ensino de história e educação em situação de conflitos nas séries iniciais da Escola José Valmeristo, Assentamento Quintino Lira/Santa Luzia do Pará. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará. Belém, 2021. 100p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327196#. Acesso em: 14 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *A agricultura camponesa no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.



SCHMIDT, Maria A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

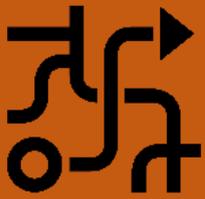
SILVA, Francisco R. da. História Local: objetivos, métodos e fontes. In ALMEIDA, C. A. F. de. In Memoriam. II vol. Porto: Faculdade de Letras, 1999. pp. 383-395.

SOUSA, John Alex Xavier de. Permanências e Mudanças no Ensino de História na Universidade do Tabuleiro (UNITAB). Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. 290p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1199372#. Acesso em: 14 dez. 2023.

WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos. "Fazer e Ensinar em História": memória e construção da Educação do Campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares (Mari-PB). Mestrado Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2017. 138p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6261167#. Acesso em: 14 dez. 2023.

Recebido em: 20/10/2024

Aprovado em : 03/03/2025



SOUSA, Mariana do Nascimento*
<https://orcid.org/0000-0003-4101-5105>

SILVA, Murilo Borges**
<https://orcid.org/0000-0002-7734-5037>

GUIMARÃES, Pedro Henrique Borges***
<https://orcid.org/0009-0007-1754-9736>

RESUMO:

O artigo analisa a chamada “crise da História” a partir da teoria do presentismo, de François Hartog, questionando sua suposta universalidade e argumentando que tal crise se refere, prioritariamente, ao esgotamento do modelo historiográfico eurocêntrico. Em diálogo com autores como Koselleck, Le Goff, Quijano e Mignolo, sustenta-se que a História, enquanto disciplina moderna, foi edificada sobre uma base colonial, elitistas e racializadas, responsáveis por marginalizar as experiências e memórias de povos negros e indígenas. Ao examinar as chamadas palavras-mestras, especialmente “memória” e “patrimônio”, o texto evidencia como esses conceitos se entrelaçam, marcando o afastamento das grandes narrativas e apontando para novas disputas em torno da construção do passado. Nesse contexto, destaca-se que os documentos coloniais não constituem registros neutros, mas sim monumentos do poder hegemônico que contribuíram para o silenciamento e a desumanização dos sujeitos negros. Como contraponto a essa lógica, o estudo valoriza a produção historiográfica de intelectuais negros, com ênfase na obra de Beatriz Nascimento, como forma de resistência epistêmica e ruptura com as narrativas coloniais. Conclui-se que a crise da História não deve ser compreendida como um fenômeno universal, mas como o colapso de um modelo excludente de escrita histórica. A emergência de perspectivas decoloniais e negras abre caminho para uma historiografia plural, crítica e comprometida com a reparação dos silenciamentos do passado.

PALAVRAS-CHAVE: Presentismo; Historiografia; Decolonialidade.

ABSTRACT:

The article analyzes the so-called “crisis of History” through François Hartog’s theory of presentism, questioning its supposed universality and arguing that this crisis refers primarily to the exhaustion of the Eurocentric historiographical model. In dialogue with authors such as Koselleck, Le Goff, Quijano, and Mignolo, the article maintains that History, as a modern academic discipline, was built upon a colonial, elitist, and racialized foundation that systematically marginalized the experiences and memories of Black and Indigenous peoples. By examining the so-called master-words—especially “memory” and “heritage”—the text reveals how these concepts intertwine, marking a departure from grand narratives and pointing to new struggles over the construction of the past. In this context, it emphasizes that colonial documents are not neutral records of the past but rather monuments of hegemonic power that contributed to the silencing and dehumanization of Black subjects. As a counterpoint to this logic, the study highlights the historiographical production of Black intellectuals—particularly the work of Beatriz Nascimento—as a form of resistance and rupture with colonial grand narratives. It concludes that the crisis of History should not be understood as a universal phenomenon, but as the collapse of an exclusionary model of historical writing. The emergence of decolonial and Black perspectives paves the way for a plural, critical historiography committed to addressing historical silences.

KEYWORDS: Presentism; Historiography; Decoloniality.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação.

** Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2019), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011) e licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás (2007). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Jataí, no curso de Licenciatura em História.

*** Mestrando em História pela Universidade Federal de Goiás.

INTRODUÇÃO

Desde o lançamento de "Regimes de Historicidade" (2003), os estudos de François Hartog colocaram desafios à compreensão do tempo histórico que se assemelham àqueles lançados pela profícua obra de Koselleck (2013). Assim, a hipótese presentista, em meio a todas as suas vicissitudes, desperta interesse no pesquisador sobre as relações humanas no tempo, não só pela sua função ontológica e metafísica, mas por trazer consigo a necessidade de se repensar a epistemologia da ciência histórica à luz de um momento de crise de paradigmas.

A retomada do conceito de presentismo, tal como formulado por Hartog, se justifica pela ambição de sua proposta: uma hipótese de crise da história ancorada na ideia de que vivemos sob um novo regime de historicidade, no qual o presente se tornou uma instância temporal dominante. Trata-se de uma suposição relevante, pois, se aceitarmos que a história possui um papel indispensável para a vida e ação humana (Nietzsche, 2017, p.16), que implicações emergem da ideia de seu possível colapso? No centro das reflexões de Hartog está a percepção de uma conjuntura que ameaça tanto a utilidade da História quanto a legitimidade do ofício do historiador, conforme foi consolidado pela tradição historicista desde o século XIX.

No entanto, cabe perguntar: de qual História se fala ao se anunciar essa crise? E, mais importante, essa crise pode ser realmente considerada universal? A primeira tarefa é historicizar a própria disciplina histórica, um esforço necessário, conforme apontam Assunção e Trapp (2021, p. 230), ao lembrarem que a história foi edificada a partir de uma "geopolítica do conhecimento que reiterou uma supremacia branca na memória disciplinar nacional". Partindo dessa problematização, sustentamos que a crise identificada por Hartog está circunscrita a um modelo historiográfico eurocentrado, forjado nos marcos da modernidade ocidental, sustentado pela colonialidade do saber e consolidado com a institucionalização da disciplina histórica.

Em um segundo momento, partimos desse lugar reconhecido como comum para investigar as fissuras e resistências que emergem a partir de outras formas de pensar o tempo. Como propõe Rüsen (2001, p.56-59), a "História é um conceito representante de um fenômeno do mundo vital, relacionado diretamente à vida

humana prática, em virtude de sua relação com a constituição do sentido da experiência do tempo". Nesse sentido, convém questionar como se constitui a trajetória dos povos negros nas Américas e, particularmente, no Brasil, dentro dessa lógica disciplinar. Ao invés de um colapso da história em geral, o que se verifica é a falência de um paradigma excludente que historicamente marginalizou esses sujeitos.

Nesse contexto, examinamos a emergência das palavras-mestras, como "memória" e "patrimônio", que, segundo Hartog, funcionam como sintomas do declínio das grandes narrativas e da ascensão do presente como instância temporal privilegiada da experiência histórica. Tais ideias são interpretadas como marcas de um novo regime de historicidade, no qual o futuro perde sua função mobilizadora e o passado é invocado seletivamente para dar sentido ao agora. Questionamos, porém, se essa leitura não opera uma renovação da lógica totalizante da historiografia tradicional, ao pretender unificar e normatizar, sob a ideia de presentismo, formas múltiplas, locais e racializadas de viver e narrar o tempo.

Como contraponto a essa abordagem, o artigo estabelece diálogo com autores como Reinhart Koselleck, Jacques Le Goff, Aníbal Quijano e Walter Dignolo para refletir acerca da definição de Hartog sobre a memória e o patrimônio como palavras do presente, investigando sua diferença em relação à função teórico-filosófica das grandes narrativas, representantes do momento áureo da História. Destaca-se, nesse contexto, que os documentos coloniais não constituem registros neutros, mas sim monumentos do poder hegemônico que contribuíram para o silenciamento e a desumanização dos sujeitos negros.

Por fim, o estudo destaca a produção historiográfica de intelectuais negros, com ênfase na obra da historiadora Beatriz Nascimento, como expressão de resistência epistêmica e ruptura com as narrativas coloniais. Conclui-se que a crise da História não é um fenômeno universal, mas o colapso de um modelo excludente e eurocentrado de escrita histórica. A emergência de perspectivas negras e decoloniais aponta para uma reconfiguração do campo historiográfico, ancorada em múltiplas temporalidades e comprometida com a reparação dos silenciamentos do passado.

QUE HISTÓRIA É ESSA? HISTÓRIA, MODERNIDADE E SUAS COMPLEXIDADES

No tocante à história enquanto conceito e prática, François Hartog observa a mutação de sentido do termo como sintoma das transformações de uma época. O autor destaca, por exemplo, a diferenciação de seu uso com e sem o emprego do artigo definido. História, sem artigo, denota a preeminência de um ator político que age e tem seus atos legitimados pela história. Já o uso com o artigo definido – a história – corresponde ao registro e à reafirmação das ações políticas desse sujeito, que tanto é o protagonista dos eventos, quanto o agente que os registra. Trata-se de uma diferenciação devidamente registrada nos limites da institucionalização da disciplina, que carrega suas contradições e exclusões.

A legitimidade da História esteve, desde o início, vinculada à figura de um sujeito autorizado, branco, letrado, europeu, a produzi-la e registrá-la. Ainda assim, a análise do uso semântico dos termos revela um caminho frutífero para compreender tanto os mecanismos que sustentaram o processo de consolidação da História como disciplina quanto sua posterior desintegração, conforme argumenta Hartog. Nesse contexto, cabe perguntar: essa relação de poder que fundou a disciplina orienta a sua crise?

Koselleck (2013, p. 186) afirma que "a configuração do conceito moderno, reflexivo de História se deu tanto através de discussões científicas quanto através de diálogos político-sociais do cotidiano." Ou seja, já na transição do século XVIII para o XIX, uma burguesia culta e acadêmica, articulava-se por meio de associações e instituições com o objetivo de estabelecer a autonomia do campo histórico, deslocando-o das esferas teológica e jurídica para o debate político e social.

Entretanto, esse avanço institucional não alterou o seu ethos fundador. Koselleck afirma (2013, p.186) que: "o surgimento de uma ciência histórica autônoma pode ser atribuído a essa classe média intelectualizada, a qual, simultaneamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica, se apropriava de sua identidade." Em outras palavras, a História, enquanto projeto acadêmico sistematizado e aspirante ao estatuto científico, representava os interesses de um grupo social específico: homens brancos europeus, letrados e detentores de privilégios econômicos e raciais.

Ainda para o autor, a identidade neste processo é um elemento estruturante tanto da fundação quanto da transformação do campo. No século XIX, ela constituía a base do projeto burguês de consolidação da História. Mais tarde, Hartog (2003) recupera o termo para fundamentar sua leitura sobre o esgotamento desse mesmo projeto. Segundo ele, a emergência de palavras-mestiças como memória, patrimônio, comemoração e identidade revela uma mudança profunda na forma como as sociedades se relacionam com o tempo. Se antes a História era pensada como *história magistra vitae*, hoje ela perde seu caráter normativo e se fragiliza diante da pluralidade de discursos do presente.

No entanto, como também sugere Koselleck, as reivindicações identitárias, vistas por Hartog (2013) como um sinal do esfacelamento da História, já estavam presentes desde sua origem. A disciplinarização da História esteve atravessada por disputas em torno da hegemonia cultural dos grupos dominantes. A imposição de uma identidade burguesa e, como aqui destacamos, também branca, esteve no cerne do processo de formação da disciplina. A escolha dos objetos de estudo, as formas de narrativa e o lugar de enunciação do historiador consolidaram uma visão de mundo particular como verdade universal.

Mesmo que no decorrer do século XIX tenham surgido tentativas de ampliar o campo da História para incluir sujeitos subalternizados, como a classe trabalhadora em Marx, a produção histórica dominante permaneceu ancorada em um cosmos favorável à classe racial dominante, responsável por conferir a uma particular interpretação do mundo o status de verdade universal. Como demonstra Marx ao criticar as "invocações dos mortos da História mundial", típicas da consciência nacional burguesa, as revoluções do passado buscavam sua legitimidade na História; já a revolução do século XIX deveria enterrar os mortos e voltar-se para o futuro. Em suas palavras:

A revolução social do século XIX não pode buscar sua poesia no passado, mas apenas no futuro... As Revoluções de antigamente necessitavam da lembrança da História mundial, a fim de anestesiarem seu próprio conteúdo. A revolução do século XIX deve deixar que os mortos enterrem seus mortos, para chegar ao seu próprio conteúdo. (Marx, 1960. p.115-117 Apud Koselleck, 2013, p.190-191)

Nesse sentido, discorre Koselleck:

A História alterou sua posição dentro da linguagem política. Enquanto a expressão foi transformada em conceito central da interpretação do mundo, ela também estilizava a consciência daquela burguesia que, nesses decênios, se ampliou de uma burguesia de eruditos. (Koselleck, 2013, p. 186)

De tal maneira, o enaltecimento da História enquanto categoria política era também a representação de uma forma específica de compreensão do mundo: um mundo burguês e branco, inicialmente, colonial. Esta é uma evidência importante dentro da discussão que nos interessa. A ideia de História, com H maiúsculo, foi cunhada em um espaço/tempo regido pelas conquistas e pela exploração colonial e voltada para a legitimação de Estados Nacionais (Koselleck, 2013, p.187), erguidos sobre o espólio da escravização de mão de obra negra e indígena nos territórios colonizados.

Cabe, nesse sentido, ressaltar que a trama política do surgimento do moderno conceito de História se estabelece no centro do debate sobre a interpretação da temporalidade histórica, tendo em vista que, como argumenta Koselleck (2013, p.188), é a partir do momento em que esta sociedade europeia consegue administrar um conhecimento que estabelece uma relação entre o futuro e o passado, que categorias sociopolíticas como nações, classes, partidos e seitas, tão importantes à história política do século XIX, passam a "[...] recorrer à História, na medida em que a derivação genética da posição que o respectivo grupo defendia lhe dava o direito à existência dentro do campo de ação político ou social" (KOSELLECK, 2013, p.188).

Para Hartog (2017, p. 28), essa concepção moderna de História tornou-se um verdadeiro objeto de crença — com H maiúsculo —, dotado de autoridade epistemológica e valor normativo. Essa crença, entretanto, não foi neutra: fundamentou-se na exclusão dos povos colonizados, situados fora do "círculo da humanidade" e, portanto, da História.

Concordamos com a ideia de Mignolo (2017) de que a colonialidade é a face oculta da modernidade. Indissociável das questões que permeiam o pensamento moderno está o panorama de exploração e acumulação de riqueza dos países europeus. No que se refere à história, este cenário incidiu diretamente na institucionalização e delimitação do campo. Segundo Mignolo (2003, p. 23), no fim do século XVIII e início do século XIX, o critério de legitimação social já não era apenas

a escrita, mas a história: "'Os povos sem história' situavam-se em um tempo 'anterior' ao 'presente'; 'Os povos com história' sabiam escrever a dos povos que não a tinham".

Tanto Mignolo (2003) quanto Quijano (2005) demonstram como o pensamento moderno colonial foi responsável por estabelecer a ciência europeia como referencial exclusivo, apagando outras formas de conhecimento e temporalidade. Frente a isso, entendemos que o pensamento moderno colonial seja o limiar de um marco civilizatório que determinou a ciência europeia como o único referente e, assim, forjou a História. Assim, a grafia com H maiúsculo suprimiu, no mesmo tempo/espço, a pluralidade das existências humanas. A História moderna universalizou uma forma específica de experimentar o tempo e a instituiu como norma. Em outras palavras, o seu uso político concedeu o lugar de primazia à concepção moderna, de modo a balizar as experiências que não comungavam da mesma realidade.

Koselleck (2013, p.38) afirma que "O fato de que a História se referia à 'própria História' [Geschichte selber], e não a uma história de algo, constitui uma formulação da Era Moderna." Essa formulação, carregada de sentido próprio, perdurou como via única de interpretação do mundo. A História do mundo, pretensamente definida como singular-coletivo, foi sacralizada, mesmo quando esse coletivo se restringia ao estrato dominante.

É sobre essa concepção de História que Hartog estabelece a ideia de crise. Em suas palavras:

A história, essa na qual o século XIX acreditou, essa que se instalou como o poder reitor e a reserva de sentido ou de não-sentido, está se afastando de nós e se calando em um passado, uma noção ultrapassada, caduca. (Hartog, 2017. p. 25)

Ao fazer menção às transformações do campo epistêmico, Hartog (2017) aponta para um desacreditar coletivo na História. Diferentemente de outrora, quando o conceito moderno estava alicerçado em um porvir desconhecido e na esperança do progresso, agora sua utilidade é questionada. O passado se torna caduco; o futuro está fechado pelas incertezas das transformações globais.

Entretanto, cabe lembrar que o paradigma historiográfico do século XIX jamais se aproximou dos estratos marginalizados pelo Ocidente, de modo que não é possível afirmar um afastamento posterior. Ainda que Hartog, por vezes, use o "nós" para se

referir ao Ocidente como sinônimo de humanidade, as grandes narrativas históricas sempre giraram em torno de uma Europa vitoriosa, exaltando seus personagens como símbolos de heroísmo, patriotismo e civilização.

Como bem formulou Walter Benjamin (1996), o que a modernidade chamou de progresso pode ser visto como um amontoado de ruínas que se acumula até os céus. Sob essas ruínas, prevalece um silêncio quase absoluto em relação aos protagonistas históricos fora do eixo europeu. Hartog (2017) sustenta que a desintegração dessa concepção estaria diretamente ligada à emergência de uma nova relação humana com o tempo. Isso porque, para ele:

se já não existem grandes narrativas, passaram a circular por outro lado, palavras mestras, que funcionam como suporte de todos os tipos de narrativas fragmentárias e provisórias. [...]. Em primeiro lugar o quarteto formado pela memória, comemoração, patrimônio e identidade [...] formando mais ou menos um sistema, essas palavras, que não tem a mesma história nem a mesma amplitude, remetem-se umas as outras e se tornaram referências ao mesmo tempo poderosas, vagas, suportes para ação, slogans para fazer valer reivindicações, exigir reparos. (Hartog, 2017, p.39)

Como indica o trecho, as narrativas totalizantes deixaram de ocupar o centro da produção histórica e, em seu lugar, emergem termos que expressam o pensamento fragmentado das classes subalternas, entre os quais destacamos "memória" e "patrimônio". Hartog os lê como sintomas de uma conjuntura marcada pela fragmentação da ideia de História e pela perda da crença no futuro. Mas, cabe perguntar: não estaríamos diante de mais uma tentativa de conformar a experiência humana a um único tempo e espaço, à semelhança do que fez a historiografia tradicional?

Portanto, se a memória subscreve a crise da história e, por conseguinte, o fim das grandes narrativas, interessa-nos examinar também o papel do patrimônio nessa dinâmica. Assim, buscamos compreender se esses termos, nomeados por Hartog como palavras mestras, são palavras que desarticulam a ideia de futuro, estabelecendo o presente como a única instância temporal privilegiada.

MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E A DISPUTA PELO TEMPO PRESENTE

A experiência humana no tempo é um elemento fundamental na constituição dos regimes de historicidade. É por meio dela que passado, presente e futuro se articulam e ganham sentido. Como observa Koselleck (2013, p. 26), "a história, aquela do conceito moderno de história, era estruturalmente futurista", concebida como horizonte de expectativa. A partir do século XX, segundo Hartog (2013), emerge um novo regime de historicidade: o presentismo.

Nessa conjuntura, o futurismo ainda se mantinha preeminente por meio das narrativas nacionais, que continuavam a projetar um futuro articulado em torno da ideia de progresso. Esse quadro, porém, sofre uma mudança significativa com a catástrofe das grandes guerras, a ascensão da história social e a emergência de novas manifestações sociais. Esses fatores contribuíram para um deslocamento do foco para o passado, evidenciado por uma crescente evocação da memória.

Para Hartog (2017), este movimento é um dos sintomas centrais do presentismo: a multiplicação de narrativas fragmentárias que retomam no presente o passado para fazer dele um passado significante. Nesse contexto, a memória deixa de ser compreendida como simples transmissão e passa a ser mobilizada como construção social ativa, orientada pelos valores e interesses de uma nova ordem temporal. Como não é algo dado, mas produzido, a memória torna-se um instrumento que rememora o passado a partir das necessidades do presente.

Em consonância com Nora (1998), Hartog defende que o passado evocado nos lugares de memória, sintetiza a preeminência desse novo regime temporal. A memória é, assim, menos transmissão e mais rememoração. Isso porque, "a rememoração é ativa, ela não é um surgimento involuntário do passado no presente; visando um momento do passado, ela tende a transformá-lo" (Hartog, 2017, p.168).

É precisamente essa agência, voltada a conformar a memória às demandas de transformação do presente, que entra em tensão com a História e seu regime unívoco. Ao romper com as grandes narrativas, ela altera substancialmente a forma como o tempo é mobilizado. Hartog argumenta que:

[...] hoje, em certas situações, recorre-se à memória, não como complemento ou suplemento, mas com substituição mesmo da história. Ela é claramente uma alternativa a uma história que, estima-se, falhou, silenciou-se: a história dos vencedores, e não das vítimas, dos esquecidos, dos dominados, das minorias,

dos colonizados. Uma história enclausurada na nação, com historiadores a serviço de uma história 'oficial'. E se recorreu, aqui e além, a uma memória que oferecia uma 'alternativa terapêutica' a um discurso histórico que nunca teria sido, por fim, mais do que uma "opressiva ficção". (Hartog, 2017, p.42)

Segundo essa leitura, a ascensão da memória é uma forma de dirimir os efeitos da imposição de um regime de historicidade que, por se constituir como um projeto hegemônico, desconsiderou a pluralidade das experiências humanas no tempo. Ou seja, Hartog discute a emergência da memória como sintoma da crise da História, especialmente a partir do reconhecimento das experiências de alteridade. Essas experiências, compreendidas como memória, não se encaixam na moldura disciplinar da historiografia tradicional.

No entanto, cabe questionar: seria apenas a História que se silencia diante da alteridade? Ou também a memória, quando enunciada a partir de um locus hegemônico, pode atuar como sustentação do mesmo poder que a historiografia tradicional busca preservar? A memória também pode ser instrumentalizada, convertendo-se em uma forma de fixação seletiva do passado, consolidando identidades estáticas e apagando conflitos.

Juntamente com a memória, a emergência do patrimônio é sintomática de uma conjuntura marcada pela primazia do presente. Memória e patrimônio se articulam na tentativa de perpetuar o passado no hoje, e em um 'hoje' continuamente renovado. Para Hartog (2017), o patrimônio é um recurso mobilizado em tempos de crise. Quando as referências simbólicas se desfazem e o sentimento de aceleração do tempo se intensifica, o patrimônio ganha centralidade como forma de ancoragem.

Ampliando a noção de patrimônio, Hartog (2017) afirma que "os arquivos constituem a memória da nação e uma parte essencial de seu patrimônio histórico" (Hartog, 2017, p. 152). Com base nisso, podemos analisar a memória dos povos negros no Brasil, que se insere de modo duplo nesse debate. Primeiro, porque essa memória representa uma experiência de alteridade, conectando-se à crise das grandes narrativas discutida por Hartog. Segundo, porque os documentos coloniais, devem ser compreendidos como verdadeiros monumentos de poder, instrumentos que registram, de forma seletiva, o ponto de vista dos dominadores.

A partir da leitura de Le Goff (2003), que define o documento como monumento, construído por e para os vencedores, podemos interpretar os arquivos coloniais como testemunhos da exclusão. A memória, nesse caso, se confronta com um acervo que não apenas omitiu, mas ativamente silenciou os sujeitos negros e indígenas.

Portanto, a hipótese do presentismo pode ser tensionada à luz dessas experiências históricas. A memória dos povos negros não se limita a responder ao colapso das grandes narrativas ocidentais: ela existiu em outros campos, muitas vezes invisibilizados, construindo outras formas de relação com o tempo. Ao resgatar e reinterpretar esses registros, confrontando os arquivos como parte de um patrimônio problemático, abre-se espaço para uma historiografia crítica, insurgente e reparadora.

DOCUMENTO/MONUMENTO: A EVOCAÇÃO DO PASSADO NO PRESENTE

Considerando a assertiva de Le Goff (2003), segundo a qual os documentos são instrumentos de poder, é possível inferir que os processos de construção das histórias da população negra no Brasil envolvem, de alguma forma, a disputa sobre o que é considerado documento, quem o produz, quem o utiliza e com quais intencionalidades. A manipulação dessas fontes pelos estratos sociais dominantes, há séculos, matiza formas de organizar a memória, quer seja ela individual ou coletiva, e direciona como os diferentes grupos étnicos seriam lembrados ou esquecidos.

Logo, interessa-nos situar a memória desses povos na ciranda das relações de poder instauradas pelo sistema colonial moderno. Sob a égide do progresso e do humanismo europeu, o colonialismo impôs à população africana a violência sistêmica da escravidão. Nesse período, a categoria raça surge como uma forma de hierarquizar as relações entre colonizador e colonizado, naturalizando a suposta inferioridade biológica do negro frente ao homem branco europeu (Mignolo, 2003).

Esse ideário se perpetuou através de um sofisticado esquema de usurpação cultural e simbólica que, até hoje, encontra respaldo em parte da historiografia tradicional e no modo como os documentos são utilizados. A usurpação a que nos referimos diz respeito às estratégias coloniais pensadas para estabelecer, no campo subjetivo, a centralidade europeia. Quijano diz que, com a colonização,

[...] todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. [...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (Quijano, 2005, p. 121)

Parte do plano de dominação colonial era centralizar a Europa como referente único de elaboração cultural. Isso quer dizer que, daí em diante, os recursos e produtos culturais, que podem ser também entendidos como objetos de memória dos povos dominados, passariam a ser controlados pelo colonizador. Da mesma forma, o controle se deu no campo epistêmico, uma vez que a produção do conhecimento científico esteve sob a tutela dos europeus. Nessa ocasião, a ciência moderna se impôs como modelo universal de racionalidade e, de acordo com esse padrão, o homem racional era, acima de tudo, um homem branco.

As violências coloniais, portanto, extrapolam o campo material e atingem a dimensão subjetiva, notoriamente quando a Europa estabeleceu sua hegemonia nos territórios colonizados por meio da manipulação da percepção que os sujeitos tinham de si e do mundo. Esta manipulação foi imposta pela colonialidade que

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2005, p. 342)

A invasão do que se convencionou nomear África e América desencadeou um processo sistemático de apagamento das experiências históricas dos povos originários e africanos. O colonizador destituiu esses grupos de seus próprios objetos de memória e instituiu, em seu lugar, um padrão cultural centrado na experiência ocidental.

Como destaca Gomes (2014), os objetos de memória são fundamentais para a preservação de costumes e tradições, ou seja, são potentes ferramentas de construção e preservação das identidades (Gomes, 2014, p. 429). No entanto, grande parte de tais registros foi soterrada e substituída por documentos de conteúdo racista, nos quais os sujeitos negros foram desumanizados e transformados em objeto. É por

meio desses documentos que a lógica colonial se perpetua, imprimindo efeitos simbólicos duradouros sobre a memória.

Nos diários, cartas, ofícios, registros paroquiais, pinturas, dentre outros formatos de registros documentais de origem branco-europeia, a designação sub-humana é fartamente encontrada e omite a identidade e o protagonismo dos povos negros em seus processos históricos. Desses documentos emergem categorias simbólicas como “escravo”, “moleque”, “mucama”, “crioulo”, todas elas usadas para cercear o direito de serem plenamente reconhecidos pela história como seres humanos. Documentos que contam de uma época em que ser negro era ter a existência atestada por brancos. Mas não apenas em outro tempo, pois também hoje esses recursos revelam a sutileza de um duplo processo de racialização que, em primeira instância, materializa-se quando, nos objetos de memória, as pessoas negras não são representadas como sujeitos; e, em segunda instância, quando o historiador os utiliza para reafirmar, no presente, o olhar racista do colonizador.

Ao fazer esse movimento, o historiador reduz as experiências negras à escravidão. Este passado, forjado no presente, falseia as experiências de resistência e liberdade vivenciadas por povos africanos em seus territórios e na diáspora. A escassez de registros que retratem pessoas negras em posição de poder ou de intelectualidade revela como a documentação histórica serve à manutenção da memória branca como hegemônica. É inquestionável que a experiência histórica das populações negro-africanas não começa nem termina no trágico episódio do tráfico negreiro. Contudo, a insistente forma com que os documentos definem a existência das pessoas negras, a partir do lugar de subalternidade, confirma que "aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica" (Fanon, 2008, p. 104). A lógica colonial do documento é justamente essa: negar ao negro a possibilidade de resistir por conta própria, fazendo dele um produto das narrativas racistas da modernidade.

Nesse contexto, a análise de Gilberto Freyre (2012) sobre os anúncios de escravizados em jornais brasileiros do século XIX é exemplar. Ao estudar fontes como anúncios de compra, venda e fuga de africanos cativos, Freyre evidencia como a linguagem veicula práticas de desumanização. Em um dos anúncios, lê-se: "Vende-se uma escrava boa cozinheira, engomma bem e ensaboa, com uma cria de 3 anos, peça muito linda, própria de se fazer um mimo della; e também se vende só a escrava,

no caso que o comprador não queira com a cria" (Freyre, 2013, p.143). A palavra "peça", empregada para se referir à mulher escravizada, revela o grau de reificação imposto aos corpos negros. Freyre, em diálogo com Burke, analisa essas expressões como "modos de ação" que evidenciam a desumanização cotidiana (Freyre, 2012, p. 39).

Retomando Le Goff (2003), compreendemos que tais documentos não são fragmentos neutros do passado, mas sim monumentos carregados das intencionalidades políticas e simbólicas de quem os produziu. O papel do historiador, portanto, é o de desestruturar tais fontes e expor suas camadas de significação. Isso implica a fuga das interpretações baseadas exclusivamente na "autenticidade" das fontes e a incorporação de métodos que dialoguem com as memórias dos sujeitos do presente e com saberes disciplinares múltiplos para a devida compreensão das cadeias de significado daquele documento e sua observação enquanto monumento (Le Goff, 2003).

Diante disso, os documentos que nomeiam as existências negras por categorias racistas não apenas registram um passado violento — eles reatualizam, no presente, a colonialidade do poder. Como argumenta Le Goff (2003):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 2003, p. 495)

Para Le Goff (2003), tal como os monumentos, os documentos projetam no campo simbólico o privilégio das elites que os produziram. Assim, o documento não é apenas algo do passado: ele participa ativamente das disputas do presente em torno da memória, da identidade e da verdade histórica.

No Brasil, último país a abolir oficialmente a escravidão, a estrutura de poder permanece racializada. A disputa pela memória, portanto, está atravessada pela desigualdade estabelecida pela categoria raça. Os documentos históricos, ao se inserirem nessa lógica, perpetuam simbolicamente o lugar de privilégio da branquitude e de subalternidade conferido aos povos negros da diáspora, o que significa que

“Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (Le Goff, 2003, p. 111).

Em conformidade com o que foi defendido por Le Goff (2003), cabe ao historiador tornar inteligíveis as relações de poder inerentes à produção documental. Ou seja, cabe ao historiador discernir as relações de poder inerentes à construção da memória. Ao contrário da tese de Hartog, segundo a qual a memória substituiria a História como grande narrativa, argumentamos que é a História que, muitas vezes, continua a operar por meio de uma memória forjada — e preservada — pelos instrumentos da colonialidade. Trata-se de uma História que se recusa a passar; que, ao evocar seletivamente o passado no presente, busca controlar o futuro e bloquear sua potência como horizonte de expectativa — especialmente para os sujeitos racializados.

O FUTURO ABERTO: A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NEGRA COMO ALTERIDADE DO PASSADO COLONIAL

A história é como o campo, o território dos vencedores. Não adiantaria contrapor-la a uma história de vencidos. Ainda não fomos vencidos. Os assim chamados são indivíduos de muitas histórias, pequenas, mas fartas e fascinantes histórias. Entretanto, delegamos ao outro o poder de dizer de nossas interessantes passagens (Nascimento, 2022 p. 90).

No ensaio "*Por um território (novo) existencial e físico*", a historiadora e intelectual negra Beatriz Nascimento (2022) questiona a enunciação do passado negro sob a narrativa maniqueísta dos vencedores. Para ela, se a História é um campo de batalha, os sujeitos negros ainda não foram vencidos, e cabe a eles a decisão de não mais delegar ao algoz o poder de descrever e reduzir as suas experiências a um estado único de fracasso. Nascimento (2022) propõe a retomada das "muitas histórias, pequenas, mas fartas e fascinantes histórias" como forma de emancipar trajetórias individuais e coletivas, rompendo com a hegemonia discursiva da história colonial.

Essa proposição de Nascimento coincide, paradoxalmente, com aquilo que Hartog identifica como uma das causas da chamada crise da História: a multiplicação dos lugares de enunciação. A ascensão das identidades e das histórias plurais teria, segundo Hartog, desestabilizado a centralidade da narrativa histórica unificadora. No

entanto, o que Hartog aponta como sintoma de fragmentação pode ser interpretado, à luz de Nascimento, como sinal de resistência epistêmica e abertura para uma historiografia insurgente.

Essa abertura para uma maneira plural de enxergar e interpretar o passado, alternativa ao discurso unívoco da racionalidade europeia e de sua evolução disciplinar e institucional, remete às considerações de Chimamanda Adichie (2019), que, ao evidenciar o perigo de uma história única, provocou o debate sobre a supressão dos discursos autóctones dos sujeitos subalternizados e chamou a atenção do grande público para a possibilidade de enunciação de outros discursos sobre os povos até então tomados apenas como um 'grande Outro'. Nas palavras da autora: "A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história." (Adichie, 2019, p. 14)

É nessa chave que a produção historiográfica negra deve ser lida: não como memória subjetiva em disputa com uma História universal, mas como um corpo crítico de conhecimento que desafia a matriz epistêmica ocidental e propõe a ruptura com a lógica temporal colonial. Nascimento assume o papel de sentinela do tempo — aquela que, segundo Hartog, medeia a relação entre os tempos. Porém, no caso da historiadora negra, essa vigília não se faz a partir do passado glorioso, mas a partir da alteridade. Ela desestabiliza a dicotomia entre vencedores e vencidos, recusando tanto o apagamento quanto a romantização da subalternidade. A história, nesse contexto, é compreendida como uma ferramenta que reconecta passado e futuro, não para manter a ordem, mas para possibilitar sua reconfiguração.

Os sujeitos racializados, historicamente relegados à condição de vencidos, aqueles aos quais o futuro está sentenciado pela História, não são regidos pelo tempo presente. A produção historiográfica negra está interessada em ouvir o que o passado tem a dizer. Nega, duplamente, os limites da História tradicional e as palavras do presente, e, assim, abre caminho para a descontinuidade: a interrupção do tempo hegemônico e, com isso, a possibilidade de criação de futuros outros. Se há o fim da História, é o fim de uma história branca e única, como possibilidade de construção de uma historiografia plural, libertadora e insurgente (Nascimento, 2022). lural, libertadora e insurgente (Nascimento, 2022).

CONCLUSÃO

A partir das discussões apresentadas, fica evidente que a hipótese de crise da História, formulada por François Hartog, reflete, sobretudo, a crise da historiografia tradicional e, mais especificamente, da concepção eurocêntrica de tempo histórico. A ênfase na emergência do presentismo como forma dominante de experiência temporal revela não apenas a fragmentação das grandes narrativas, mas também a necessidade de repensar a disciplina à luz das múltiplas vozes historicamente silenciadas.

A análise da historicidade moderna, conforme problematizada por Reinhart Koselleck (2013), demonstra que a História foi concebida como um campo de saber intrinsecamente ligado à legitimação do poder de uma classe específica. Essa concepção de História, construída nos marcos da modernidade ocidental, operou não apenas como registro do passado, mas como mecanismo de exclusão de sujeitos históricos considerados à margem da humanidade. A ideia de uma história universal, organizada de maneira linear e progressiva, serviu como instrumento de dominação e apagamento das experiências dos povos colonizados, reforçando a colonialidade do saber.

Nesse contexto, o debate sobre memória e patrimônio torna-se fundamental para compreender as disputas em torno da construção da identidade histórica. A obra de Le Goff demonstra como os documentos históricos, longe de serem registros neutros do passado, são, na verdade, monumentos produzidos pelas elites para perpetuar suas narrativas e manter estruturas de poder. A historiografia tradicional, ancorada nesses documentos, reforçou o silenciamento de experiências subalternizadas, notadamente das populações negras e indígenas, cujas trajetórias foram frequentemente reduzidas a estereótipos, apagadas dos registros oficiais ou ignoradas nas leituras que se fizeram sobre o passado.

É justamente nesse ponto que a produção historiográfica negra, conforme destacado por Beatriz Nascimento, emerge como alternativa a esse modelo excludente de escrita da História. A resistência à história única e a valorização das múltiplas narrativas mostram-se como elementos centrais para a desconstrução do

paradigma colonial. Em diálogo com Mignolo (2003 e 2017) e Quijano (2005), fica evidente que o pensamento decolonial não apenas expõe a face oculta da modernidade, mas também tensiona um futuro aberto, no qual a História não seja um campo exclusivo de vencedores, mas um espaço de reconhecimento das trajetórias diversas que compõem a experiência humana.

Dessa forma, podemos concluir que a crise da História apontada por Hartog não é um fenômeno absoluto, mas sim uma crise da História enquanto discurso hegemônico e eurocêntrico. A emergência de novas perspectivas historiográficas, especialmente aquelas oriundas da diáspora negra e de outros grupos historicamente marginalizados, desafia essa narrativa, abrindo caminho para uma historiografia plural e inclusiva. Se há uma crise da História, ela não é universal, mas sim o colapso de um modelo de escrita histórica que durante séculos serviu para sustentar relações desiguais de poder. O futuro da historiografia, portanto, passa pela revalorização da memória como espaço de contestação e reconstrução, garantindo que os silenciados do passado possam, enfim, reivindicar seu lugar na História. Se há crise, é porque há movimento. E se há movimento, há a possibilidade de reinscrever o passado com olhos no futuro, não mais como sentença, mas como reexistência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. TRAPP, Rafael Petry. *É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira?* Pensamento afrodiaspórico e (re) escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.41, nº88, 2021. 229-252. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n88-12>. Acesso em 06/06/2025.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUfba, 2008



FREYRE, Gilberto. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. 1ª ed. digital. São Paulo: Global Editora, 2012.

HARTOG, François. *Crer em História*. Trad. Camila Dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução de Andrés Riedel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. *O Conceito de História*. Trad. René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. pp.119-146.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 3-18, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 06/06/2025.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). *O negro visto por ele mesmo*. Alex Ratts (Org.). São Paulo: Ubu Editora, 2022.

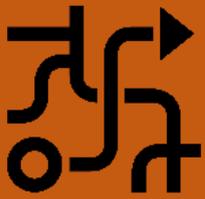
NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 117-142, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Recebido em: 10/04/2025

Aprovado em : 03/09/2025



SUBTIL· Bruna Mozini*

<https://orcid.org/0000-0002-7080-5117>

LUIZ, Miriã Lúcia **

<https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

RESUMO:

Este artigo analisa as experiências e saberes produzidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental durante o curso de formação “Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco”, realizado entre junho e novembro de 2021. O curso teve como objetivo contribuir para a formação de professores que lecionam História na rede municipal de ensino de Mantenópolis-ES, promovendo a valorização da História local, dos bens culturais e dos espaços de memória. A partir da relação entre patrimônio cultural e trajetórias de vida, buscou-se fomentar práticas que incentivassem a ressignificação identitária e o conhecimento dos bens culturais materiais e imateriais do município. Para investigar o processo de aprendizagem das cursistas, foram analisadas três práticas didáticas: a produção de um memorial autobiográfico, a aplicação de um questionário online e a realização de entrevistas após a conclusão do curso. A metodologia da pesquisa pautou-se na observação histórica de Marc Bloch (2001). Os resultados indicaram uma transformação na percepção das professoras, que passaram de uma visão cristalizada do passado para uma compreensão do Patrimônio Cultural como lugares de afeto e saberes que possuem significado para uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural; Cultura Local; Saberes docentes.

ABSTRACT:

This article analyzes the experiences and knowledge produced by early elementary school teachers during the training course *Cultural Heritage and Local History: The Municipality of Mantenópolis in Focus*, held between June and November 2021. The course aimed to contribute to the professional development of teachers who teach History in the municipal education network of Mantenópolis-ES, promoting the appreciation of local history, cultural heritage, and memory spaces. By exploring the relationship between cultural heritage and life trajectories, the course sought to encourage practices that foster identity re-signification and the understanding of both tangible and intangible cultural heritage of the municipality. To investigate the participants' learning process, three didactic practices were analyzed: the production of an autobiographical memoir, the application of an online questionnaire, and interviews conducted after the course's completion. The research methodology was based on historical observation, as proposed by Marc Bloch (2001). The results indicated a transformation in the teachers' perceptions, shifting from a crystallized view of the past to an understanding of cultural heritage as places of affection and knowledge that hold meaning for a community.

KEYWORDS: Cultural Heritage; Local Culture; Teaching Knowledge.

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do PPGE/UFES.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa experiências e saberes produzidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do curso de formação Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco, ofertado entre os meses de junho e novembro de 2021¹. O referido curso objetivou contribuir com processos formativos de professores/as que atuam com a disciplina História na educação básica do município de Mantenópolis-ES², ao focalizar a História local, os bens culturais e os lugares de constituição dos sujeitos.

Ao tematizar a experiência desse curso de formação continuada de professores de História, a reflexão aqui empreendida se situa em pelo menos dois campos: da Formação Docente e do Ensino da História. Assim, ao centralizar a temática do Patrimônio Cultural e a História Local, essas reflexões abrem possibilidades para a introdução, consolidação e ressignificação de conhecimentos, saberes e fazeres, que, ao se relacionarem com as demandas escolares, constituem-se importantes elementos para pensarmos a ação dos sujeitos em seus contextos de vida e na sociedade, de modo mais amplo.

A proposta do referido curso de formação surgiu como desdobramento das discussões no âmbito do grupo de estudos de pesquisas (CNPQ/UFES) Memórias, narrativas e histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores e vincula-se ao Laboratório de Ensino de História do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na perspectiva de uma formação continuada com professores, o curso buscou fortalecer vínculos identitários dos/as envolvidos/as de modo que as experiências

¹ Uma primeira versão desse artigo foi apresentada no XIII Perspectivas do Ensino de História: territórios, saberes e afetos, em outubro de 2023.

² O município de Mantenópolis situa-se na região noroeste do Espírito Santo, cujo povoamento tem início a partir de 1920. De acordo com o censo de 2022, a população é de 12.770 habitantes e seu território conta com 321,418 km². É composto por 4 distritos: Mantenópolis, Santa Luzia, São Geraldo e São José.

produzidas nos momentos formativos fomentassem projetos a serem implementados durante o curso (presencial ou virtualmente) nas escolas em que os/as professores/as lecionavam e que, com crianças e adolescentes, partilhassem seus conhecimentos e ampliassem possibilidades de ensino e aprendizagem (Ufes, 2021).

Assim, o projeto do curso parte da compreensão de que a formação continuada é uma possibilidade de aprofundar processos de reflexão e ressignificação de movimentos curriculares. Assim, interessou-nos pensar em abordagens que contribuíssem para o reconhecimento da escola como espaço/tempo de intercâmbio das experiências (Benjamin, 1987).

A noção a partir da qual se construiu e se materializou a proposta do curso e a escrita deste artigo considera que a realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação (Schmidt, Garcia, 2003); por isso, a inserção do sujeito na comunidade da qual ele faz parte pode criar a sua própria historicidade. Para averiguar o processo de aprendizagem das cursistas ao longo da formação, foram feitas três práticas didáticas, as quais transformamos em fontes de pesquisa, por meio de interrogações orientadas pelos objetivos da pesquisa (Bloch, 2001).

Intrínseco à temática da História Local, o Patrimônio Cultural centralizou as discussões do curso de formação e também tem lugar nas reflexões deste artigo. Conforme destacaram há mais de uma década Regina Abreu e Mário Chagas (2009), na apresentação da obra “Memória e Patrimônio”, vivíamos um momento fértil para a discussão do patrimônio cultural, especialmente em função da aprovação do Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu o inventário e o registro do denominado “patrimônio cultural imaterial ou intangível”.

Esses autores acrescentam que nunca se colecionou e se arquivou tanto, nunca tantos grupos se inquietaram dessa maneira com os temas referentes à memória, patrimônio e museus. Paradoxalmente, os gestos de guardar, colecionar, organizar, lembrar ou invocar antigas tradições vêm convivendo com a era do descartável, da informação sempre nova, do culto ao ideal de juventude ou, nos termos de Hobsbawm, um "presenteísmo constante", cujo significado é o de "uma espécie de

presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público" da época em que se vive (Hobsbawm, 1995 *apud* Abreu; Chagas, 2009).

É inequívoca a constatação de que essa temática patrimonial permeia as discussões e os estudos na atualidade e que esse movimento tem início na formação das nações modernas, quando “[...] a noção de patrimônio associou-se à ideia de bem coletivo e público, expressando um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo” (Abreu, 2015, p. 67). Assim,

[...] os processos de patrimonialização tornaram-se objetos de políticas públicas com agências voltadas para este fim. Patrimonializar passou a significar um processo de escolha de determinados bens ou artefatos capazes de simbolizar ou de representar metaforicamente a ideia abstrata de nação e seus corolários, como a ideia de humanidade (Abreu, 2015, p. 67).

Interessa-nos, portanto, compreender como as professoras cursistas conceituavam Patrimônio Cultural Material e Imaterial ao iniciarem o curso e como essas noções foram apropriadas e significadas por elas no decorrer da formação. Para tanto, selecionamos três educadoras com base na sua assiduidade no curso³, bem como pelo conteúdo de suas atividades, pois, numa análise do conjunto dos 79 participantes⁴, as produções dessas três cursistas revelaram elementos promissores para pensarmos a temática em questão.

A primeira atividade, um memorial autobiográfico (Abrahão, 2011; Silva, 2016; Passeggi, 2022), focalizou os bens culturais por meio das escritas de si, no qual os conhecimentos prévios das docentes foram identificados. Além de todas as possibilidades de autoformação, por meio das recordações-referências (Josso, 2002) expressas nas memórias narrativas (Abrahão, 2011) que o memorial abriga, no contexto deste artigo, consideramos possível explorar a dinâmica de situações

³ Embora uma das três participantes atuasse na biblioteca, ela desenvolveu as atividades em sala de aula juntamente com uma professora do Ensino Fundamental I, portanto será denominada como educadora no presente artigo.

⁴ Entre os participantes tivemos professores que trabalham no Ensino Fundamental I, II, no Ensino Médio, gestores, pedagogos, estudantes do curso de História (SEAD/UFES) do polo de Mantenópolis e uma bibliotecária.

concretas em que afloraram as percepções das professoras enquanto sujeitos históricos (Abrahão, 2011).

Portanto, seus relatos nos iniciam pistas dos modos como se percebem no mundo e na relação com os bens e práticas culturais. Com a compreensão de que as fontes só falam se foram interrogadas (Bloch, 2001), assumimos as sujeitas das pesquisas - assim como todos os cursistas - como importantes interlocutores a respeito da História Local e Patrimônio Cultural e, produzimos registros que, por meio da operação historiográfica empreendida, transformamos tais documentos em fonte histórica. Como instrumento para essa produção de fonte, aplicamos um questionário online em meados do curso, que nos permitiu compreender as noções de Patrimônio Cultural Material e Imaterial, solicitando que relacionassem tais conceitos com a vida prática, sua importância para a educação e para a preservação.

Como último procedimento, realizamos uma entrevista quatro meses após o curso, com o intuito de explorar os impactos da formação nas práticas das professoras e identificar os resultados do curso e a compreensão dos conceitos. Em diálogo com Bourdieu, Passeggi et al. (2018, p. 57) acreditam que a entrevista constitui-se um “[...] exercício espiritual visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” . Isso envolve também o trabalho de transcrição, textualização e análises, para o qual se recomenda que, por respeito ao narrador, a transposição para a escrita deve ser capaz de “[...] tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar o gosto do sensacional” (Bourdieu, 2003, p. 711 apud Passeggi, 2018, p. 57).

As operações envolvidas nessa transposição fazem do pesquisador um mediador entre o narrador e o leitor. Daí a responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à compreensão e à interpretação do que ele percebeu na voz, no olhar, nos movimentos das crianças e nas histórias narradas.

Com o objetivo de compreender como o curso de formação favoreceu/fomentou a introdução e a consolidação dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial, iniciamos o texto com a introdução, na qual contextualizamos o curso, o município de Mantênópolis, onde se situam os

participantes da formação, e apresentamos as noções e aportes teórico-metodológicos da pesquisa.

A seguir, refletimos acerca das noções de bens culturais e dos processos de patrimonialização desses bens (Abreu, 2015; Lacerda *et al.*, 2015; Costa; Castro, 2008; Martins, 2015) e a respeito das compreensões de narrativas (Passeggi *et al.*, 2018), experiências (Benjamin, 1987; Bondia, 2002) e memória (Halbwachs, 2006), conceitos centrais para a construção da pesquisa.

As interrogações e interpretações das fontes estão organizadas em três movimentos: a) nos conhecimentos prévios das cursistas a respeito do Patrimônio Cultural Material e Imaterial; b) nos processos de consolidação dos conceitos; e c) na compreensão que essas cursistas explicitaram após a realização do curso.

PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A reflexão a respeito do Patrimônio Cultural torna-se fundamental para o desenho que esta pesquisa assume, já que essa noção será o foco das análises a partir das compreensões e apropriações das cursistas. A terminologia Patrimônio Artístico e Histórico passou paulatinamente para Patrimônio Cultural a partir das atualizações dos estudos antropológicos que deram abrangência a este campo do saber, acompanhando a concepção antropológica de Cultura, conforme nos informa Martins (2015). Segundo esse autor,

A tradicional divisão entre Patrimônio Histórico e Artístico deu lugar a uma outra perspectiva com a abordagem de Patrimônio Cultural, pois a esta se agregaram o arqueológico, o documental, o bibliográfico e o etnográfico, sem perder de vista que cada uma dessas possibilidades chamam para si metodologias próprias de suas respectivas áreas de conhecimento (Martins, 2015, p. 52).

Os percursos pelos quais passaram as políticas de patrimonialização são foco de estudos de muitos autores (Abreu, 2015; Davallon, 2015; Lacerda *et al.*, 2018; Canclini, 1994). Abreu (2015), por exemplo, ao reconhecer que se trata de um campo com muitas disputas e um circuito próprio de circulação de ideias, práticas, artefatos e profissionais, apresenta uma síntese da trajetória dos processos de patrimonialização em três grandes momentos.

No primeiro, que vai do século XIX à primeira metade do século XX, os processos de patrimonialização fundamentavam-se na reconstrução do passado ou na busca e valorização de uma arte nacional. No segundo, que tem como marco fundamental a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 1940, uma nova e importante variável é absorvida pelos processos de patrimonialização: os processos de patrimonialização passam por uma incorporação epistemológica importante na área, que é o conceito antropológico de cultura⁵.

O terceiro momento, iniciado no final dos anos 1980, tem como marco o lançamento da Recomendação de Salvaguarda das Culturas Tradicionais e Populares em 1989 pela UNESCO. Com isso, as políticas preservacionistas passam a ser normatizadas por fóruns internacionais, com a predominância da UNESCO, incentivando uma dinâmica globalizada de identificação, proteção, difusão e circulação de valores e signos patrimoniais. É neste período que se implanta o que a autora denomina de tendência à “patrimonialização das diferenças”, em que se torna preciso preservar, concedendo especial atenção à noção de singularidade ou de especificidade local (Abreu, 2015, p. 69).

É na busca por essa perspectiva mais inclusiva das políticas de patrimonialização que o decreto presidencial nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, sugere mecanismos de registro do patrimônio imaterial, que se trata de bens de natureza intangível (Martins, 2015). De acordo com Costa e Castro (2018, p. 126), nesse caso, “[...] as memórias coletivas se materializam através desses bens simbólicos que, ao serem exteriorizadas, seja por meio da oralidade ou das inscrições, agem como um

⁵ É importante ressaltar que o projeto de criação desta agência internacional esteve ligado diretamente à busca da paz entre as nações após duas guerras mundiais. A noção de que os homens eram seres biologicamente semelhantes e que poderiam marcar suas diferenças pela cultura foi apropriada como um dos fundamentos da UNESCO em que a meta seria a troca e o intercâmbio entre as culturas para uma maior aproximação e, conseqüentemente, um maior entendimento entre os seres humanos (Abreu, 2015, p. 69).

operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo.” Os registros desse tipo de patrimônio são feitos nos livros:

- 1) “dos saberes” , contemplando aqui conhecimentos, habilidades e modo de fazer; 2) “das celebrações” , no qual serão assinalados rituais e festas representativos para a sociedade brasileira; e 3) “das formas de expressão” , onde serão registradas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas (Martins, 2015, p. 51).

Ao compreendermos o Patrimônio como bem coletivo e público que expressa um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo (Abreu, 2015), torna-se central o entendimento de bens culturais que passam a ser patrimonializados; assim, compreensões como tombamento, registro, raridade, exclusividade, excepcionalidade e pertencimento são importantes e salutares para essa reflexão que percorre os processos históricos na constituição das políticas de patrimonialização dos bens culturais no Brasil.

Em um artigo que discute o que não é educação patrimonial⁶: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática, Átila Tolentino aponta pontos importantes para pensarmos essas problemáticas. Um deles é o entendimento defendido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) do Patrimônio Cultural “[...] como uma construção social: e, portanto, deve ser apropriado socialmente.” O ganho está em não conceber o patrimônio como um produto dado, que existe por si só e antes mesmo do sujeito social” (Tolentino, 2016, p. 40).

É preciso pensarmos, assim, no conceito de identificações com esses bens culturais, considerando as múltiplas formas identitárias que compõem a sua dinâmica. Disso decorre, ainda, a criação de propostas educativas mais democráticas, inclusivas e plurais, que permitam valorizar as experiências dos sujeitos, entendendo-as como aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondia, 2002, p.

⁶ Embora não seja focalizado neste artigo, cabe informar que compreendemos por Educação Patrimonial um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (IPHAN, 1999, p.4).

21). Vemos promoverem-se rupturas no modelo preservacionista que traduzia, para a educação, noções estreitas de autenticidade e de exemplaridade do registro patrimonial, cuja centralidade recaía sobre a abordagem exógena dos bens e registros patrimoniais, com pouca implicação subjetiva, intersubjetiva e social (Lacerda et al., 2015, p. 30).

Com base em Lacerda et al. (2015), como significativa repercussão da ampliação dos limites intrínsecos aos critérios de herança nacional (raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material intrínseco aos objetos e bens da natureza material), destacamos, sobretudo, a incorporação de bens e referenciais culturais instituídos por traços identitários e noções de referencialidade. Isso colocou na cena pública segmentos sociais antes invisíveis, oriundos das camadas populares e das sociedades tradicionais.

As repercussões desse processo de ampliação para os contextos escolares são notáveis, sobretudo, pela inclusão de indícios biográficos, por meio dos quais é possível a identificação dos grupos responsáveis pela manifestação do patrimônio, como lugar de nascimento, formas de brincar na infância, tamanho da família e formas de convivência, vínculo com os espaços físicos e de socialização da alimentação, formas de celebração, dentre tantas outras possíveis (Lacerda et al., 2015).

É nesse sentido que pensamos a formação continuada aqui discutida, a partir da qual produzimos as fontes para a produção dessa narrativa, ou seja, pensamos os lugares e os bens que guardam memórias e as memórias dos lugares, dos bens e das experiências, pois concordamos com Martins (2015, p. 50) que “[...] o que torna o lugar atraente é muito mais do que a cultura, é mesmo sua gente, o jeito que esse povo encontrou de estar e ser em seu espaço, vivendo sua realidade, da forma singular como podem” .

EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: NOÇÕES E CONCEITOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A narrativa construída para a apresentação das noções fundantes subjacentes às reflexões dos modos como as professoras cursistas se apropriaram

dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial percorrerá o seguinte movimento discursivo: o primeiro volta-se para pensarmos a compreensão de experiência na qual nos apoiamos. A partir daí, tematizamos a memória e os modos de produzirmos narrativas a partir de sua evocação. Em conjunto, essas noções podem ser pensadas e mobilizadas nas pesquisas em educação e, especificamente, para a narrativa aqui empreendida, na qual cada participante é concebido como sujeito da experiência, que não é aquele da informação, da opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder e do querer, mas aquele que

[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Bondia, 2012, p. 24)

Pensamos, assim, na experiência como uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Bondia, 2012), pois são estreitas as relações entre a experiência e a memória, já que esta última pode ser entendida como aquela que atende ao chamado do presente, e como informa Bosi (2012), ao dialogar com Simone Weil, é a memória que permite o enraizamento cultural; assim, o ser humano tem uma raiz por sua participação real numa coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Desse modo, a memória é um elemento profícuo se desejamos nuançar experiências do cotidiano.

É inequívoca a constatação de que é por meio da narrativa que os sujeitos revelam as memórias de suas experiências, ainda que Benjamin, na década de 1930, tenha alertado para a morte do narrador e da prática de narrar as experiências. Apostamos no potencial dessa ferramenta, sobretudo, para a pesquisa em educação. Assim, “[...] do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação” (Passeggi et al., 2018, p. 50).

Esse movimento reflexivo coloca-nos diante do tripé epistemológico que elegemos para operarmos nesta pesquisa: experiências, narrativas e memórias. É a partir dessas noções que interrogamos nossas fontes (Bloch, 2001) em busca dos modos como as educadoras cursistas da formação compreendem o Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Dito isso, analisamos a consolidação do conceito por meio de três vestígios: 1) o memorial, realizado no começo do curso; 2) o questionário online, feito pelas cursistas no meio do processo de aprendizagem; e 3) a entrevista, realizada quatro meses após a finalização da formação.

AS INQUIETUDES E OS DESLOCAMENTOS PROVOCADOS PELOS MEMORIAIS: A ESCRITA DE SI E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

O memorial reflexivo foi realizado pelos cursistas em julho de 2021 e, ao utilizarmos esse método no início do processo, acreditamos que essa proposta de memorial possibilitou uma abertura para o diálogo do conceito de Patrimônio Cultural por proporcionar, por meio das memórias, um novo olhar sobre a temática.

Essa escrita foi intitulada como “Memorial com foco nos bens culturais”, em que foi apresentado aos cursistas o seguinte enunciado da atividade: Produzir, pela via das narrativas elaboradas a partir da evocação das memórias, aproximações com as histórias de vida, considerando as relações estabelecidas por cada um/a com a temática dos bens culturais (a partir de elementos que envolvem costumes, práticas, expressões culturais locais etc.).

A intenção dessa proposta é compreender as experiências estabelecidas com elementos locais, que se constituam como formativas para cada um/a, na relação com os lugares com os quais nos conectamos ao longo de nossas vidas, com vistas à produção de processos formativos que tragam sentido aos projetos de vida como sujeitos. Para a análise das fontes e acompanhamento do processo de consolidação do conceito, foram selecionadas três cursistas: Cursista A, Cursista B e Cursista C.

A escolha se deu por meio de critérios de assiduidade das professoras e da disponibilidade para a entrevista após a finalização do curso de formação. Nos memoriais, as docentes partem de uma mesma ideia de patrimônio: infância e festas

religiosas. Essas temáticas em comum demonstram que, em sua pré-concepção de patrimônio, as cursistas já citam os patrimônios imateriais, a exemplo dos relatos a seguir:

[...] Estarei relatando fatos vividos na infância que ficaram marcadas em minha memória. Entre tantos eventos e histórias, vou mencionar apenas um que é a festa religiosa promovida pela Igreja Católica que geralmente acontecia no mês de maio dedicado a Maria, onde os leitores terão um pouco de conhecimento sobre essa linda tradição cristã (Cursista A, Memorial).

[...] Minha infância foi muito boa com brinquedos que só o que a roça oferecia (Cursista B, Memorial).

[...] Lembro - me muito bem de minha infância, família de hábitos simples que ficaram guardados para sempre. [...] Uma boa lembrança de minha infância que consigo até visualizar as cores, o som da música e as rezas na casa de minha avó paterna. No mês de junho era feita a festa de São João, toda família reunida, muita comida, muita reza e o grande momento da fogueira, passar sem se queimar, era mágico! (Cursista C, Memorial).

Além dos tempos de criança e da religiosidade, aparecem elementos como brincadeiras, comidas típicas, música, festa de São João e as tradições junto à fogueira.

Outros espaços também aparecem como patrimônio, tais como a casa de infância na narrativa da Cursista C (Memorial), em que ela escreve: “[...] morei em uma casa de alpendre, dessas bem antigas que trazia junto de si muitas histórias que antecederam a minha, certamente marcaram a vida de muitas pessoas, gente de famílias vizinhas” .

O relato da Cursista B (Memorial) se destaca por relacionar as suas vivências com a origem do distrito de São José de Mantenedópolis, onde reside:

[...] este distrito teve sua origem fundada na vinda de uma família mineira (Governador Valadares) o Senhor Manoel Catalunha, ele acreditava que nessa região, poderia progredir economicamente. A partir de então, construiu a primeira casa de folhas de indaia e lascas de palmito na Fazenda Alvorada, conhecida como Fazenda Maia e hoje Assentamento Padre Pedro. Nesta localidade realizava cultos e festas religiosas e com o passar do tempo outras famílias foram chegando.

Podemos perceber que, apesar de revisitarem as histórias de vida por meio de patrimônios materiais e imateriais, as narrativas das cursistas centram-se no passado e nenhuma delas relaciona o conceito com o tempo presente. Essa noção

situada no passado nos permite problematizar o próprio conceito de patrimônio como aquele que segue a tradicional divisão entre Patrimônio Histórico e Artístico, privilegiando grandes feitos e sujeitos do passado, o que o torna distante no tempo e no espaço dos sujeitos comuns (Martins, 2015).

Além disso, há um desejo de que as experiências do passado não sejam abandonadas: “[...] hoje, a tradição mantém-se viva; porém, as coroações e celebrações do mês de maio são realizadas apenas aos domingos na igreja matriz. Infelizmente, grande parte dessas raízes devocionais foi reduzida com o passar do tempo” (Cursista A, Memorial).

Notou-se a existência de uma cristalização do passado que se tornou uma questão importante no curso de formação. Considerando que as três cursistas apresentaram esse apego às práticas da tradição de quando eram crianças, devemos considerar a impossibilidade de uma memória exclusivamente ou estritamente individual, pois ela não está inteiramente isolada e fechada.

Halbwachs (2006, p. 72) defende que “[...] para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” . E, para além disso, a memória individual opera a partir das palavras e das ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestadas de seu ambiente.

É a partir dessa relação com o patrimônio de Mantenópolis, ligada a um passado no princípio da formação, que, no questionário online que será analisado a seguir, buscou-se entender se as cursistas, após compreenderem o conceito de Patrimônio Cultural, passam a definir essa noção conscientemente por meio de suas vivências e, por consequência, se situam essa concepção no presente por meio de perguntas sobre a preservação dos patrimônios e suas problemáticas.

“DESCOBRI QUE EU TAMBÉM SOU PATRIMÔNIO CULTURAL” : A CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO

Inicialmente, questionamos as docentes sobre o que entendiam por Patrimônio Cultural. No questionário online, pudemos verificar que, enquanto uma das cursistas compreende o conceito como um conjunto de bens que identifica um povo e seus valores, as outras duas professoras aproximam o conceito de patrimônio de suas vidas.

Com isso, o “Patrimônio Cultural é o que identificamos como importante; que nos lembra uma história marcante em nossa vida, de grande valor histórico; um bem que tenha um passado marcante” (Cursista A, Questionário). Pode-se averiguar que essas duas respostas mudam a ideia de Patrimônio como uma noção distante da vida cotidiana; elas inserem a própria história de vida como um bem histórico. Ao relacionar o conceito de Patrimônio à “uma história que marca a nossa vida”, essa cursista parece aproximar o seu entendimento daquilo que “nos toca”, na perspectiva defendida por Bondia (2002).

Já na entrevista realizada quatro meses após o curso, as duas professoras que já aproximavam o Patrimônio do dia a dia se aprofundam ao relatar que “[...] e aí nós começamos a entender que patrimônio cultural está na nossa história; eu descobri que eu também sou patrimônio cultural” (Cursista C, Entrevista). Com isso, percebe-se uma desconstrução da ideia de que o patrimônio seria somente os monumentos tombados, por exemplo.

Com isso, quando a segunda cursista define que o patrimônio “[...] pode ser [...] um objeto que a gente julga de grande importância para nós, para a comunidade, município, estado e para o país; tudo o que a gente considera que é importante. Eu acredito que a gente escolhe sim o patrimônio cultural” (Cursista A, Entrevista). Ou seja, nesse trecho, há uma reafirmação da importância das vivências para a definição de patrimônio, ainda mais quando ela afirma que o patrimônio pode ser escolhido por meio dos afetos e da simbologia que representa.

Quando as duas cursistas passam a compreender o conceito de Patrimônio de forma similar – para além de sua materialidade e como um bem ou prática cultural repleta de sentidos e significados na cultura local –, interrogamos em que medida suas concepções estariam próximas da ideia defendida por Costa e Castro (2008, p. 130),

de que o Patrimônio Cultural Imaterial é “substancialmente constituído por memórias coletivas que operam com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns” .

Portanto, essas duas respostas nos demonstram que há um deslocamento da ideia de patrimônio como parte do passado e algo distante da realidade das cursistas para a noção de que a história de vida delas também é parte desse conceito. Logo, as tradições, memórias, jeitos de cozinhar, brincar e os costumes, por exemplo, são vistos e valorizados de uma outra maneira por essas cursistas que se descobrem como patrimônio.

É importante mencionar que não buscamos comparar os diferentes níveis de aprendizado do conceito; entendemos que a mudança da ideia original de patrimônio já pode ser entendida como um acontecimento potente. Dito isso, pode-se notar que a outra cursista que via o patrimônio de uma maneira distante de si não insere a si mesma e suas vivências como patrimônio em sua entrevista, mas já existe a ideia de que o conceito possa ser associado à história de sua família no trecho: “[...] toda história e tudo que os nossos pais percorreram e que os nossos antecedentes viveram faz parte do patrimônio cultural” (Cursista B, Entrevista).

Nesse sentido, dentre a amostragem de 3 de 79 cursistas que selecionamos para a presente análise, pudemos averiguar que nem todas compreenderam o Patrimônio Cultural como um conceito próximo de suas experiências e do presente. No entanto, pode-se perceber uma valorização da História Local e de aspectos do patrimônio imaterial que não eram levados em consideração anteriormente de forma consciente. Com isso, embora o conceito não tenha se deslocado do passado para todas as professoras, ele pôde ser ampliado, de maneira que a maior parte delas se visse como parte integrante do patrimônio, descobrindo a si mesmas e suas vivências como patrimonializáveis.

OS BENS PATRIMONIALIZADOS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS BENS MATERIAIS E O QUE REPRESENTAM

Um questionamento importante feito às cursistas foi o que significava para elas preservar um patrimônio cultural. As respostas no questionário *online* foram:

Preservar um patrimônio é importante para que não seja esquecido o passado, mas que fique na memória dos indivíduos e compreendem o passado e entendem o comportamento de um determinado grupo, resgatando as raízes que estão ligadas à formação cultural e econômica de um povo (Cursista A, Questionário).
Preservar é cuidar, é dar valor, dar importância, é continuar a transmitir aquilo que nos foi transmitido com valores e respeito (Cursista B, Questionário).
Valorização da história da memória é sentimento e representar um povo (Cursista C, Questionário).

Pode-se notar que as três retratam a preservação como algo intimamente ligado à valorização da memória e do passado, tendo como referências a relevância da história unicamente em seu papel de conservar os fatos, mas nunca indagando se o que está sendo preservado faz sentido ou deve ser repensado.

Uma das cursistas se aprofunda, refletindo que:

Preservar o patrimônio cultural, para mim, vai além do cuidar do bem físico, do cuidado para não ser depredado ou que se estrague com o tempo. Acho que preservar é dar significado aquele bem para comunidade em que ele está inserido, porque às vezes existe um patrimônio no local e ele não tem significado nenhum para comunidade porque a comunidade não conhece aquela história. Então esse patrimônio que a comunidade não conhece a história não tem valor nenhum. Então preservar é também dar significado a esse patrimônio para a história do local e da comunidade em que ele está inserido (Cursista C, Entrevista).

Podemos perceber que, após o fim do curso de formação continuada, a docente define que a preservação só faz sentido a partir do momento em que o patrimônio constitui significado para as pessoas e o contexto em que estão situados. Nesse sentido, há um importante avanço ao argumentar que nada adianta a mera conservação de um monumento se este não é relevante para aquela comunidade, pois se trata de uma construção social; portanto, como aquilo que deve ser apropriado socialmente, não está dado, mas é construído e reconstruído (Tolentino, 2016).

Com o objetivo de averiguarmos como o conceito de preservação do patrimônio era entendido no presente, baseamo-nos no caso das revoltas que culminaram na população atear fogo na estátua de Borba Gato, fez-se necessário trazer a temática para debate e discussão no terceiro encontro do curso de formação.

Esse tema se mostrou polêmico por ter grande defesa dos docentes presentes à preservação dos bens materiais a qualquer custo, o que gerou a última questão a ser analisada neste tópico: Atualmente, vários têm sido os movimentos de rasura, retirada ou destruição de monumentos que homenageiam personagens históricos reconhecidos como escravagistas e colonialistas. Qual a sua opinião a respeito?

Sem exceção, as respostas das três professoras no questionário online foram contra a retirada desses patrimônios materiais devido a seu significado. Duas docentes argumentam o seguinte:

Penso que primeiramente é falta de conhecimento e compreensão do que é um patrimônio histórico, seguido da falta de respeito para com a memória dos indivíduos e sua importância representados (Cursista A, Questionário).

É um absurdo, deveria ter punições severas, ser tratados como crimes, é uma falta de respeito com a população (Cursista B, Questionário).

Esse trecho dialoga com a provocação a respeito da ideia bastante difundida baseada na frase de Aloísio Magalhães: “A comunidade é a melhor guardiã do patrimônio. [...] Só se protege o que se ama, só se ama o que se conhece.” (Magalhães, 1997, p. 190). Entretanto, no caso da estátua de Borba Gato, podemos perceber que as cursistas temem a perda do significado histórico para o passado, não sua relevância atual, já que a comunidade de Mantenedópolis não possui vínculo direto com esses personagens históricos.

Assim, concordamos com Tolentino (2016) que conhecer o patrimônio é uma condição; porém, por si só, não é suficiente para garantir a preservação dos bens culturais, pois, em diálogo com Cecília Londres, Tolentino (2016) acredita que o conhecer é o primeiro passo para proteger as nossas referências culturais, mas a dimensão simbólica do espaço costuma ser mais vivida do que conhecida e essa dimensão raramente é levada em conta. E, por se tratar de um monumento distante da história daquela comunidade, não há a ideia de pertencimento em relação às vivências provocadas pela estátua.

Devemos destacar que, mesmo se posicionando de maneira contrária a destruição, a professora Cursista C (Entrevista) argumenta que:

Penso que os monumentos devem ser preservados em locais apropriados como museus e não somente como forma de armazenar essas peças mas, com um trabalho voltado ao conhecimento do momento histórico vivido pelo povo com relação ao monumento e destacando os malefícios à sociedade na intenção de uma reeducação. Pois acredito que de nada adianta a retirada de monumentos se ainda temos parte da sociedade com ideais que refletem as mesmas atitudes de alguém que foi homenageado na história.

Podemos perceber que todas as cursistas ampliam o conceito de patrimônio e, em alguma medida, o aproximam de si. Acreditamos que, se a pergunta não se tratasse de uma estátua dos bandeirantes de São Paulo, mas sim de um elemento mais próximo às suas experiências, as professoras poderiam ter compreendido que o foco da questão não era o apagamento da estátua e de sua importância, mas sim a sua ressignificação.

Nesse sentido, devemos apontar que as cursistas se mostram preocupadas com o apagamento do significado da estátua para as pessoas do passado e não no seu sentido atualmente, tendo em vista o distanciamento dessa história em relação às vivências da comunidade de Mantenedópolis. Distanciamos, assim, o posicionamento das docentes de uma espécie de retrocesso em relação à consolidação do conceito de patrimônio, tendo em vista que o bem patrimonializado em questão não faz parte das suas relações de afeto com o espaço em que vivem. Também gostaríamos de enfatizar que cada uma das fontes abordadas, como o memorial, o formulário online e a entrevista, envolvem formas diferentes em que as cursistas poderiam se expressar.

Com o memorial, há uma certa liberdade na criação da narrativa em que não há limite de espaço em que elas poderiam direcionar a resposta para onde desejassem, enquanto no Google Forms há perguntas específicas com espaço restrito e que visam uma escrita mais objetiva. E, por fim, na entrevista, existe a possibilidade de evocar memórias por meio da fala, o que pode ser mais ou menos apreciado por cada participante da pesquisa, já que permite uma narrativa mais livre por meio da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar experiências e saberes produzidos pelas docentes ao longo do curso de formação “Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenedópolis em foco,” fomos conduzidos a algumas considerações, ainda que provisórias: a) o conceito de Patrimônio Cultural mantém-se fixado no passado para todas as professoras; porém, ele parece ter-se ampliado, de maneira que a maior parte delas se reconheceu como parte integrante do patrimônio, descobrindo a si mesmas e suas vivências como patrimonializáveis; b) a noção de preservação das docentes passa pela proximidade e referencialidade em relação ao patrimônio, pois envolve mais do que uma conceituação, implica uma relação de identificação e de afeto.

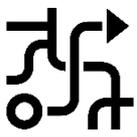
Desse modo, compreendemos que o curso de formação favoreceu/fomentou a introdução e a consolidação dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial e permitiu-nos, pela produção de fontes, uma aproximação do entendimento das cursistas a respeito do Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Ademais, outros elementos se presentificaram em nossas análises, tais como a compreensão de si como patrimônio e as potencialidades do trabalho com elementos da cultura local para o favorecimento das aprendizagens dos estudantes.

Um destaque que atribuímos a esse movimento investigativo é a potencialidade da formação continuada para os docentes, pois, embora se trate de uma formação pontual e com uma temática específica, pudemos perceber mudanças significativas nas compreensões dos cursistas acerca de conceitos históricos e, mais do que isso, nos modos de pensar o seu ofício docente, na busca por tornar os saberes curriculares mais próximos dos contextos de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação, *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. Introdução. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 13-16.



ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (Org.). *Memória e novos patrimônios*. Nova edição [online]. Marseille: OpenEdition Press, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC*, Minas Gerais, n. 2, p. 196-199, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, 23, 94-115, 1994.

COSTA, Marli Lopes; CASTRO, Ricardo Veivalves. Patrimônio imaterial nacional: preservando memórias ou construindo histórias? *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 3, 2008, p. 125-131.

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

IPHAN. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grumberg, Adriane Queiroz Monteiro. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Júnia Sales; ILVA, Marco Antônio. *Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MAGALHÃES, Aloísio. E Triunfo? *A questão dos bens culturais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Roberto Marinho, 1997.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

PASSEGGI; Maria da Conceição et al. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. PASSEGGI; Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; URLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. *Pesquisa (auto)*



biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRRN, 2018. p. 45-72.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir, *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria*, v. 10, n. especial, p. 1-10, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Arlete Vieira da. A construção da docência em escritas narrativas: a dimensão autopoietica. *Perspectiva, Erechim*. v. 40, n.152, p. 17-25, dezembro/2016.

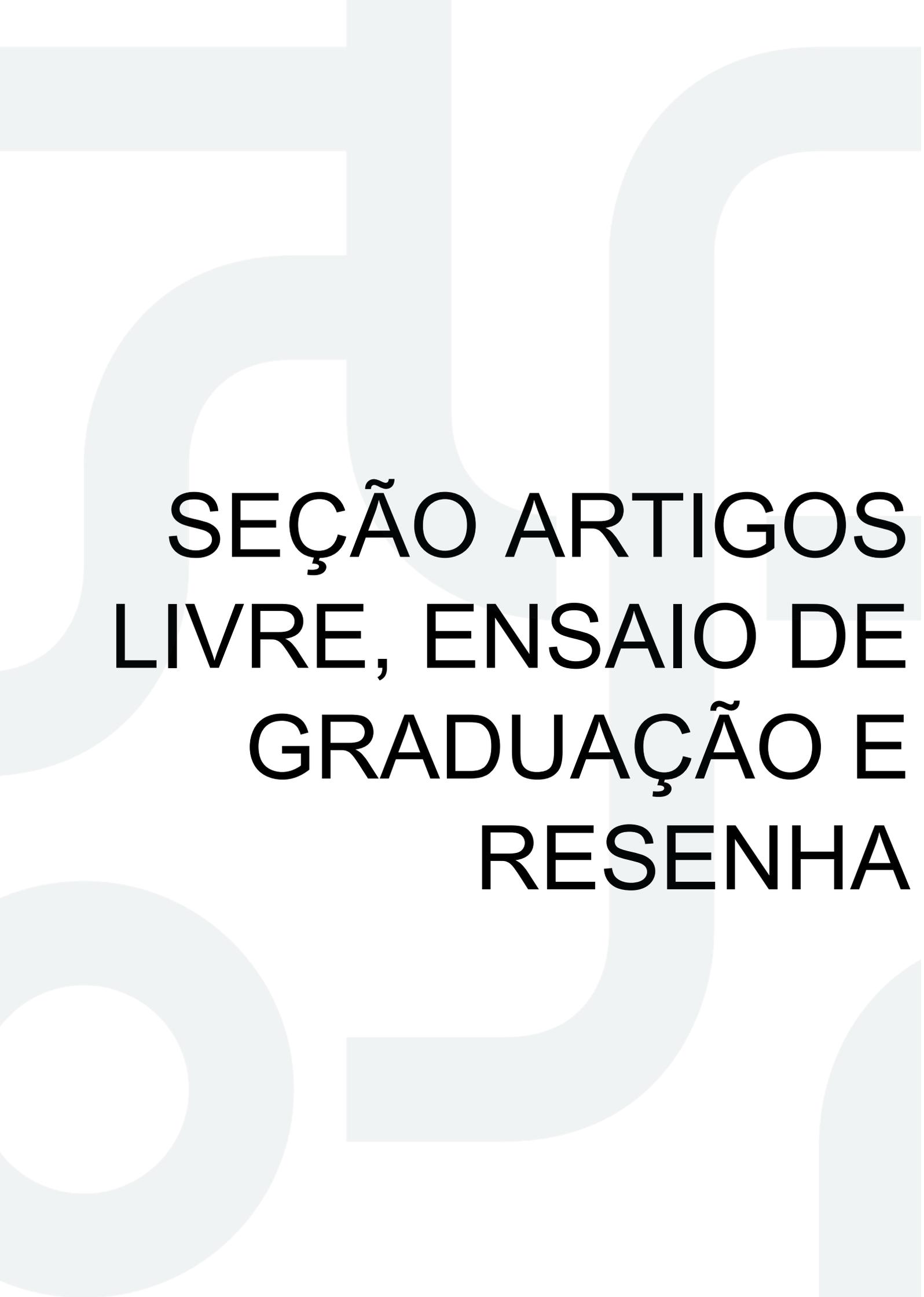
TOLENTINO, Átila Bezerra. *O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática.* Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016.

UFES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Patrimônio Cultural e História Local: o Município de Mantenedópolis em Foco.* UFES, 2021.

UNESCO. *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular.* Adotada pela 25^a sessão da Conferência Geral da UNESCO em Paris, em 15 de novembro de 1989. Paris: UNESCO, 1989.

Recebido em: 10/03/2025

Aprovado em : 08/05/2025



**SEÇÃO ARTIGOS
LIVRE, ENSAIO DE
GRADUAÇÃO E
RESENHA**



THIMOTEO, João Pedro*

<https://orcid.org/0009-0007-6252-0422>

RESUMO: Buscaremos refletir, neste artigo, acerca do processo de transição democrática (1974-1988) que pôs fim aos 24 anos de regime ditatorial no Brasil. Do nosso ponto de vista, a transição foi fruto de um arranjo político que envolveu setores ditos “moderados” da ditadura e da oposição, em busca de uma nova forma de organização política que privilegiasse formas consensuais de dominação de classes, afastando-se da coerção que marcou toda a ditadura. Refletiremos, portanto, acerca das formas como o regime buscou neutralizar a atuação das oposições antissistêmicas, que tentaram alterar o projeto conservador de transição. Privilegiaremos o tratado ao Partido dos Trabalhadores, por considerarmos o mais expressivo instrumento político construído pelas classes subalternas durante o período.

PALAVRAS-CHAVE: Transição Política; Democracia Restrita; Partido dos Trabalhadores.

ABSTRACT: In this paper, we aim to reflect on the process of democratic transition (1974-1988) that brought an end to the Brazilian dictatorship. From our perspective, this transition resulted from a political arrangement involving the so-called “moderate” sectors of the dictatorship and the opposition. This arrangement sought a new form of political organization that favored consensual forms of class domination, moving away from the coercion that marked the entire dictatorship. We will, therefore, examine how the regime attempted to neutralize the actions of anti-systemic oppositions that sought to challenge the conservative transition project. Our focus will be on the treatment of the Workers’ Party, which we consider the most significant political instrument created by the subaltern classes during this period.

KEYWORDS: Political Transition; Restricted Democracy; Workers’ Party.

* Possui graduação em Abi - História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2023). Desde 2024 é mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da mesma instituição. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Política, atuando principalmente nos seguintes temas: marxismo, ditadura empresarial-militar, transição política, democratização e formação social brasileira.

OS REGIMES POLÍTICOS E A HISTORIOGRAFIA DA TRANSIÇÃO

Ainda que já existam significativas pesquisas historiográficas que abordem o último processo de democratização brasileiro, ainda há muito a se estudar acerca das significações políticas e sociais mais profundas do processo de transição que, iniciado em 1974, consolidou a transformação do regime político ditatorial em uma democracia liberal-representativa.

Entre historiadores, costuma-se enfatizar questões como a participação da chamada “sociedade civil” na redemocratização (GOMES, 2002; ARAUJO, 2016), as disputas intramilitares que sobredeterminaram a abertura política (CARVALHO, 2019) e o tipo de “memória social” acerca do regime ditatorial que foi constituída durante a transição (ROLLEMBERG *et al.*, 2010; REIS, 2014).

No interior da historiografia ainda há muitas polêmicas acerca das especificidades históricas da *mudança de regime político* que a transição assentou, ainda que questões importantes, como, por exemplo, a periodização da ditadura, sejam alvo de intensa discussão (SILVA, 2003; VILLA, 2014; REIS, 2014). Consideramos que a abordagem hegemônica, no entanto, é a que apresenta uma caracterização “institucionalista” dos dois regimes em tela – o ditatorial e o democrático – o que, julgamos, constitui lente analítica pouco profícua para a compreensão do processo de transição.

É o caso, por exemplo, da definição de Daniel Aarão Reis, para quem a ditadura deve ser equiparada, genericamente, à tipologia dos “Estados de exceção”, pois, em sua visão, tratou-se de um regime que criava, revogava e ignorava as leis por ele próprio formuladas (REIS, 2021). Esta perspectiva liberal-institucionalista é seguida por Denise Rollemberg e Samantha Quadrat na definição de democracia, que é tomada como um “sistema” de eleições regulares, liberdades civis e independência entre os três poderes (ROLLEMBERG *et al.*, 2010). As autoras, em nota de rodapé após esta afirmação, admitem tratar-se de uma definição que ignora a dimensão social dos regimes políticos, e que “privilegia questões políticas”, porém consideram que esta limitação não é importante o suficiente para conduzir a uma caracterização não politicista de democracia.

Nossa pesquisa se inscreve em um campo teórico – e crítico – diferente. Compartilhamos da crítica do historiador Marcelo Badaró, para quem as perspectivas

liberais-institucionalistas pouco enriquecem a dimensão conceitual dos debates acerca dos regimes políticos (MATTOS, 2014). Para nós, é muito importante que o estudo dos fenômenos políticos seja realizado de forma não *politicista*, ou seja, que integre a política no interior da totalidade do mundo social, realçando a relação dos processos políticos com determinantes culturais, sociais e econômicos, não sendo possível explicá-los sem essas referências.

Seguindo os passos do marxista Nicos Poulantzas, é crucial perceber que o papel das estruturas políticas capitalistas é o de refletir e *condensar* as contradições de uma dada formação social (POULANTZAS, 2019). A política sempre irrompe no “tempo presente”, no “momento atual” da ação, apresentando-se como o tempo da ação e da decisão, o tempo do “*desenlace entre uma pluralidade de possíveis*” (BENSAID, 2009). Especificamente para o nosso objetivo – qual seja, o estudo sobre a transição política no Brasil – é preciso levar em conta as transformações políticas, sociais e econômicas profundas que permearam o processo, pois somente assim compreenderemos a encruzilhada que vincula aquilo que “já não existe” ao que “ainda não existe” (BENSAID *et al.*, 2000, p. 70).

Consideramos que o trabalho do historiador Renato Lemos é um bom exemplo dos resultados frutíferos que emergem da adoção dessa perspectiva teórica. Segundo ele, devemos sempre levar em consideração que “o Estado capitalista, como conjunto de instituições que consagram a ordem político-social, decorre de um regime político, que é a forma de dominação de uma parte da sociedade sobre outra parte da sociedade” (LEMOS, 2014). É preciso caracterizar, portanto, os regimes políticos não apenas em sua institucionalidade, mas, sobretudo, compreender sua natureza *classista*, que constitui sua base. Os regimes não são neutros, e sua apreciação social não deve ser abstrata, simplesmente sinalizando que os regimes são construídos pela sociedade, mas, antes, identificando qual classe social ou fração de classe se encontra em posição dominante no interior do regime, organizando, por meio dele, a dominação das demais classes.

Difícilmente poderemos identificar diferenças e semelhanças entre ditadura e democracia sem levarmos em conta que ambas eram formas políticas de organizar a dominação social classista sob o Estado capitalista. Da mesma forma, é difícil compreender a transição de regimes políticos sem compreender suas dinâmicas históricas mais profundas (LEMOS, 2012). Ainda que parte considerável da

historiografia sustente afirmações polares acerca da relação entre Estado e sociedade civil – afirmando, por exemplo, que a Ditadura foi “contra” a sociedade, ou, no polo oposto, que a Ditadura é “expressão” da sociedade –, o que buscamos sinalizar é a necessidade de uma abordagem dialética do mundo social, apontando para seus antagonismos classistas inconciliáveis, sua não homogeneidade. Tomamos como proposta a afirmação de Renato Lemos, para quem as relações entre classe sociais e estruturas estatais são o “lugar por excelência das estratégias contrarrevolucionárias” (LEMOS, 2014b, p. 85).

Buscaremos com este artigo contribuir para a história da transição política brasileira a partir de uma análise da maneira como o núcleo dirigente do regime ditatorial lançou mão de uma estratégia de reorganização da aliança política que sustentava até então a ditadura. Consideramos que lideranças como Ernesto Geisel, Golbery do Couto e Silva e Petrônio Portella atuaram politicamente no sentido de reconstituir a base de sustentação do regime. A estratégia consistia *grosso modo* em organizar uma reaproximação entre o que consideravam os “setores moderados” da ditadura – que incluíam basicamente os setores que a historiografia costuma identificar como “castelistas” – e as frações moderadas da oposição. A meta era isolar politicamente tanto a “extrema direita” militar – identificada como “linha dura” – quanto os setores mais radicais da oposição, normalmente vinculados a grupos da esquerda anticapitalista.

Demonstraremos como o núcleo dirigente da ditadura formulou conscientemente esta estratégia e como agiu politicamente no sentido de concretizá-la. Da mesma forma, apresentaremos a análise realizada, no interior dos órgãos de informação do regime ditatorial, acerca do surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT). No nosso juízo, o escrutínio crítico da maneira como o regime ditatorial lidou com o surgimento de uma oposição classista e de massas pode nos ajudar a constatar a natureza conservadora do seu projeto de transição política.

REGIME DITATORIAL, ABERTURA POLÍTICA E DOMINAÇÃO CLASSISTA

Tendo em vista que, da nossa perspectiva, o regime político organiza a dominação de classes, é preciso ter em mente qual a grande transformação estabelecida pela transição política. Partimos do princípio de que a proposta de

reestruturar a forma política de dominação social nasceu no interior do regime, e que a transição foi conduzida pelo núcleo dirigente da ditadura, representado, por exemplo, pelo ditador Ernesto Geisel, pelo General Golbery do Couto e Silva e pelo advogado Petrônio Portella¹. A meta estratégica da transição era, ainda que sem pôr em risco a ordem social burguesa, incorporar ao regime político setores moderados da oposição. Seguindo as ideias de Florestan Fernandes, podemos entender a transição política como um processo de longa duração, caracterizado pelo que o sociólogo denominou de contrarrevolução preventiva das classes dominantes brasileiras.

O que une a classe dominante brasileira, na definição de Florestan, é a necessidade de atenção permanente às potenciais desagregações da ordem, e, principalmente, a emergência de neutralizá-las antes mesmo que seu potencial transformador efetivamente germine (FERNANDES, 2020). A ideia que devemos fixar, neste sentido, é a de que a decisão de abrir o regime buscou antecipar-se a qualquer eclosão social que fosse. Não parte de uma “crise” da ditadura – como, por exemplo, quer Francisco Carlos Teixeira da Silva (2003) –, mas busca, por iniciativa própria, construir um novo equilíbrio das forças sociais, mais “estável” – do ponto de vista das classes dominantes – para a dominação de classes. Ou seja, o regime deveria mudar, mas não para outro *qualitativamente* diferente, mas para uma forma de organização das instituições de Estado que “incorporasse novas forças políticas, sem descartar a tutela militar” (LEMOS, 2002, p. 293).

A discussão acerca da necessidade de mudanças no regime político remonta, no mínimo, a 1972. Contrariando o que muitos historiadores afirmam, essa discussão antecede a chamada “crise do milagre econômico” (HOEVELER, 2012b). Na verdade, a opção por transformar o regime político é estabelecida no momento de seu fastígio, quando o seu núcleo dirigente considerava ter alcançado as principais tarefas “da revolução”: o “saneamento político”, com a derrota das esquerdas revolucionárias e o “saneamento econômico”, com a retomada do crescimento via “milagre brasileiro” (LEMOS, 2014c).

¹ Devido às limitações deste artigo, não poderemos aprofundar essa discussão que não é hegemônica na historiografia. Indicamos, no entanto, que, no essencial, seguimos as constatações de HOEVELER, 2012 e LEMOS, 2018.

Nessa conjuntura, figuras proeminentes da ditadura, que sabiam que o “sucesso” do “milagre” era dependente da superexploração do trabalho e da concentração de renda na mão dos empresários, afirmavam que, caso a abertura política fosse desordenada, poderia haver risco de crise social e política. É preciso, portanto, incorporar o fato da transição ter sido “longa, gradual e segura” à explicação do processo.

Golbery do Couto e Silva – nos passos de intelectuais como Samuel Huntington e Wanderley Guilherme dos Santos – apresentava a questão a partir da metáfora da descompressão: o regime seria uma caldeira contra quem o autoritarismo exerceria pressão. O “excesso de autoritarismo” – em uma fase em que ele era desnecessário, pois as metas do regime já estavam alcançadas – poderia levar à explosão da caldeira. No entanto, caso aberta abruptamente, a irrupção da pressão também provocaria graves consequências. A saída, para ele, seria uma “retirada organizada”, justamente para que o núcleo do regime não perdesse a direção sobre o processo (GOLBERY, 1981).

Os ideólogos da transição previam que tanto setores de esquerda quanto de direita fariam oposição ao seu projeto, mas apostavam estrategicamente na constituição de um centro político que fosse capaz de recompor formas hegemônicas de dominação de classe, mais amplo do que aquele que então sustentava a ditadura. O carro-chefe era a incorporação de setores da oposição moderada ao regime – principalmente os da oposição liberal, dos líderes tradicionais do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e das alas mais à direita das associações civis como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) –, excluindo e isolando os setores que eram identificados como “extrema esquerda” e “extrema direita” (LEMOS, 2012).

A proposta de construção de um centro político conservador foi expressa de maneira contundente pelo general Golbery. Utilizando-se de mais uma metáfora, desta vez a da “ferradura”, Golbery buscou demonstrar que, ao contrário do que normalmente se considera, esquerda e direita moderada estão muito próximas no espectro ideológico, constituindo um centro político capaz de fazer frente ao radicalismo das forças extremadas (GOLBERY, 1981).

Mais do que isso, o ideólogo da transição conservadora considerava que o papel do núcleo estratégico do regime era justamente separar as oposições, mantê-las dissociadas, incentivando a formação de múltiplas frentes com as quais a ditadura poderia estabelecer relação diferenciada. Em suas palavras, era preciso realizar um:

[...] atendimento privilegiado das pretensões deste ou daquele partido ou grupo, em detrimento dos demais. E isso será tanto mais exequível, quanto mais nossos propósitos, sinceros, de liberalização democratizante incluam muitas das aspirações de outros partidos ou grupos, de maior afinidade conosco e cuja aliança ou apoio poderá vir a ser alcançado, numa hábil e esclarecida *manobra de cooptação por partes* (GOLBERY, 1981, p.28).

Tratava-se, portanto, de uma estratégia política que articulava, de um lado, a cooptação política, e, do outro, a manutenção da repressão aberta. Para atrair a oposição moderada, procederam-se a importantes alterações na estrutura jurídico-política do regime, e, para derrotar as oposições consideradas “radicais”, utilizou-se de todo seu conhecido arsenal terrorista (LEMOS, 2012). Não é de se espantar, portanto, que ao lado das famosas medidas liberalizantes – como o fim da censura prévia, o restabelecimento do *habeas corpus* e a extinção de todos os Atos Institucionais, a Anistia e a Reforma Partidária – ocorresse o assassinato de quase todo o comitê central do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a repressão às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o acirramento da violência sindical.

Essas transformações nas estruturas jurídico-políticas intensificaram as relações de cooptação das oposições liberais-democráticas, incorporando forças civis, outrora na oposição, ao regime. Em nenhum momento, no entanto, o processo político deixou de ser dirigido – ou “tutelado” – pelo núcleo estratégico das Forças Armadas, que comandava o regime (LEMOS, 2014b). A incorporação das oposições liberais buscava legitimar a abertura política e possibilitava seu aprofundamento, já que as frações moderadas da oposição, em plena identidade com os dirigentes do regime, não tinha interesse algum na radicalização dos limites das reformas, e não propunha alternativas “ao caráter estritamente burguês da direção do processo político”, que continuava sendo o de preservar “as condições da dominação política de uma classe social absolutamente desprovida de vocação transformadora” (LEMOS, 2002, p. 293).

Para as correntes políticas liberais-democráticas, a meta estratégica das oposições era o restabelecimento do regime jurídico-constitucional, igualando, sem levar em conta significações sociais mais amplas, democracia e Estado de direito. Desta forma, o regime foi capaz – visto que avançava na “reconstitucionalização” do regime político – de compatibilizar suas demandas. A “distensão gradualista”, que rompia com o “excesso de autoritarismo” era suficiente para aqueles que advogam por uma sociedade civil desenraizada de sua natureza classista e que enfatizavam a existência de direitos políticos individuais aos coletivos (LEMOS, 2018 e HOEVELER, 2012b).

TRANSIÇÃO POLÍTICA, LUTA DE MASSAS E CONTRARREVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL

Dado que a principal estratégia proposta pelo núcleo dirigente do regime ditatorial foi a constituição de um centro político conservador que contemplasse setores moderados da oposição e do governo, é importante refletirmos acerca da maneira como a oposição “não moderada” foi tratada durante a transição.

Consideramos que, no que se refere às esquerdas, a meta principal do regime ditatorial era isolar organizações políticas classistas do novo bloco de poder em construção. Pelo menos desde 1974 instituições como o Serviço Nacional de Informações (SNI) já sugeriam que, dada a derrota política das esquerdas revolucionárias – cujo último núcleo guerrilheiro fora dizimado no mesmo ano, com a vitória das forças repressivas sobre a guerrilha do Araguaia –, o foco do aparato repressivo deveria voltar-se para as “ameaças” não armadas, que visavam “a captura progressiva das estruturas públicas e das pessoas, por meio da propaganda e da legitimidade conferida por lideranças populares não associadas diretamente ao comunismo” (LEMOS, 2018. p.200).

Tratava-se, portanto, de uma mudança na política de segurança, não mais focada na desarticulação das organizações da esquerda armada, mas agora preocupada com a “esquerda de massas”. Não por acaso, como já mencionamos, logo na primeira fase da liberalização, mais de dois mil militantes do PCB foram presos entre 1974 e 1975, e um terço de seu Comitê Central foi assassinado e/ou torturado de forma bárbara. É importante lembrar que a liberalização não significou, para a

esquerda classista, fim da repressão brutal: o dirigente David Capistrano foi esquartejado e Elson Costa foi queimado vivo. Eram sinalizações nítidas do regime: há uma abertura política em curso, mas ela não deve envolver ou incorporar os setores comprometidos com a classe trabalhadora.

Ainda que o regime ditatorial previsse que a abertura política proporcionaria espaços ampliados, em comparação com os previamente existentes, de atuação política para os setores subalternos, certamente não estava previsto que os últimos anos da década de 1970 seriam marcados por intensas mobilizações sociais dos trabalhadores, constituindo um dos mais interessantes ciclos de luta de massas da história brasileira. Nas principais cidades do Brasil, movimentos grevistas, associações de moradores, núcleos de base da Igreja Católica, trabalhadores rurais e os “Movimentos do Custo de Vida” (MCV) protestavam contra o arrocho salarial, a concentração de renda, a ausência de liberdade de organização e a alta inflacionária.

Esses movimentos foram a base de constituição, a partir do final de 1977, do emergente Partido dos Trabalhadores (PT). Para Maria Helena Moreira Alves, é possível afirmar que:

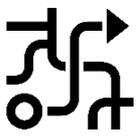
O PT nasceu das greves de 1978, 1979 e 1980, em estreita aliança com os movimentos de bases rurais e urbanos e com a ação social dos católicos progressistas. A ideia de formar um partido que canaliza as reivindicações de diferentes movimentos populares foi debatida em 1979, quando o governo interveio no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e em vários sindicatos de bancários (ALVES, 2005, p. 330).²

É possível falarmos, portanto, do PT como partido e do *petismo* como base social que realiza a ligação orgânica entre a agremiação e seus militantes ativos. O *petismo* seria um sujeito coletivo que deu origem e enraizamento ao PT (MEDEIROS, 2016). Consideramos que era essencial, para o regime ditatorial em transição, isolar ambos do pacto social que, posteriormente, daria origem à Nova República.

A preocupação central era o isolamento da esquerda de massas das fontes “legítimas” do poder político. Já em 1978 a Agência Central do SNI³ analisava a possibilidade e viabilidade da formação de partidos políticos socialistas no Brasil. A agência afirmava que, apesar do sindicalismo brasileiro não ter grande tradição

2 É vasta a produção acadêmica que vincula PT e movimentos sociais, como, por exemplo, KECK, 1991 e SARTI, 2006.

3 Toda a pesquisa documental que embasa nossa argumentação está disponível no Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN).



revolucionária, tornando improvável a constituição de uma agremiação partidária socialista com base nos trabalhadores, era necessário prestar atenção ao fato de que “LULA’ é favorável à formação de um partido operário, como à formação de uma ‘frente de operários’ [...] que deverá ser a base para a ação de um partido político”⁴.

Considerava-se, portanto, que o movimento operário do grande ABCD paulista poderia ser a base de um partido dos trabalhadores urbanos. No mesmo ano, a Divisão de Segurança e Informações (DSI) do Ministério do Exército alertava que o Comando do II Exército estava acompanhando com muita atenção as “atividades do Movimento do Custo de Vida, por se tratar de assunto que abrange sutilezas perigosas – reivindicações simpáticas ao público geral – que vêm sendo exploradas pelas esquerdas”⁵. A preocupação era, portanto, não só a constituição de um partido de esquerda com capilaridade social, mas também a “exploração” de “sutilezas perigosas”, que poderiam angariar apoio para os movimentos sociais que constituíam o *petismo*.

Em 1980, com o Movimento Pró-PT já em pleno funcionamento, a DSI do Ministério da Justiça, investigando a atividade do partido em São Paulo, afirmava que:

O Partido dos Trabalhadores vem obtendo apoio dos militantes da Igreja Progressista, em particular dos integrantes da Pastoral Operária. [...] O PT está estruturado em Núcleos de Base nas fábricas, associações, clubes de mães, sindicatos, etc.⁶.

O mesmo documento apontava que a aliança entre clero progressista e movimento sindical, que se dava por meio das Pastorais Operárias, transformou-se em fator de “radicalização” das greves em São Paulo, e que a organização do PT em núcleos de base era inspirada pelo modelo dos “Soviets (na sua forma primitiva de 1917, na Rússia)”. Demonstrava-se, portanto, a total atenção dos órgãos de informação e segurança em captar a natureza de massas do PT, buscando mapear o potencial desestabilizador da atuação política da base do partido.

4 Informação Nº 3779155/78/ASP/SNI - SNI, 31/07/78, Assunto: Atividades de Formação do Partido Socialista no Brasil - “Convergência Socialista”.

5 Relatório periódico de informações Nº 10/78. Ministério do Exército, Comando do II Exército, Quartel General. 06/11/78.

6 Ministério da Justiça - Gabinete do Ministro, Processo Gab Nº100145, 07/08/1980, Assunto: Atividade do Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo.

Da mesma forma, caracterizavam-se os movimentos de massa, como o MCV, como entidades contestatórias paralelas aos sindicatos, cujo objetivo seria “congregar as massas populares, em torno de objetivos mascarados, e encobertos sob a capa de uma legalidade ou legitimidade aparente”⁷. O auge do ataque governista ao petismo, no entanto, viria em 1980, quando a Justiça do Trabalho declarou ilegais as greves no ABCD paulista, e o Ministério do Trabalho interveio na direção dos sindicatos. Importantes figuras vinculadas ao petismo são presas, dentre elas Lula, a liderança mais emblemática. Segundo Marcos Napolitano, a ditadura não economizou meios para esvaziar o movimento paredista paulista, visto que sua preocupação fundamental era impedir que o operariado viesse a se tornar o ator fundamental da abertura política (NAPOLITANO, 2014).

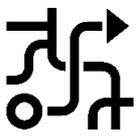
A luta contra as greves do ABCD, no final da década de 1970, iniciou uma nova fase da aliança empresarial-militar, posto que donos de empresa e lideranças da ditadura uniram-se para forçar o fim da greve. Analistas apontam que as forças policiais transformaram cidades como São Bernardo e Santo André em verdadeiras zonas de guerra civil. O saldo de uma dezena de presos e mais de uma centena de feridos demonstrava que havia um “veto organizado” à possibilidade dos trabalhadores adquirirem peso na sociedade civil (SILVA JÚNIOR, 2023).

Tal perspectiva está em consonância com um Relatório Periódico de Informações do Ministério do Exército, datado de 1978, que afirmava que o preocupante na eclosão das greves paulistas não eram suas implicações imediatas – posto que não haviam alcançado “proporções alarmantes”. Ao contrário, seguia o documento, o que “causou preocupação às autoridades, meio empresariais e no público em geral” não foi o “fato em si” mas, principalmente, as “possibilidades de possíveis desdobramentos futuros”⁸.

É preciso, portanto, avançar nas pesquisas acerca das maneiras como, efetivamente, o regime político ditatorial foi exitoso em sua estratégia de isolar o PT e o *petismo* frente às demais agremiações e organizações oposicionistas. Em 1981, Golbery do Couto e Silva afirmava que as forças contrárias ao regime estavam espalhadas em associações civis diversas, que envolviam desde organizações

7 Relatório Especial de Informação, Nº 01/81 - Data 05/81, Ministério do Exército, Gabinete do Ministro, CIE.

8 Relatório Periódico de Informações. 04/1978. Ministério do Exército.

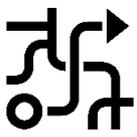


religiosas e parareligiosas, sindicatos, associações culturais legais e entidades profissionais, que haviam tomado para si a tarefa de atuar politicamente, tornando-se mais ativas do que o próprio partido da oposição consentida, o MDB (GOLBERY, 1981).

Era uma estratégia de contrarrevolução democrática em substituição à contrarrevolução terrorista que predominou sob o regime ditatorial. A grande aposta da ditadura, como já defendemos, era justamente a divisão das oposições em muitas frentes oposicionistas, dificultando a construção de unidades políticas que fossem capazes de alterar a correlação de forças em favor dos setores subalternos. Como aponta um arguto sociólogo, que escreveu ainda durante o desenrolar do processo de transição, ao governo era necessário isolar os setores mais combativos da classe trabalhadora do conjunto da classe; isolar a classe operária do conjunto dos assalariados e isolar o PT das demais oposições (GARCIA, 1983).

Isso foi feito, majoritariamente, por meio do controle das casas legislativas e demais instituições representativas, que eram capazes de neutralizar e bloquear as aspirações populares. Para Maria D'Alva Kinzo, por exemplo, a derrota das “Diretas Já”, campanha que levou milhões de brasileiros às ruas em defesa de um projeto de emenda constitucional que instituiria as eleições diretas para a Presidência da República, evidenciou a derrota das oposições que procuravam transformar a natureza conservadora do processo de transição política (KINZO, 2001). A pesquisadora aponta que, do ponto de vista das estratégias de ação, restavam duas opções à oposição: aceitar jogar dentro das regras estabelecidas, aliando-se definitivamente a setores próximos do governo, consolidando o processo de transformismo ideológico, ou, por outro lado, romper definitivamente essas mesmas regras, radicalizando sua atuação a partir da mobilização social extrainstitucional.

Podemos chamar essas duas estratégias, respectivamente, de “hipótese MDBista” e “hipótese petista” de transformação social. Não restam dúvidas de que a transição seguiu a primeira hipótese, o que ajuda a explicar a vitória do projeto conservador do governo, que buscava justamente consolidar a aliança com a oposição moderada, e a hegemonia do PT na esquerda pós-ditadura, chancelado como a única força social que não cedeu – até porque não foi convidado – às pressões liberalizantes do regime, mantendo sua independência de classe frente ao projeto burguês de transição democrática.



A derrota relativa do *petismo* – dominante entre as forças de esquerda, subalterno no interior do novo bloco de poder conservador – foi fundamental para que o pacto social da Nova República fosse vitorioso na construção de uma democracia restrita, cujo núcleo central estaria blindado à participação das classes trabalhadoras.

CONCLUSÃO

Nosso artigo buscou contribuir com os estudos da transição política brasileira. Partimos da hipótese de que a estratégia burguesa de transição envolvia pouco mais do que a recomposição da base de sustentação do regime, incorporando setores da oposição moderada, que, apesar de lutarem contra os “excessos de autoritarismo”, não se opunham à natureza classista da ditadura.

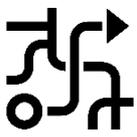
Deste ponto de vista, a consolidação de um regime democrático de natureza restrita dependia da construção de um novo bloco de poder, capaz de realizar a dominação de classes sob novas bases, mais consensuais do que coercitivas. À classe trabalhadora organizada era vedada a participação nesse novo arranjo, e o isolamento do PT e do *petismo* frente às demais agremiações oposicionistas era fundamental.

A transição significou um grande movimento de transformismo político das oposições liberais ao passo que também foi palco de inúmeras lutas sociais. Mesmo com a vitória do projeto conservador de transição, que consolidou a democracia que conhecemos, completamente compatível com níveis extremos de miséria, pobreza, analfabetismo e violência policial, a constituição do *petismo* como sujeito político foi extremamente relevante para o conjunto das classes subalternas do país, pois representou a possibilidade de representação autônoma, frente à sociedade e ao Estado, da fração mais radicalizada dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Bauru: Edusc, 2005.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento. Redemocratização e justiça de transição no Brasil. *Studia Historica. História Contemporânea*, v. 33, p. 67-85, 2016. Disponível em:



<https://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/download/14494/14849/50517>.
Acesso em: 08 jul. 2022.

BENSAÏD, Daniel. Tiempos históricos y ritmos políticos. *Revista Herramienta*, ano XIII, nº 40, 2009.

BENSAÏD, Daniel; LOWY, Michael. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

CARVALHO, Aloysio Henrique Castelo de. *Liberalização e tutela militar: o governo Geisel*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

GARCIA, Marco Aurélio. A crise e os caminhos da transição. *Revista Desvios*, São Paulo. p. 18-29, Agosto/1983.

GOMES, Ângela de Castro. Abertura política e controle sindical: trabalho e trabalhadores no arquivo Ernesto Geisel. In: CASTRO, Celso e D'ARAUJO, Maria Celina (Org.). *Dossiê Geisel*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 105-121.

HOEVELER, Rejane Carolina. A distensão gradualista: elaboração civil e militar no projeto estratégico de Golbery e Geisel (1972/1973). In: *XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio*, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio, 2012.

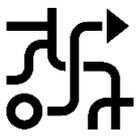
HOEVELER, Rejane Carolina. Samuel Huntington e a transição gradualista no Brasil (1972-1974). In: *Colóquio Internacional Colapso das Ditaduras: Sul da Europa, América Latina, Leste Europeu e África do Sul – História e Memória*, Rio de Janeiro, 2012b.

KECK, Margaret. *PT: a lógica da diferença*. São Paulo: Ática, 1991.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira – Um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 15, n. 4, 2001. p. 3-12.

LEMOS, Renato. Historiador da UFRJ analisa as continuidades da ditadura. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em: [www.academia.edu/12130744/Sobre as continuidades da ditadura](http://www.academia.edu/12130744/Sobre_as_continuidades_da_ditadura). Acesso em 18 nov. 2022

LEMOS, Renato. A anatomia da transição é a chave da anatomia da ditadura: o governo Geisel e a contrarrevolução no Cone Sul da América. *Esquerda Online*. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2012/11/07/a-anatomia-da-transicao-e-a-chave-da-anatomia-da-ditadura-o-governo-geisel-e-a-contrarrevolucao-no-cone-sul-da-america>. Acesso em 09 abr. 2023.



LEMOS, Renato. Contrarrevolução, ditadura e democracia no Brasil. In: Carla Luciana Silva; Gilberto Grassi Calil; Marco Antônio Both da Silva (Org.). *Ditaduras e democracias: estudos sobre hegemonia, poder e regimes políticos no Brasil (1945-2014)*. Porto Alegre: FCM, 2014b. p. 71-89.

LEMOS, Renato. *Ditadura, anistia e transição política no Brasil (1964-1979)*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEMOS, Renato. Anistia e crise política no Brasil pós-1964. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, p. 287-313. dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/PvRCYJfkJSkp3YjSHdHHcNS>. Acesso em: 18 de nov. 2022.

LEMOS, Renato. Contrarrevolução e ditadura: ensaio sobre o processo político brasileiro pós-1964. *Marx e o Marxismo*, v. 2, p. 111-138, 2014c. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/40>. Acesso em: 18 de nov. 2022.

MEDEIROS, Josué. *Para além do lulismo: o fazer-se do petismo na política brasileira (1980-2016)*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Ciência Política) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019

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

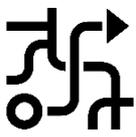
REIS, Daniel Aarão. Ditadura e tradições autoritárias no Brasil: por uma revisão crítica permanente. In: ROLLEMBERG, Denise e CORDEIRO, Janaina (Org.). *Por uma revisão crítica: Ditadura e sociedade no Brasil*. Salvador: Sagga, 2021. p. 444-464.

ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz. *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SARTI, Ingrid. *Da outra margem do rio: os partidos políticos em busca da utopia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2006.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX (Livro 4)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 369-417.

SILVA, Golbery do Couto e. *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1981.



SILVA JUNIOR, Samuel Fernando da. A atuação política do empresariado paulista nas greves de 1980 no ABC paulista: da burguesia “renovada” à burguesia braço da ditadura. In: PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. *Democracias, ditaduras, fascismos*. Passo Fundo: Acervos. 2023. p. 103-132.

VILLA, Marco Antonio. *Ditadura à brasileira – 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita*. São Paulo: LeYa, 2014.

FONTES

Informação Nº 3779155/78/ASP/SNI - SNI, 31/07/78, Assunto: Atividades de Formação do Partido Socialista no Brasil - “Convergência Socialista Ministério da Justiça - Gabinete do Ministro, Processo Gab Nº100145, 07/08/1980, Assunto: Atividade do Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo.

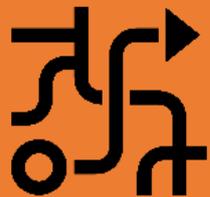
Relatório Especial de Informação, Nº 01/81 - Data 05/81, Ministério do Exército, Gabinete do Ministro, CIE.

Relatório Periódico de Informações Nº 06/80, Ministério do Exército, Comando do II Exército, Quartel General, ACE 004352/80.

Relatório periódico de informações Nº 10/78. Ministério do Exército, Comando do II Exército, Quartel General. 06/11/78.

Recebido em 20/09/2023

Aprovado em 19/02/2025



TANHOTE, Matheus Goulart*

<https://orcid.org/0009-0001-3737-7077>

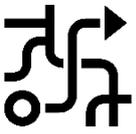
RESUMO: O texto propõe uma reflexão sobre memória e identidade coletiva, conectando essas questões ao movimento negro contemporâneo. Busca-se entender como a identidade racial e a coletiva foram transformadas pelos movimentos sociais, levantando o questionamento de como a identidade individual é moldada pelas novas concepções de raça e etnicidade promovidas pelo coletivo negro. Ao explorar o conceito de identidade para pessoas negras no século XXI, o texto por meio de uma revisão bibliográfica examina como a revalorização da memória negra é viável e quais novas possibilidades emergem, promovendo uma articulação entre raça e identidade que valoriza a história e cultura afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Racial; Raça; Memória Coletiva; Movimento Negro.

ABSTRACT: The text proposes a reflection on memory and collective identity, connecting these issues to the contemporary black movement. It seeks to understand how racial and collective identity have been transformed by social movements, raising the question of how individual identity is shaped by the new conceptions of race and ethnicity promoted by the black collective. By exploring the concept of identity for black people in the 21st century, the text examines how the revalorization of black memory is viable and what new possibilities emerge, promoting an articulation between race and identity that values Afro-Brazilian history and culture.

KEYWORDS: Racial Identity; Race; Collective Memory; Black Movement.

* Pesquisador de mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH/UFPEL), na linha de pesquisa Culturas: entre ensinagens, linguagens e construção de sentidos. Desenvolve pesquisa sobre trajetórias de educadoras e educadores negros no ensino público de Pelotas, com foco na construção de identidades raciais e práticas pedagógicas antirracistas após a promulgação da Lei 10.639/2003. Atua nos campos da História da Educação, História Pública e Estudos Étnico-Raciais.



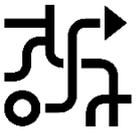
INTRODUÇÃO

O debate sobre identidade junto de uma intensa revisão bibliográfica, busca reconhecer os atravessamentos de identidade acerca de sexo, classe, religião, idade e raça são aspectos que podem formar uma identidade, dependendo do contexto em que se relaciona na vivência de um indivíduo. Ao nos referirmos à identidade negra, Munanga (2012) afirma que devemos considerar que ela passa pela questão da negritude, entendida como uma categoria social e histórica, e não biológica. Nesse contexto, a identidade racial passa pelo entendimento do indivíduo como não branco, permitindo perceber como a questão racial é socialmente constituída e historicamente racista com esses indivíduos.

Quijano (2005) aponta que a raça é percebida como uma dimensão estruturante da sociedade brasileira e do processo colonial nas Américas. Nesse processo, os sujeitos negros introduzem, desde o nascimento, uma lógica colonial, sendo aqueles que tiveram suas histórias e culturas apagadas. Isso nos faz refletir sobre que identidade negra é possível discutir, pois a questão negra é percebida socialmente por meio de uma lógica que categoriza o sujeito negro como único e sem agência sobre suas trajetórias. Ao falar de identidade negra brasileira, “supõe-se a existência de outras identidades, além da nacional. O que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial” (Munanga, 2012, p.7).

Ao pensar sobre identidade racial, podemos inicialmente recorrer à ideia de que há uma cultura produzida por negros e negras, que em dado momento está espalhada de forma comunitária. Indo além da ideia de que há uma única cultura brasileira, podemos afirmar que a cultura afro-brasileira dialoga com negros e brancos. Para os primeiros, no entanto, pode ser um forte formador de identidade racial. Essa identidade é constituída coletivamente por negros e negras ao longo de suas trajetórias, sofrendo apagamentos sistêmicos ao longo da história. Nesse contexto, a identidade coletiva pode ser percebida como todas as intenções de um coletivo, ou “todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (Pollak, 1992, p.7).

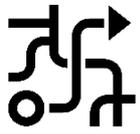
Portanto, a questão da identidade pode ser pensada na relação da pessoa negra com sua situação racial no espaço que ocupa. Nesse viés, a identidade racial



pode fazer com que o sujeito dialogue com a negritude de forma negativa ou afirmativa. Ao refletir que a identidade negra se relaciona de maneira diferente com a identidade de outros sujeitos não negros, o conceito de negritude situa a pessoa em seu lugar social, considerando suas relações. Munanga (1990) categoriza a negritude como uma construção histórica, fruto da reação dos negros às agressões sofridas pelos brancos, e afirma que não pode ser desassociada do racismo, que é uma consequência e, ao mesmo tempo, resultado desse processo.

Portanto, Bento (2022) faz-nos perceber a naturalização dos privilégios brancos, denominada pacto da branquitude, no qual, de modo silencioso, as pessoas brancas se beneficiam entre si, reforçando redes de influência e garantindo a permanência de sujeitos brancos nos espaços de poder. A branquitude, em contrapartida à negritude, é analisada como uma norma universal, enquanto a negritude é compreendida apenas como uma identidade outra, carregada de estereótipos e estigmas. É fundamental reconhecer que as pessoas brancas têm consciência de seus lugares e privilégios, e ao ato de cumplicidade entre os brancos em ocupar locais e espaços pode denominar-se o pacto narcísico da branquitude. Na busca de formas de enfrentá-lo o engajamento político se torna essencial para desconstruir a universalização da branquitude, sendo necessária a implementação de ações afirmativas e a ampliação da presença de pessoas negras em espaços de decisão. A autora faz-nos compreender a branquitude como um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham para os outros e para si mesmas, pois "o privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não" (Bento, 2022, p. 63).

Assim, identidade e negritude são conceitos importantes nas trajetórias negras. Muitos são criados em uma estrutura onde a ideia de raças serve para hierarquizar sujeitos humanos, categorizando-os como superiores ou inferiores. A identidade afro-brasileira é uma construção histórica, muitas vezes baseada na resistência desses grupos, que, por meio de uma perspectiva histórica, buscam um senso de identificação além da busca por suas raízes no passado. Segundo Munanga (1990), a identidade pode ter um caráter de valorização, com o objetivo de entrar para a história. Nesse processo, a memória desempenha um papel fundamental, pois se ampara em aspectos históricos. Assim, os movimentos sociais se dedicam a



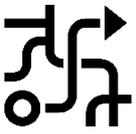
reconstruir essa memória, trazendo novos sujeitos ao destaque e destacando elementos da história e cultura afro-brasileira que não tiveram a devida notoriedade.

No que diz respeito à identidade e à relação com a consciência da história e resistência cultural negra, é importante compreender os efeitos que a colonização e a escravidão tiveram na constituição de sujeitos que passaram a entender a desumanização como algo normal. Césaire (2020) afirma que a colonização gerou um processo de coisificação dos colonizados, operando constantemente um esvaziamento das sociedades por meio do apagamento cultural, da violação de terras e religiões, e da destruição de expressões artísticas. Com o processo de colonização, que buscava "civilizar" povos, as possibilidades foram suprimidas, resultando na desorganização de sujeitos que passaram a existir como mercadorias, logo não podendo manter plenamente seus aspectos culturais.

Nesse processo, há uma memorização em que historicamente a população negra é associada a aspectos negativos, aspectos esses que dialogam com os sujeitos ao longo da vida e que muitas vezes levam a uma identificação negativa sobre a população negra. Nessa perspectiva, Woodward (2014) coloca que a identidade se constitui na diferença, especialmente a étnica, e, em alguns lugares e momentos, é tida como mais ou menos importante. esse contexto de construção identitária e apagamento, estabelece-se um paralelo entre "nós", os brancos, e "eles", os negros. Nesse processo de alterização, a população negra foi historicamente associada a atributos negativos, de modo a dificultar qualquer possibilidade de reconhecimento positivo da identidade negra.

Munanga (1990) nos convida a pensar sobre como a identidade negra no Brasil é constituída, mesmo havendo uma gama de tons de pele, e com uma lógica de branqueamento fortemente estabelecida. Outra questão seria se os negros, mesmo em uma cultura majoritariamente branca e colonizada, poderiam formar uma identidade diferente da de sujeitos brancos, indígenas ou outros. Nesse viés, o texto busca situar o que é identidade para, posteriormente, refletir sobre como a população negra usou a memória e a história da população negra a fim de criar possibilidades de existência de uma identidade negra.

Portanto, o contexto não pode fugir da análise da relação entre identidade e memória coletiva negra, pois as questões raciais dialogam com a história dos

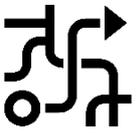


indivíduos negros e brancos. Assim, Mills (2023), ao formular sua análise sobre a existência de um contrato racial, nos oferece uma perspectiva valiosa, pois podemos entender que há, historicamente, uma supremacia branca que se afirma como movimento político. Nessa abordagem, o autor deixa claro que há um contrato que se dá por acordos e normas, cujo diferencial é a criação de privilégios para pessoas brancas e que, em um contexto global, age para “racializar” os espaços. Assim, cabe notar que há um acordo entre sujeitos considerados iguais para a manutenção das estruturas de desigualdades, e isso é perceptível e, ao mesmo tempo, normalizado nas sociedades contemporâneas.

Dessa forma, entendendo que há um movimento de alguns sujeitos brancos que buscam apagar a agência das pessoas negras, a resistência desses povos a tais barbáries se torna um ponto crucial para refletir sobre as memórias coletivas desses sujeitos. Nesse contexto, “a busca da identidade negra não é, (...), uma divisão da luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver” (Munanga, 1990, p. 116). Embora possa haver a solidariedade de não negros conscientes, o sujeito negro, com suas questões, pode dialogar com a identidade racial de maneira única, e essa busca pode romper sistemicamente com a alienação e os complexos de inferiorização internalizados, sendo uma condição inicial para a luta coletiva.

Portanto, junto às análises já realizadas, podemos inferir que a identidade negra é algo que se constrói nos processos sociais, políticos e culturais vivenciados por negros e negras no Brasil. Nesse caso, D’Adesky (2001) destaca que, para haver a construção de uma identidade, necessariamente deve haver interação. Assim, a identidade negra pode ser percebida tanto no ato de se ver como negro quanto ao se perceber socialmente como um indivíduo não branco. Fica claro que as identidades não se formam no isolamento; por isso, a necessidade do diálogo. Mesmo a identidade individual e a social dependem da interação com o outro e esse processo envolve todas as identidades, especialmente a identidade negra.

Sendo assim, reconhece-se que a identidade negra é permeada por uma densidade que produz conflitos e diálogos externos e internos próprios aos sujeitos negros. Esse processo de reconhecer a diferença é importante no processo de humanização, pois conduz a uma relação de humanização entre sujeitos diferentes,



contribuindo para uma afirmação positiva das identidades. Mas é importante lembrar que “a identidade construída pelo negro se dá não só em oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento” (Gomes, 2002, p. 40).

Nesse diálogo, a psicanalista Souza (2021) formula que ser negro no Brasil é tornar-se negro, esse tornar-se sendo uma construção social e individual por meio da percepção da realidade social de negros e negras, junto de sua identidade racial e memória ancestral. Assim, a diversidade, como a autora afirma, é vivida por meio da cor da pele e da estética carregada de africanidade, diálogos que podem ocorrer ao longo da vida de maneira crítica, devido ao racismo. Sendo assim, “cabe entender o racismo como ideologia, como algo que mira a mente tanto dos não brancos quanto dos brancos, inculcando a subjugação” (Mills, 2023, p. 136).

Portanto, fica claro que a identidade racial, quando constituída, não se limita apenas à esfera privada, pois nenhum processo de identificação se restringe a isso. Podemos afirmar que “refletir e afirmar a identidade negra nos coloca no cerne de processos coletivos e públicos, e nem todos os sujeitos reagem da mesma maneira diante desses processos” (Gomes, 2002, p. 43). Por isso, é necessário abandonar os estereótipos presentes nos debates raciais, que colocam todo grupo de negros e negras em um mesmo padrão de agir. A contradição e a diferença fazem parte da identificação e do movimento negro; o processo não é único, mas permite reconhecer como a cultura branca tem muito da negritude em seus espaços, língua e comportamentos.

Assim, essa identidade racial utiliza a memória para se auto afirmar, pois, segundo Munanga (2012), a identidade coletiva de pessoas negras passa por sinais diacríticos, a cor da pele e aspectos estéticos, sendo estas categorias que carregam carga de subjetividade em relação a outros grupos, além de características objetivas. Nesse sentido, o movimento negro usa a identidade a partir de um ponto de vista político, utilizando fatores que podem ser construtores de identidade para relacionar-se com suas pautas. O elemento central para a reconstrução da identidade é a história, pois “essa história, mal a conhecemos, já que foi contada do ponto de vista do 'outro', de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor



da verdadeira história do Negro que o liga à África, sem distorções e falsificações” (Munanga, 2012, p. 10).

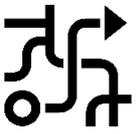
Portanto, Munanga (2012) segue afirmando que, em busca de um sentido de coesão, os sujeitos negros utilizam a memória coletiva e a história para reivindicar pautas nos movimentos sociais. Nessa concepção de resgate, a identidade negra é constituída junto de um resgate acerca do passado, buscando desconstruir a negatividade histórica que foi imposta sobre o passado negro e procurando, e no presente reviver histórias que antes não haviam sido contadas. Na idealização de um novo imaginário coletivo, o movimento negro busca o resgate da história e cultura afro-brasileira, junto de uma autoestima que foi desgastada por atitudes racistas.

A cultura é outro elemento importante para a identidade negra. A religião, a arte e a visão de mundo, na busca de romper com a ideia de que a cultura africana não teve influência no Brasil, mostram como os aportes culturais africanos fazem parte da culinária, musicalidade e religiosidade brasileira. Até aqui, percebemos que, historicamente, se formou uma construção de uma representação negativa sobre questões acerca dos negros. Mas, em contrapartida, os movimentos sociais podem se valer da afirmação de que, enquanto coletivo, “construímos uma história rica de reação e resistência, produzimos cultura e impregnamos o Brasil da nossa estética” (Gomes, 2002, p. 46).

Munanga (2012) analisa que as identidades coletivas de negros e negras passam pelo discurso e, muitas vezes, tomam caráter político, pois essas identidades reúnem todos os negros, já que todos no Brasil enfrentam discriminação racial, junto a outras desigualdades e exclusões. Fica claro que o uso da memória coletiva e da história para a afirmação identitária é uma ferramenta usada por sujeitos negros a fim de reivindicar o que não se tem, como igualdade racial e acesso igualitário ao espaço de trabalho. Nesse contexto, podemos afirmar que “são os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas” (Munanga, 2012, p.14).

REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Inicialmente, ao pensar na memória como algo que remete ao passado e molda o que temos como presente, o primeiro passo é refletir sobre o que é memória

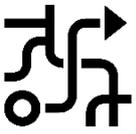


e de que forma ela é importante para a construção de uma identidade, especificamente, nesta análise, a racial. Para isso, o texto busca entender a memória como uma ligação com o passado, elaborando-a como algo que "ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada" (Candau, 2011, p.16). Assim, este texto, ao trabalhar com memória, não a utiliza apenas como recordação, mas como uma interpretação da realidade social. No entanto, Bento (2022) formula que a memória também é uma construção simbólica e, ao recorrermos à identidade racial, podemos entendê-la como algo simbólico que pontua aspectos do passado e, ao revisá-lo, busca atribuir valores à experiência vivida, reforçando vínculos de comunidade e de afirmação identitária.

Pensando que memória e identidade podem se articular de modo a constituir uma trajetória ou vivenciada pelos indivíduos e posteriormente acionada em forma de memória, Candau (2011) apresenta, em sua obra, a confirmação de que o trabalho realizado pela memória é um forte elemento que constrói a identidade de um sujeito. Assim, podemos refletir sobre como a história negra foi pensada ao longo do tempo, ou de que forma a memória coletiva atrelada a estereótipos racistas sobre a história da população negra, contribuiu para a criação de um imaginário racista no Brasil.

O texto busca analisar a memória coletiva, que, segundo Pollak (1992), é constituída por eventos vivenciados e transmitidos por meio da socialização política e histórica, permitindo a construção de uma identidade vinculada a um passado herdado ou vivenciado. Nesse contexto, a ressignificação da memória do passado negro desempenha um papel fundamental na consolidação identitária, pois, ao ser reinterpretada a cultura afro-brasileira de forma positiva, possibilita sua transmissão para as gerações seguintes. Esse processo fortalece a identificação dos indivíduos e contribui para a valorização das narrativas históricas dos povos negros.

Ao concordarmos que a memória é uma forma de relacionar-se com sua identidade, as representações, heranças e costumes constituem o que Candau (2011) chama de "registro memorial", pois, para o autor, a memória é a identidade ligada à ação, e isso pode tensionar, ao longo da vida, o sentimento de identidade de forma positiva ou negativa. Portanto, a memória, ao unir-se à identidade, mostra-nos que lembrança e esquecimento estarão sempre presentes na disputa pela construção da

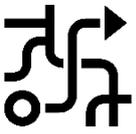


identidade. Assim, o autor afirma que, à medida que a memória precede o sentido de identidade, ela pode reativar memórias relacionadas às demandas identitárias.

Não tendo o intuito de afirmar que a memória constrói a história, mas reconhecendo que ela pode realçar aspectos históricos deixados de lado em outras análises, pois “a memória é um fenômeno construído social e individualmente” (Pollak, 1992, p. 204). A memória, em um trabalho de organização, tem ligação com a identidade, pois busca dar sentido a si mesma e à imagem que apresenta aos outros em busca de representação. Isso ocorre porque, segundo Pollak, a identidade se dá em referência aos outros. Assim, a memória e identidade em um processo de revisão dos estigmas, podem estar na essência de uma pessoa negra ou de um coletivo, como o movimento negro.

Hall (2015) argumenta que, na pós-modernidade, a identificação não é automática, mas construída e reformulada ao longo das trajetórias individuais, podendo adquirir um caráter político. Inicialmente, as identidades eram concebidas como fixas e imutáveis, mas hoje se encontram em constante transformação. Para compreender essa mudança, Hall retoma René Descartes, destacando como a ciência deslocou Deus do centro do conhecimento e colocou o homem racional nesse lugar. Contudo, com o avanço das ciências humanas, ocorre o descentramento do sujeito cartesiano, intensificado pelas contribuições de Karl Marx, que enfatizou a influência das condições históricas e materiais na ação dos indivíduos. Assim, rompe-se com a noção de um sujeito autônomo e abstrato, permitindo uma análise mais ampla das relações sociais e dos modos de produção.

No entanto, Hall (2015) destaca que a noção Sigmund Freud inconsciente reformulou a compreensão da identidade no século XXI, ao enfatizar que os desejos são moldados por processos inconscientes, rompendo com a ideia de um sujeito racional e de identidade fixa. Nessa perspectiva, a identidade se constrói ao longo do tempo em relação aos outros. Articulado essa concepção às questões raciais, Munanga (2014) questiona se há um temperamento distinto entre negros e brancos, ressaltando que as diferenças raciais não podem ser justificadas biologicamente, mas sim historicamente. Assim, compreende-se que essas diferenças são socialmente produzidas e podem ser analisadas tanto sob uma dimensão psicológica quanto coletiva.



Assim, Hall (2015) aponta que a concepção cartesiana foi reformulada ao longo do tempo, assim como a identidade, que se constrói a partir de fatores sociais. Nesse sentido, o autor pontua como Ferdinand de Saussure destaca o papel da linguagem na produção de significados, influenciando a identidade ao revelar concepções culturais previamente estabelecidas. Mais além, na atualidade do Brasil o movimento negro problematiza o racismo linguístico, ressignificando termos como preto e negro de maneira afirmativa, conforme argumenta Munanga (2014), que ressalta como a perda das línguas originárias no contexto escravista resulta em apagamentos das identidades. Outro descentramento analisado por Hall (2015) é o pensamento de Michel Foucault sobre o poder disciplinar, no qual instituições como escolas e prisões regulam e individualizam os sujeitos, demonstrando como o controle social molda as identidades e os corpos.

Sendo assim, Hall (2015) argumenta que as instituições modernas, organizadas coletivamente, contribuem para a individualização dos sujeitos, evidenciando como a identidade é moldada em contextos onde o poder disciplinar atua coercitivamente. Nesse sentido, “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (Pollak, 1992, p.5). Além disso, Hall (2015) em sua obra destaca o impacto dos novos movimentos sociais, que, a partir dos anos 1960, mobilizaram-se contra o capitalismo e as teorias tradicionais, reivindicando identidades apagadas. Assim, o feminismo, o movimento negro e outras lutas identitárias politizaram as identificações, dando origem ao que se denomina “política de identidade” (Hall, 2015, p.27). Movimentos sociais estes que atuam promovendo reflexões sobre as diferenças socialmente construídas.

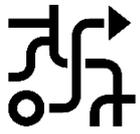
Podemos, assim, pensar como esses descentramentos propostos por Hall (2015) moldam as identidades dos sujeitos na atualidade e de que forma os meios sociais são tensionados e transformados pelos movimentos sociais. Em especial, refletimos sobre como o movimento negro busca alterar a memória coletiva da população negra, historicamente associada à escravidão. Nesse contexto, há um distanciamento da memória coletiva sobre o período escravista, com o objetivo de criar uma nova identidade de valorização desse grupo. Toda essa mudança narrativa é idealizada pelos movimentos sociais brasileiros, que vão desde a denúncia do



racismo até o anseio por representação em espaços sociais e políticos, além da reivindicação pelo ensino da história e cultura afro-brasileira. Assim, percebe-se que os movimentos sociais, especialmente no Brasil, “querem que suas culturas, histórias e visões de mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional” (Munanga, 2012, p.7).

Ancorado nas análises de Pollak (1992) sobre a memória e sua constante revisão, conclui-se que a coerência da memória coletiva negra se estabelece por meio do discurso, articulado pelos atores sociais pesquisadores e ativistas que lutaram pela revisão sistêmica do passado. Esses sujeitos, vinculados ao movimento negro, assumem o papel de testemunhas socialmente autorizadas a problematizar pautas e denunciar discriminações raciais. Assim, a memória é um campo de lutas, sendo, portanto, constantemente reconstruída a partir das disputas simbólicas no presente. Nesse sentido, é fundamental compreender que a memória coletiva da população negra foi e continua sendo ressignificada como forma de afirmação identitária. Dessa maneira, o movimento negro atuou de forma agente no tempo e no espaço, engajando-se ativamente em um processo de construção de mudanças efetivas, com o objetivo de edificar e reconstruir um futuro em que a identidade negra fosse associada a aspectos valorativos, distanciando-se das ideologias racistas que prevaleceram no período pós-abolicionista.

Nesse diálogo de afirmação, a construção da identidade pode permear os espaços e ser tensionada por outros elementos, como sexualidade, idade e localização geográfica. É fundamental esclarecer que a história dos povos negros compartilha um eixo comum marcado pelo processo de desumanização imposto pelo trabalho forçado e pela construção do racismo a partir do olhar eurocêntrico. Esse processo resultou na destruição de suas culturas e na associação forçada de suas práticas a estereótipos negativos, consolidando a visão da África como um território desprovido de produção cultural. Diante disso, Gomes (2019) sobre a trajetória histórica do movimento negro, a autora pontua que foram os próprios negros por meio da organização política, que passaram a denunciar o racismo e a ressignificar sua ancestralidade, promovendo a construção de uma identidade racial pautada no orgulho. Para isso, o acionamento de uma memória coletiva comum tornou-se



essencial na busca pelo empoderamento ancestral, reivindicando um espaço onde a estética e a cultura negras fossem valorizadas e celebradas.

Não há possibilidade de pensar uma identidade racial unânime, mas devemos pensar em formas de conceber a identidade negra hoje, buscando romper estigmas relacionados à raça. Sempre reconhecendo a raça como um fator social e não biológico, podemos entender como historicamente se criou uma identidade para as pessoas negras, colocando-as em um lugar social específico. Assim, os movimentos sociais surgem com a motivação de romper com a lógica de categorização de grupos como inferiores e superiores.

MOVIMENTO NEGRO E A QUESTÃO IDENTITARIA

A questão central é pensar como o movimento negro tensionou a identidade coletiva e elaborou mudanças junto da denúncia da visão estereotipada sobre o corpo negro e sua história. Segundo Gomes (2019), o movimento negro é central para refletir sobre a visão da sociedade em relação aos negros e suas identidades, pois o coletivo transformou em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação. Assim, Raça e outros signos ligados à cultura afro-brasileira foram ressignificados e reconicionados politicamente, como no caso do samba e das religiões de matriz africana. Além disso, a cor da pele passou a ser critério de inclusão, como ocorre nas cotas raciais. Nesse sentido, o cabelo e a estética negra são ressignificados de modo afirmativo, reforçando um movimento identitário.

Nessa perspectiva, Silva (2014) coloca que, no caso da população negra brasileira, houve um hibridismo cultural decorrente da colonização e da escravidão, sendo uma hibridização forçada que produziu diferenças por meio de movimentos demográficos forçados, como no caso dos negros vindos da África. Portanto, nessa perspectiva, colocamos a identidade como um significado cultural e socialmente atribuído, e os novos movimentos sociais buscam na representação a reconstituição de traços e marcas em busca de um significado cultural. Assim, a representação se constitui “como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido” (Silva, 2014, p. 91). Nesse sentido, a representatividade negra por meio da inserção de sujeitos racializados em espaços de poder, produz a compreensão de que não existem lugares que os sujeitos negros não possam ocupar. É exatamente isso que o



movimento negro tem feito: evidencia a ausência de pessoas negras em determinados espaços ou, quando presentes, a maneira estereotipada e negativa como são representadas. O debate, portanto, é sobre a representação negra e como ela se configura como uma luta por reconhecimento identitário e por transformações concretas na realidade social.

Fica evidente que a representação é uma chave para romper com pressupostos atribuídos a determinados grupos, aqui se referindo às pessoas negras. No contexto brasileiro, os movimentos sociais utilizam a representação como uma possibilidade para que a identidade adquira sentido. Assim, Alberti (2004), ao colher entrevistas com uma série de militantes negros brasileiros, afirma em certo momento que “a construção de uma identidade negra passa por um processo de elaboração das experiências ‘de conversão’” (Alberti, 2004, p.11). Essa conversão é entendida como o papel que o movimento negro ocupou na trajetória dos entrevistados, que em suas falas deixam claro a importância do coletivo para a constituição de uma identidade coletiva negra, onde aspectos históricos e culturais eram considerados a fim de trabalhar autoestima e o reconhecimento da história dos afro-brasileiros.

Segundo Alberti (2004), fica evidente o papel das experiências dos negros nos coletivos, e que a construção dos sentidos constituídos no movimento negro nunca foi única e fixa, mas, na tensão pela construção da identidade racial, esses sujeitos buscavam reconhecer outros negros como aliados. Podemos dizer que na diferença, encontra-se a questão racial como um ponto unificador, visto que todos lutavam pela superação do racismo. Isso corrobora o que Hall (2014) afirma, pois a identificação é um processo de articulação, onde a significação está em jogo por meio do discurso e da marcação de simbologias, resultando em um sentido de “fronteiras”, construindo assim um ideal sólido de pertencimento, onde o diferente é excluído.

A fim de entender o que seria o movimento negro, este trabalho considera o coletivo, conforme os estudos de Gomes (2019), como as mais variadas formas de organização política de negros, que juntos se articulam em busca de valorização e afirmação. No entanto, para delimitação, participam dessa definição os “grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo de superar o racismo e a discriminação racial” (Gomes, 2019, p.23). Entendendo esse contexto, podemos compreender o movimento negro como um ator político que articula saberes



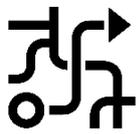
libertadores, firmando uma postura política de combate às discriminações enfrentadas pelos negros brasileiros.

Assim, podemos afirmar que o movimento negro pontua a diferença, pois, ao reconhecer que não são sujeitos brancos e enfrentando discriminações, utilizam essas noções a fim de criar formas de lutar contra esses problemas. Woodward (2014) afirma que a identidade se dá de forma relacional, ou seja, uma identidade se coloca ao perceber que há algo fora dela; então, o negro se afirma racialmente ao perceber que não se encaixa na categoria "branco". Consequentemente, com base nos conflitos sociais, as identidades são construídas e solidificadas, podendo-se afirmar que a identidade é tanto simbólica quanto socialmente estabelecida.

Ao discorrer sobre o movimento negro como um movimento político, percebemos que este, ressignificou e politizou afirmativamente a ideia do que é ser negro no Brasil. Portanto, Gomes (2019), ao analisar o coletivo como um ator que educa brancos e negros, afirma que a concepção de raça adotada pelo coletivo negro busca a emancipação social de negros e negras e, junto a isso, “opera na construção de identidades étnico-raciais” (Gomes, 2019, p.21). Ao analisar a obra da autora, percebemos que, ao revisar conceitos sobre a população negra, o coletivo de pessoas negras questionou a própria história brasileira, atuando além do coletivo e pensando o racismo na vida privada, dialogando com as vítimas do racismo.

Neste contexto de luta coletiva, pode-se afirmar que “para o movimento negro, a raça, e, por conseguinte, a identidade racial como um reconhecimento de si, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas” (Domingues, 2007, p.102). Nessa ideia, reformula-se o conceito de raça biológica, utilizando-se a concepção de raça socialmente construída, como já abordado, para entender as consequências de ser um sujeito negro em uma sociedade racializada.

Nessa busca por repensar o passado, Domingues (2007) considera que o movimento negro brasileiro se divide em fases, sendo a primeira o pós-abolição, quando os sujeitos negros, marginalizados já no período republicano, criam grêmios, clubes e até associações para pensar a situação negra no Brasil. Antes do movimento negro e da revisão de estigmas, os sujeitos negros tinham contato apenas com a visão dos sujeitos brancos, que, no pós-abolição, era carregada de racismo. Dessa forma,

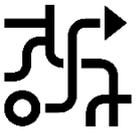


são os próprios negros que buscam meios de romper com a história hegemônica branca, na tentativa de agregar valor à população negra. Há um antes e um depois do movimento negro, pois, no pós-abolição, surge coletivamente um interesse em fortalecer a valorização e a autoestima dos negros, possibilitando, assim, o reconhecimento positivo e coletivo sobre a negritude.

Assim, utiliza-se a história e o passado da população negra como uma possibilidade de afirmação e reconhecimento de contextos anteriormente ignorados, o que nos permite afirmar que “essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito” (Woodward, 2014, p.12). Percebe-se que memória coletiva foi tensionada, pois esses grupos deram início a jornais periódicos que buscavam conscientizar o negro sobre sua situação. Nos anos de 1930, “o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo” (Domingues, 2007, p.105). Nessa fase, os coletivos surgidos buscaram situar o negro e suas diferenças em relação aos sujeitos brancos, denunciando a discriminação, formando um coletivo e uma imprensa negra.

Concordando com Woodward (2014), que afirma que a identidade está vinculada a condições sociais e materiais, podemos perceber que um grupo simbolicamente marcado por desigualdades, como a população negra no pós-abolição, construiu uma identidade marcada por essas distinções sociais perceptíveis. Outra fase do movimento negro, estipulada por Domingues (2007), se situa no período do Estado Novo (1937-1945), quando o coletivo perdeu poder de atuação social. Nesse contexto, em 1942, em Porto Alegre, surge “um dos principais agrupamentos: a União dos Homens de Cor, também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC” (Domingues, 2007, p.108).

Percebe-se que a coletividade da população negra fez parte da história republicana e dialogou com negros e brancos ao longo do Brasil. Domingues (2007) acompanha a evolução das pautas, que foram desde teatros para pessoas negras até a atuação no campo da imprensa. O autor analisa que, junto do período ditatorial, os movimentos de pessoas negras sofreram um apagamento perante o contexto político nacional. Nesse período, houve um banimento do debate racial em dimensão pública.



Outros estudos afirmam que a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semi clandestinidade” (Gonzalez, 1982, p.30).

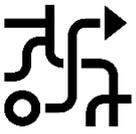
Fica claro, ao analisar a trajetória desse movimento coletivo, que o conceito de identidade esteve presente nos debates, pois esses agentes, além de reconhecerem sua cor, já haviam assimilado como o racismo estava presente no contexto nacional. Woodward (2014) analisa que os movimentos étnicos reivindicam uma cultura ou história comum a um determinado grupo, buscando uma identidade própria, como vemos nas reivindicações do movimento negro. São estratégias de coletivos como esse que utilizam a memória como algo primordial para pensar o futuro e a revisão de contextos históricos.

Domingues (2007), ele situa uma terceira fase do movimento negro, sendo essa na redemocratização no final dos anos de 1970, que em primeira estância surge sem um projeto político claro. Assim, somente com a criação do Movimento Negro Unificado em 1978 que volta ao contexto brasileiro um movimento organizado, tendo como concepção a crítica ao capitalismo, nesse contexto unificou-se as pautas raciais em um contexto nacional, sendo importante para uma adesão nacional sobre o coletivo. Em 1982 o Movimento Negro Unificado cria um programa de ação tendo como reivindicações:

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p.114).

Esse coletivo significou um marco na história do protesto das pessoas negras ao unificar as lutas dos grupos antirracistas em nível nacional, constituindo um propósito de movimento de massa que mobiliza o passado negro e a cultura de modo a dialogar com o presente, com a ideia de criar uma nova identificação para o povo negro.

Pensando na educação como uma possibilidade de ensinar a história e cultura africanas de modo a dialogar com o futuro dos negros, Gomes (2019), ao falar sobre

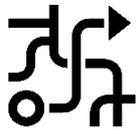


o movimento negro nos anos 1970, coloca que o diferencial do movimento negro, em comparação com os demais surgidos no período, foi que ele nos fez reconhecer a “necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil” (Gomes, 2019, p.48). Essa nova concepção de história entende a diferença como parte ativa de uma sociedade, colocando as relações de poder em pauta, fazendo-nos entender que a sociedade brasileira se organiza em uma supremacia branca. Daí surge a necessidade de uma identidade.

Portanto, nesse movimento de inclusão e exclusão, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (Silva, 2014, p. 82). Assim, o movimento negro buscou fixar e estabilizar a identidade negra como algo positivo, tentando se desvincular de um ideal passado em que ser negro era sinônimo de escravização. Nesse movimento de afirmação, “o MNU resolveu não só despojar o termo 'negro' de sua conotação pejorativa, mas adotá-lo oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país” (Domingues, 2007, p. 115).

Hall (2014), ao afirmar que o processo de identificação é uma articulação, destaca que está sujeita a uma historicização radical, pois está em mudança sistêmica. Assim, os termos ofensivos para as pessoas negras se tornam termos de cunho afirmativo, buscando restabelecer um sentido de orgulho que não havia anteriormente. Por isso, Maués (1991) considera importante a identificação e as mudanças que o movimento negro pode trazer ao contexto brasileiro ao africanizar-se. Assim, o discurso da negritude enquanto resgate de raízes norteou as reivindicações, possibilitando o rompimento com a adesão aos valores brancos em detrimento dos saberes culturais negros.

Domingues (2007) coloca como a quarta e última fase do movimento negro, que busca se afirmar pela identificação das populações negras, o período iniciado no pós-anos 2000. Nesse período, há um avanço cultural com movimentos como o hip-hop e outros contextos trazidos pela juventude negra, junto da substituição do termo “negro” por “preto”. Portanto, há um longo caminhar onde as pautas são ligadas e reformuladas, mas a “trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas



estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (Domingues, 2007, p.122).

Ao revisitar o passado negro com o objetivo de agregar valor aos seus aspectos sociais, políticos e culturais, Gomes (2019) conclui que a identidade negra se constitui coletivamente. A partir dos anos 2000, observa-se um processo de superação das visões exóticas e eróticas historicamente impostas aos corpos negros, impulsionado pelas lutas dos movimentos negros das décadas de 1970 e 1980. Esses movimentos reivindicaram educação, ações afirmativas e a politização da estética negra, o que resultou na maior inserção da população negra no mercado de consumo, na mídia, nos espaços acadêmicos e na participação governamental por meio de ministérios e secretarias. As ações afirmativas possibilitaram a emergência de uma nova juventude negra, que ocupa espaços antes inacessíveis e afirma sua identidade com orgulho. Atualmente, jovens negros das periferias manifestam essa identidade por meio de sinais corporais e estéticos, como o uso do cabelo natural, a moda e a valorização de gêneros musicais como o funk e o hip-hop, reforçando uma postura de afirmação e resistência.

No entanto percebemos que a resistência dos negros nesse contexto, aliada à atuação do movimento negro, produz saberes. Segundo Gomes (2019), esses sujeitos engajados transformaram ausências em presenças por meio da luta política e da cobrança do Estado. Nessa luta, criam-se saberes que buscam a emancipação dos negros e sistematizam debates coletivos, socializando-os com brancos e negros e organizando pautas coletivas. Assim, o coletivo educa e dissemina o conceito de raça, fornecendo instrumentos para que ocorra um processo identitário negro, no qual o sujeito se reconheça como tal, junto aos valores agregados à sua cultura.

Fica claro que o movimento negro tensionou o passado por meio da história e da memória coletiva dos afro-brasileiros, visando a possibilidade de discutir a identidade negra. Nesse processo, invocam-se as origens de um passado histórico, reivindicando representação e diretrizes para o futuro. Nota-se que seu legado, desde o pós-abolição, inclui a criminalização do racismo, a criação de políticas de ações afirmativas, as políticas de cotas raciais e a Lei 10.639, que estabelece o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em pé de igualdade com a de qualquer outro povo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que o movimento negro utilizou a história e a cultura afro-brasileira para reformular as concepções já existentes no contexto brasileiro. Assim, conseguimos entender que o movimento negro é produtor de saberes, pois ao tensionar a memória coletiva de negros e negras, ele educa e reeduca as concepções dos sujeitos acerca de raça que são atreladas a essas pessoas.

Portanto, identidade e diferença podem ser conceitos-chave para entender o papel do movimento negro na sociedade brasileira, considerando que esses saberes emancipatórios, de alguma forma, penetraram nas camadas políticas e sociais do Brasil, resultando em leis afirmativas de reparação. Assim, quando o movimento social utiliza a raça e outros sinais para ressignificar a cor da pele em um caráter de inclusão fortalece o processo identitário e quebra os estigmas sobre a ideia de diferença, podemos afirmar que “o corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária” (Gomes, 2019, p.99).

Essa breve revisão da trajetória de luta da população negra, em conjunto com um movimento emancipatório, nos oferece a oportunidade de pensar em um futuro e em como podemos transformar as realidades estabelecidas, mesmo que estas pareçam hegemônicas e de difícil mudança. Concordando com Woodward (2014), fica evidente que os movimentos sociais fazem com que as identidades sejam percebidas como produtos de um momento particular, com forte relação com o tempo. No entanto, elas podem ressurgir, ser repensadas e renegociadas.

É notório o caráter político das lutas em busca de identidades coletivas, com a ajuda dos movimentos sociais, que enfrentam diferenças historicamente construídas para coisificar e estigmatizar determinados grupos. Resta pensar em como as identidades poderão ser concebidas no futuro e de que forma o contexto histórico atual pode, ao longo de nossas trajetórias, nos levar a reformular nossas identidades individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS



ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, p. 100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes Limitada, 2019.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *Lugar de negro*, v. 3, p. 9-66, 1982.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. cap.3, p.103-133.

MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 21, p. 119-129, 1991.

MILLS, Charles Wade. *O contrato racial*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

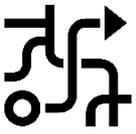
MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade*, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades*. Revista de antropologia, p. 109-117, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico é sobre palavras? Um prefácio. *Lingu@Nostr@*, v. 9, n. 1, p. 3-15, 2021.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.



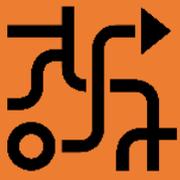
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: *Clacso*, p. 107-126, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais*. Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Vozes, 2014.

Recebido em 31/10/2024

Aprovado em 03/09/2025



VALERIO, Raphael Guazzelli*

<https://orcid.org/0000-0003-2058-6478>

ALLEGREZZA, Matteo**

<https://orcid.org/0009-0006-1002-2870>

RESUMO: O objetivo desse texto é analisar o conceito de *dispositivo* elaborado por Michel Foucault em conexão e dentro do conceito de *governamentalidade* neoliberal, partindo do pressuposto de que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma política econômica, mas, precisamente, uma arte de governar, um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.17). Pretende-se, a princípio, demonstrar como o dispositivo é um paradigma das práticas de poder e dos processos de subjetivação para, em segundo lugar, analisar os dispositivos de insegurança social, especificamente neoliberais, como produtores de um sujeito determinado: o homem-empresa, produto do processo de assujeitamento dos indivíduos operado pelos dispositivos que compõem a *governamentalidade* neoliberal.

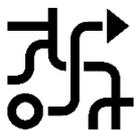
PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo;
Governamentalidade; Neoliberalismo;
Sujeito.

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze the concept of device developed by Michel Foucault in connection with and within the concept of neoliberal governmentality, based on the premise that neoliberalism is not merely an ideology or an economic policy, but precisely an art of governing, a “set of discourses, practices, and devices that determine a new way of governing people according to the universal principle of competition” (Dardot; Laval, 2016, p.17). The aim is, first, to demonstrate how the device is a paradigm of power practices and processes of subjectivation, and second, to analyze the device of social insecurity, specifically neoliberal ones, as producers of a determined subject: the entrepreneur-man, a product of the process of subjugation of individuals operated by the devices that compose neoliberal governmentality.

KEYWORDS: Apparatus; Governmentality; Neoliberalism; Subject.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Professor do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Pernambuco.

** Formado em História Contemporânea no curso de Storia, Antropologia e Religioni da Università degli Studi di Roma La Sapienza (2012-2015). Atualmente, mestrando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do GPAH - Grupo de Pesquisa Política, Autonomia e Heterogeneidades da UFPE. Foi bolsista senior da FACEPE (BFI) no programa estadual “Locus de Inovação” integrando o Locus de Inovação em Territórios de Vulnerabilidade Social (2021-2022). É atualmente bolsista senior da FACEPE (BFI) no programa estadual “Redes de Inovação” integrando as Redes de Inovação em Governos e Inclusão Digital (2024).



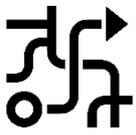
Economics are the method. The object is to change the soul.
(Margaret Thatcher em *Sunday Times*, 7 de maio de 1988)

INTRODUÇÃO

A partir da trajetória da produção teórica de Michel Foucault é possível definir três fases principais no desenvolvimento e objetos da sua pesquisa: arqueológica, genealógica e ética. Para os fins deste texto, privilegia-se os instrumentos analíticos das primeiras duas fases. Nas obras da primeira fase, *História da Loucura, As palavras e as coisas, A arqueologia do saber*, da década de 1960, Foucault estava preocupado em investigar a constituição dos saberes, “privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições” (Machado, 2023, p.11), interessando-se em conhecer “como” os saberes se formam e se transformam. A partir das obras da década de 1970, *Vigiar e Punir, A vontade de saber, vol. 1 da História da sexualidade*, o foco da investigação passa do “como” ao “porquê” se constituem certos saberes, com a finalidade de “explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade [...] imanentes a eles — pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante —, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (Machado, 2023, p.12). Essa é a chamada fase genealógica, em que, retomando e desenvolvendo o conceito de genealogia de Nietzsche, Foucault introduz nas análises históricas a questão do poder para compreender a produção dos saberes.

É necessário logo destacar que a dimensão do poder que o francês escolhe analisar é o poder com a letra “p” minúscula, inserido na ordem das práticas sociais e analisado a partir do seu funcionamento prático e material. Ademais, observa-se como privilegia a escolha de uma “concepção positiva” — no sentido de produtividade — do poder, que “produz o real”, produzindo “domínios de objetos e rituais de verdade” (Machado, 2023, p.19) que formam determinados saberes. Logo, não escolhendo apenas uma concepção “negativa” do poder, entendido como coerção e opressão, a análise foucaultiana “pretende dissociar os termos dominação e repressão”, (Machado, 2023, p.19) demonstrando que o poder se exercita sobre os outros, não apenas para excluir e censurar, mas também, sobretudo, para produzir a realidade dos outros. Menos visível e mais capilarizado e difuso no tecido social:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz



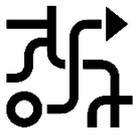
coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2023, pp. 44-45)

O que comporta isso? Nas suas análises, os saberes serão considerados um conjunto de “procedimentos” e de “efeitos de conhecimento” que se tornam aceitáveis em um determinado corpo social (Foucault, *apud* Agamben, 2019, p.10). Nesse sentido, a afirmação de um saber se inscreve sempre em um campo de forças em disputa. De consequência que não é possível separar o saber do poder, porque “todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber [...] Não há saber neutro. Todo saber é político.” (Machado, 2023, pp. 27-28)

Por conseguinte, de um lado o poder seleciona e escolhe os objetos considerados passíveis de conhecimento e as instituições para a produção e divulgação de saberes específicos; do outro, tendo como alvo o corpo humano, organiza e gerencia “a vida dos homens” para “controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los”, conduzidos por aquelas normas de conduta contidas nos saberes dominantes (Machado, 2023, p. 20). Sendo assim, o poder é da ordem do governo dos outros, é sempre relacional e é sempre exercido sobre os indivíduos. Definitivamente, assevera Foucault (1995, pp. 243-244), ele é:

um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre um campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, o quanto eles agem ou são suscetíveis a agir. [...] O Exercício do poder consiste em conduzir condutas e em ordenar a probabilidade.

Todavia, é necessário não se equivocar pensando que Foucault elaborou uma teoria geral do poder. Isso porque o filósofo francês “não considera o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência, que ele procuraria definir por suas características universais [...] mas uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Machado, 2023, p. 12). Portanto, Foucault se recusa a reduzir o poder, como qualquer outro objeto das suas investigações, às teorias gerais e conceitos universais. Se isso é verdade, é verdade também que existe na obra de Foucault “algo que vem ocupar o lugar daqueles que ele define criticamente como ‘os universais’ (*les universais*)” (Agamben, 2009, p. 33). Agamben (2009, pp.33-34)



identifica no conceito de dispositivo elaborado por Foucault um *conceito operativo de caráter geral*:

os dispositivos são precisamente o que na estratégia foucaultiana toma o lugar dos universais: não simplesmente esta ou aquela medida de segurança, esta ou aquela tecnologia de poder, e nem mesmo uma maioria obtida por abstração: antes, como dizia na entrevista de 1977, “a rede” (*le réseau*) que se estabelece entre estes elementos.

DISPOSITIVO, OIKONOMIA E PARADIGMA

Antes de aprofundarmos essa questão — de vital importância na compreensão de um outro modo de analisar a história e fazer historiografia — que vê contrapor-se universal e particular na produção foucaultiana, analisamos o conjunto de elementos que compõem um dispositivo, seguindo o caminho trilhado por Agamben (2009). Na mesma entrevista citada acima, Foucault descreveu o que seria um dispositivo. Resumidamente, o filósofo italiano, a partir dela, destaca três pontos fundamentais:

1. um conjunto heterogêneo, de elementos ditos e não ditos, que inclui discursos, instituições, edifícios, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, etc.... O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos;
2. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder;
3. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e relações de saber” (Agamben, 2009, p.28).

Em outras palavras, o dispositivo é um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas com o objetivo estratégico de exercitar eficazmente o poder sobre uma heterogeneidade de elementos materiais e imateriais, sociais, políticos, econômicos e morais, sobre a sociedade na sua totalidade e complexidade, sobre a vida e as condutas dos indivíduos. Assim sendo, o dispositivo tem um aspecto que está relacionado à gestão, à administração de pessoas e coisas, espaços e tempos.

Por essa razão, no ensaio *O que é um dispositivo?* Agamben (2009) empreende uma genealogia do conceito a partir da genealogia teológica da economia. A palavra *oikonomia* (origem etimológica da palavra economia) em grego significa exatamente a administração da casa e, em geral, gestão, *management*, que para os antigos gregos não era uma ciência como a entendemos hoje, mas uma *práxis*, uma atividade prática que pontualmente devia resolver um problema ou enfrentar uma situação particular. Começando a análise a partir desse termo, o filósofo italiano pretende demonstrar como, nos primórdios da Igreja Católica, esse conceito

desempenhou um papel teológico fundamental. Por isso, Agamben (2009, p. 35) se pergunta: “Por que os padres sentiram a necessidade de introduzir este termo na teologia? Como se chegou a falar de uma ‘economia divina?’” A genealogia do surgimento e afirmação da *oikonomia* divina começa dentro de uma disputa teológica, aproximadamente entre os séculos II e VI, no seio da Igreja Católica, entre aqueles que afirmavam a unidade indissolúvel de Deus e os partidários do conceito da Trindade da figura divina, tripartindo a divindade em Pai, Filho e Espírito Santo.

Resumidamente, a tese desses últimos teólogos era que na sua substância Deus era um, mas na “administração da sua casa”, o mundo, na sua *Oikonomia* é tríplice, confiando a tarefa de gerenciar os aspectos mundanos ao filho, Cristo. Como é possível imaginar, essa visão foi se afirmando aos poucos dando vida a uma dramática fratura em Deus entre ser e ação, ontologia e práxis: “A ação (a economia, mas também a política) não tem nenhum fundamento no ser: esta é a esquizofrenia que a doutrina teológica da *oikonomia* deixa como herança à cultura ocidental”. (Agamben, 2009, p. 37).

Nos séculos que sucederam essa disputa, os padres latinos traduziram o termo grego *oikonomia* com a palavra latina *dispositio*, assumindo em si toda a sua complexa esfera semântica, e a difundiram no mundo cristão. De modo que,

Os dispositivos de que fala Foucault estão de algum modo conectados com esta herança teológica, podem ser de alguma maneira reconduzidos à fratura que divide e, ao mesmo tempo, articula em Deus ser e práxis, a natureza ou essência e a operação por meio da qual ele administra e governa o mundo das criaturas. O termo dispositivo nomeia aquilo que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo *sem nenhum fundamento no ser*. Por isso os dispositivos devem sempre implicar *um processo de subjetivação*, isto é, *devem produzir o seu sujeito*. (Agamben, 2009, p. 38, grifos nossos)

A partir dessa constatação, entende-se que o dispositivo realiza um exercício de poder que, pela sua formação genealógica apresentada acima, é “sem nenhum fundamento no ser”, herdeiro da fratura divina entre ser e ação. A causa disso, Agamben compreende que precisa de um novo fundamento sobre o qual exercer o governo, que é necessário ser produzido: o sujeito. Isso implica que os dispositivos devam funcionar necessariamente como processos de subjetivação, fornecendo assim o ser (o sujeito) sobre e através do qual exercer uma ação ou, em outras palavras, o ponto de apoio e inflexão da atividade de conduzir as condutas dos indivíduos. O sujeito, portanto, é produto criado, orientado, determinado, modelado

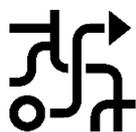


pelos dispositivos de poder e, por isso, historicamente definido e mutável. Como o mesmo Foucault (1995, p. 232) afirmou, “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral” das suas pesquisas.

Dessa forma, Agamben (2009, p. 41), percebendo a centralidade dessa íntima ligação produtiva entre dispositivo e sujeito, assevera que o sujeito é o resultado da “relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”. Assim sendo, o dispositivo se revela como um mecanismo que produz sujeitos e somente dessa forma pode funcionar como uma máquina de governo. Sem um processo de subjetivação através do qual funcionasse como máquina de governo, o dispositivo se limitaria a um óbvio exercício da violência, sem resultar, por exemplo, na sociedade disciplinar apresentada por Foucault, na “criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e “liberdade” de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento” (Agamben, 2009, p. 46).

Um exemplo esclarecedor é o funcionamento do dispositivo da confissão em que se percebe como acontece o processo de subjetivação, atravessado pelo duplo movimento de *dessubjetivação* e *ressubjetivação*. O primeiro é um movimento que rompe com a identidade inicial do sujeito repudiado, sendo pecador e culpado, seguido por um segundo movimento de recomposição em outro sujeito operado pela purificação da confissão dos pecados segundo a moral cristã, que se inscreve concretamente sobre o corpo do indivíduo através de um mecanismo que lembra o procedimento do aparelho mecânico da Colônia Penal de Kafka: uma maquinaria composta por um conjunto de agulhas que escreve a sentença incidindo a carne do corpo do condenado. O interessante é que, através das mesmas palavras do oficial da colônia, o condenado “não conhece a própria sentença [...] Seria inútil anunciá-la. Ele vai experimentá-la na própria carne.” (Kafka, 2011, p. 36)

No funcionamento do dispositivo não é importante que o indivíduo compreenda o como e o porquê das causas — não precisa de compreensão racional —, mas que o indivíduo sofra uma intervenção direta no corpo, indelével na memória. “Como fazer no bicho-homem uma memória?”, perguntava-se Friedrich Nietzsche na sua *Genealogia da moral*. Como superar o mecanismo de sobrevivência psicológico do esquecimento? “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” (Nietzsche, 2009, p. 46). Vários foram os meios e as técnicas utilizadas ao longo da história humana para que surgisse a capacidade



de “memorizar” no ser humano (as *mnemotécnicas*), “em especial a dureza das leis penais nos dá uma medida do esforço que lhe custou vencer o esquecimento e manter presentes, nesses escravos momentâneos do afeto e da cobiça, algumas elementares exigências do convívio social” (Nietzsche, 2009, p. 47).

Desse modo, Nietzsche começa a sua genealogia da consciência, ou subjetividade, ocidental que Foucault, notoriamente atento leitor do filósofo alemão, não ficou despercebida. O ato da incisão em si representa o fulcro do dispositivo, a sua ação concreta e material que tem por finalidade moldar, enquadrar e cortar a realidade psíquica do indivíduo, a sua subjetividade. Segundo Agamben (2009, pp. 46-47), é através desse processo de subjetivação que se forma com o tempo aquela que é possível chamar de “subjetividade ocidental”:

A formação da subjetividade ocidental, ao mesmo tempo cindida e, no entanto, dona e segura de si, é inseparável da ação plurissecular do dispositivo penitencial, no qual um novo Eu se constitui por meio da negação e assunção do velho. A cisão do sujeito operado pelo dispositivo penitencial era, nesse sentido, produtora de um novo sujeito que encontrava a própria verdade na não-verdade do Eu pecador repudiado.

Portanto, pelos fins desse estudo, podemos acrescentar um quarto ponto aos três mencionados acima, para descrever um dispositivo: o dispositivo é uma máquina de governo que funciona enquanto processo de subjetivação, isto é, produzindo o seu sujeito, alvo do exercício do poder que delimita e recorta o que deve ser reproduzido e o que não, dando vida a uma nova subjetividade.

Desse modo, o dispositivo se apresenta como um mecanismo de poder caracterizado por um processo de produção e reprodução da subjetividade, onde o sujeito não é apenas o alvo do poder, sofrendo passivamente uma intervenção, mas se torna ponto de apoio e inflexão do mesmo poder, para se reproduzir e capilarizar na sociedade. Por essa razão, Agamben chega a afirmar que o dispositivo não é apenas “esta ou aquela medida de segurança, esta ou aquela tecnologia de poder” (Agamben, 2009, p. 33), mas um conceito mais amplo que abrange todo tipo de prática que funciona em rede, criando conexões entre diferentes elementos, que exerce um poder de governar si mesmo e o outro, que está estritamente relacionado com a afirmação de certos saberes e a exclusão de outros e que, por fim, implica um processo de subjetivação que produz o seu sujeito, o fundamento do ser faltante, onde inscrevesse a ação do poder.

Voltemos a tratar do caráter geral do dispositivo, fundamental para compreender como Foucault utiliza-se dele para construir uma análise histórica dos seus objetos de investigação (a loucura, a clínica, o sistema penal, o neoliberalismo, etc.), sem recorrer a categorias universais como o Direito, o Estado, o Poder, o Ser Humano, etc. O dispositivo na obra foucaultiana se torna assim o que Agamben (2009) chama de *conceito operativo de caráter geral* que ocupa o lugar dos universais deliberadamente marginalizados na metodologia das pesquisas do filósofo francês.

Consideramos o conceito operativo de caráter geral próximo ao conceito de *paradigma* que Agamben (2009) explora em outro ensaio intitulado *O que é um paradigma?* O paradigma é entendido por ele como “um objeto singular que, valendo para todos os outros da mesma classe, define a inteligibilidade do conjunto do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, constitui” (Agamben, 2019, p. 21). Nesse sentido, afirmamos que o dispositivo é um paradigma das diferentes artes de governar, que, portanto, torna inteligíveis os processos de subjetivação que constituem esse conjunto. Assim sendo, o dispositivo, do modo como descrevemos acima e agora definido como paradigma, teria a força de ser *exemplo* do conjunto dos mecanismos de poder que atuam sobre as mentes e os corpos dos indivíduos para orientá-los, conduzi-los segundo determinadas lógicas e finalidades estratégicas, produzindo uma subjetividade particular.

Por exemplo, o dispositivo *panóptico*, amplamente descrito e narrado por Foucault, é um “modelo generalizável de funcionamento”, um “princípio de um conjunto de saberes”, uma “tecnologia política” que pode e deve ser destacado de todo uso específico, e fazendo isso, se torna exemplo do poder disciplinar em geral.

O *panopticon* desenvolve uma função estratégica decisiva para a compreensão da modalidade disciplinar do poder e como ele se torna algo como a figura epistemológica, ou regime discursivo, que, definindo o universo disciplinar da modernidade, ao mesmo tempo marca o limiar pelo qual ele transpassa para as sociedades de controle (Agamben, 2019, p. 21).

O que faz do dispositivo *panóptico* um paradigma é o seu funcionamento peculiar generalizável a outros dispositivos de poder. A saber, ele não funciona através da simples coerção e violência, ao contrário, ele funciona dirigindo indiretamente as condutas individuais, isto é,

ele deve acompanhar o desejo individual e orientá-lo [...] O que pressupõe que ele penetre no cálculo individual — e até participe dele — para agir sobre as

antecipações imaginárias dos indivíduos: para reforçar o desejo (pela recompensa), para enfraquecê-lo (pela punição), para desviá-lo (pela substituição do objeto) (Dardot; Laval, 2016, p. 216).

Agamben (2009) recupera Aristóteles, Kant e Melandri para sustentar a sua tese sobre a natureza analógica e exemplar do paradigma. Na *Analítica priora*, Aristóteles discute o método de conhecimento indutivo e dedutivo, colocados em comparação em contraste com o método analógico, que se aplicaria ao paradigma. Enquanto o processo de conhecimento do método indutivo procede da parte ao todo, do particular para o universal, e o método dedutivo do todo até a parte, do universal para o particular, o “método paradigmático” opera uma relação direta da parte com outra parte, portanto seguindo um movimento aparentemente paradoxal do particular para o particular. Agamben (2009, p. 24) assevera que “o exemplo constitui uma forma peculiar de conhecimento que não procede articulando universal e particular, mas parece residir no plano deste último” e relata que Aristóteles não continua aprofundando as suas reflexões sobre esse método gnosiológico, deixando indefinido se possa ter uma regra geral. O mesmo em Kant que, na *Crítica do juízo*, chega a declarar a impossibilidade de encontrar uma regra ao funcionamento do exemplo.

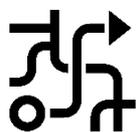
Para tentar preencher a lacuna epistemológica ao redor do funcionamento do paradigma, Agamben recupera um elemento central da origem das ordens monásticas: a “regra monástica”, o modo de vida do fundador da ordem, que era um exemplo a ser seguido para quem quisesse se tornar monge e fazer parte do mosteiro, uma forma de vida, portanto, paradigmática. Essa “regra” não é uma norma geral, mas só a comunidade de vida (o cenóbio, *koinós bíos*) que resulta de um exemplo no qual a vida de cada monge tende, no limite, a converter-se em paradigmática, a constituir-se como *forma vitae*. Em vista disso, compreendemos que a vida exemplar do monge fundador, que orientava as condutas de todos os outros monges, era indiscernível da regra. De modo que o paradigma procede do particular (o modo de viver do monge fundador) até o particular (o modo de viver de cada monge da ordem), permanecendo no campo da singularidade, embora se generaliza ao campo coletivo de existência (a comunidade de monges de um mosteiro), sem a necessidade de passar pelo universal, isto é, não precisando se universalizar em forma de regra *absoluta* (no sentido que a etimologia latina da palavra nos comunica: *soluta*, “solta”, “separada”, *ab*, “fora”, “afastada” da realidade imanente).

Por isso, Agamben recorre à imensa e esquecida obra de Enzo Melandri, *La linea e il Circolo*, para compreender que o regime do discurso do paradigma não é a lógica que se move do princípio da dicotomia, mas a *analogia*, tema central deste livro: Radicalizando a tese de Aristóteles, compreendemos que ele rediscute a oposição dicotômica entre o particular e o universal, que estamos habituados a considerar inseparável dos procedimentos cognoscitivos, e nos apresenta uma singularidade que não se deixa reduzir a nenhum dos dois termos da dicotomia (Agamben, 2009, p. 24).

O paradigma supera a dicotomia clássica particular/universal, abrindo para uma terceira via, na sua singularidade irreduzível a essa relação binária. Em *La linea e il circolo*, Melandri nos apresenta a analogia como esse elemento singular que funciona diferentemente da lógica dicotômica que domina o pensamento ocidental. “Contra a alternativa drástica ‘ou A ou B’, que exclui o terceiro, ela (a analogia) faz valer a cada vez seu *tertium datur*, seu obstinado ‘nem A nem B’” (Agamben, 2009, p. 25). A analogia intervindo na dicotomia, não opera uma síntese entre os opostos, mas transformá-los “num campo de forças percorrido por tensões polares, em que, exatamente como acontece num campo eletromagnético, elas perdem sua identidade substancial” (Agamben, 2009, p. 26). O campo de força, a analogia, é esse terceiro elemento que muda as coordenadas lógicas da dicotomia:

Como escreve Melandri, é apenas do ponto de vista da dicotomia que o princípio analógico pode aparecer como um *tertium comparationis*. O terceiro situa-se aqui somente através da desidentificação e da neutralização dos primeiros dois, que tornam-se agora os polos de um campo de tensões vetoriais. O terceiro é esse campo, e nada mais. Se se procura compreendê-lo seccionando o campo e isolando-o neste ponto (ou um conjunto de pontos), o que conseguimos é somente uma zona de indiferença ou de indizibilidade entre os dois polos. Todavia, esta indiferença é criadora e produtiva, no sentido que, neutralizando a dicotomia, abre uma via de fuga entre os dois extremos, um tipo de superação imanente que constitui um novo ponto de partida (Agamben, 2004, p. XVII, tradução nossa)

Esse novo ponto de partida imanente não é algo que pode ser compreendido dentro da lógica que relaciona particular e universal, mas dentro do funcionamento do paradigma como analogia, isto é, quando um exemplo particular de um caso individual vale para todos os outros do mesmo conjunto de objetos particulares e singulares (como no caso do *panopticon* para os dispositivos disciplinares). Para ajudar na compreensão do tipo de conhecimento analógico, Agamben (2009) nos mostra o caso do exemplo gramatical. Usualmente na gramática para explicar o funcionamento de um aspecto linguístico se usa um exemplo: um substantivo próprio, por meio de sua

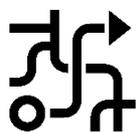


exibição paradigmática (grafado com letra maiúscula) “é suspenso de seu uso normal e de seu caráter denotativo e, desse modo, torna possível a constituição e a inteligibilidade do conjunto” (Agamben, 2009, p. 31) de substantivos próprios, do qual o próprio substantivo retirado do grupo é parte e paradigma. É essa suspensão da sua função normal que permite ao sintagma de poder mostrar o funcionamento da regra gramatical: “Agora, se nos perguntamos se a regra se aplica ao exemplo, a resposta não é fácil: de fato o exemplo é excluído da regra, não por não integrar o caso normal, mas, ao contrário, por exibir seu pertencimento” (Agamben, 2009, p. 32).

DISPOSITIVO COMO PARADIGMA DA GOVERNAMENTALIDADE

É nesse sentido que compreendemos o dispositivo enquanto paradigma da *governamentalidade*, sendo ele o elemento paradigmático que exemplifica e explica o cerne da arte de governar, “a maneira como se conduz a conduta dos homens” (Foucault, 2008b, p. 258). Isso fica ainda mais claro quando observamos brevemente a genealogia da *governamentalidade*, do modo como Foucault a analisou. A questão do governo é antiga e ampla ao mesmo tempo, não se reduzindo apenas à intervenção do Estado, no sentido moderno. É desde a antiguidade greco-romana e a Idade Média que se escrevem tratados e manuais voltados a aconselhar o modo de se comportar da melhor forma para alcançar determinados e diversificados fins: exercer o poder político, ser aceito pelos súditos, ser amado por Deus, difundir os ensinamentos de Cristo, etc. Todavia, Foucault (2008a, p. 407) assevera que só “a partir do século XVI [...] vê-se desenvolver tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes [...], mas como arte de governar”.

Nessa época, um erudito da corte de França, La Mothe Le Vayer, afirmou que existem três tipos de governo: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (Foucault, 2008a, p. 412). Entre essas diferentes modalidades de governo, aparentemente separadas, existe, ao contrário, uma continuidade, na dupla direção ascendente e descendente: ascendente, no sentido que para bem governar o Estado, é necessário, antes, saber conduzir a si mesmo para depois ser capaz de governar a sua família e administrar as suas posses e riquezas; descendente porque, se o Estado for bem governado, de consequência também os chefes das famílias saberão conduzir de forma adequada

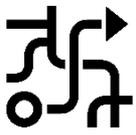


as próprias famílias, administrando corretamente os seus patrimônios e enfim os indivíduos também serão capazes de se comportar bem:

É essa linha descendente que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão da família o bom governo do Estado, que nesta época se começa a chamar de polícia. A pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente da forma de governo; a polícia, a continuidade descendente. E, nos dois casos, o elemento central dessa continuidade é o governo da família, que se chama de economia. A arte de governar, tal como aparece em toda a literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia — isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família — no nível da gestão do Estado? (Foucault, 2008a, p. 413)

Até o século XVIII a palavra economia não tinha ainda ganhado seu significado atual, como é possível perceber no artigo *Economia Política* de Jean Jaques Rousseau, onde este se refere à economia como uma arte de exercer o poder no seio da família e de administrar os seus bens materiais. No entanto, problema central do artigo e do debate político da época era como introduzir na gestão do Estado o modelo da economia para alcançar suas finalidades de controle e orientação da população e prosperidade da nação. Desse modo, é possível vislumbrar a conexão com o conceito da *oikonomia* introduzido pelos padres católicos dentro da doutrina teológica, como justificação da natureza tríplice de Deus, onde a ação dele sobre o mundo, a “administração” das questões mundanas, é atribuída ao filho, um dos seus entes, gerando essa fratura entre ser e ação que observa-se enraizada na sociedade europeia. Dessa forma, encontra-se na política e na arte de governar a expressão laica dessa separação fundamental que dá vida a esse particular conjunto de teorias e técnicas de “dispor as coisas” para disciplinar a população, com a finalidade estratégica de otimizar os resultados de governo e o exercício do poder. Assim sendo, nos parece clara a ligação entre essa *economia*, a *governamentalidade* e o *dispositivo*.

Essa interligação conceitual está resumida na seguinte afirmação que Foucault encontra no livro de Guillaume de La Perriere, *Miroir Politique* de 1576: “Governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (Foucault, 2008a, p. 413). Por coisas, nesse caso, entende-se o conjunto de seres humanos e elementos materiais e imateriais, das relações entre os primeiros e esses elementos que são as riquezas, as vias de comunicação, o território e o seu clima, sua fertilidade etc., “os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar etc.” e também o modo que as pessoas têm para se relacionar com “os



acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte etc.” (Foucault, 2008a, p. 415). Esse tipo de governo, diferentemente da soberania, está mais centrado nos aspectos técnicos e táticos, já que é definido como um modo “correto” de dispor todas essas coisas para alcançar certos objetivos estratégicos.

Esta palavra dispor é importante, à medida que, para a soberania, o que permitia atingir sua finalidade, isto é, a obediência a lei, era a própria lei; [...] Ao contrário, no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Isso assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige” (Foucault, 2008a, p. 418).

Ademais, a etimologia de “dispositivo” é a palavra latina “*dispositio*” (que encontramos com os padres latinos), do verbo “*dis-ponere*” que significa exatamente dispor. Portanto, percebe-se, por diferentes caminhos, o que é que o conceito de dispositivo tem em comum com a concepção de economia dos séculos XVI até XVIII e a *governamentalidade* que nasce dela: todos esses termos e conceitos, em suma, se referem a “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (Agamben, 2009, p. 33).

PASSAGEM DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL À GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

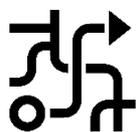
A nova arte de governar que nasce no século XVIII é chamada por Foucault de *governamentalidade* liberal, amplamente baseada em dispositivos disciplinares, como por exemplo o dispositivo panóptico, do qual falamos brevemente acima, como paradigma desse tipo de governo liberal. Esse último entrará em crise durante e depois das duas guerras mundiais, dando início à chamada crise da *governamentalidade* liberal, que muitos confundem com a crise do liberalismo em si ou do sistema capitalista *tout court*. Foucault foi bem claro sobre isso tentando realizar uma “história dessas crises do dispositivo geral de *governamentalidade* tal como foi instaurado no século XVIII” (Foucault, 2008b, p. 95). Entre os anos 1960 e 1970, a crise da arte de governar liberal chega ao seu ápice entre conflitos e revoltas dos governados, de um lado, e a impotência dos governantes, do outro, de enfrentar as transformações que a sociedade tinha sofrido exatamente por causa dos efeitos

repressores e coercitivos desses dispositivos de poder. “O que se produziu no limiar dos anos 1970 [...] foi uma [...] crise da ‘governamentalidade disciplinar’, prenunciadora de grandes alterações nas tecnologias de poder”. (Chamayou, 2020, p. 22).

Já antes do 1945, grupos de intelectuais, professores acadêmicos e especialistas influentes, muitas vezes consultores de ministérios e órgãos públicos, se reuniram para analisar e discutir a situação atual das teorias e práticas liberais, propondo novos caminhos quer para reformar, quer para reafirmar mais fortemente os princípios liberais que já percebia-se ter entrado em crise diante dos acontecimentos dramáticos da Europa do início do século XX.

Célebres são o Colóquio Walter Lippmann, de 1938, e a Sociedade Mont-Pèlerin, de 1947, encontros em estrita continuidade e que marcam a presença daqueles que serão reconhecidos como os fundadores do pensamento neoliberal, como Eucken, Von Rustow, Hayek e Von Mises, entre outros. A finalidade de ambas as reuniões era a renovação do liberalismo em crise e a criação de uma articulação internacional para promover esse fim (Foucault, 2008b; Dardot; Laval, 2016). A questão essencial, atravessada pelas diversas correntes ideológicas daqueles que participaram era o da “intervenção política em matéria econômica e social e o da justificação doutrinal dessa intervenção” (Dardot; Laval, 2016, p. 38) para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, com as quais a arte de governar liberal atual demonstrava não conseguir mais lidar de forma eficaz. Os dispositivos disciplinares da *governamentalidade* liberal não eram mais suficientes. A classe trabalhadora dos chamados países centrais do capitalismo nos anos 1960 e 1970 começaram a resistir e se revoltar mais insistentemente contra as condições e os modos sempre mais alienantes e sufocantes de organizar o trabalho (Chamayou, 2020, p. 31-38). Aos dispositivos internos, foi necessário que se acrescentassem os dispositivos externos — na sociedade como um todo — da insegurança econômica e social para voltar a produzir uma subjetividade de novo submissa aos imperativos do mercado. (Chamayou, 2020, p.55)

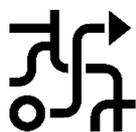
Temos em consideração o campo de pesquisa sobre o neoliberalismo inaugurado por Foucault e continuado por autores como Dardot e Laval, Chamayou e Lazzaratto. Para esses autores, o neoliberalismo é entendido e analisado não apenas como uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade, isto é, uma lógica



subjacente as práticas governamentais e o fulcro do funcionamento dessa racionalidade é a instauração e generalização das lógicas econômicas e do modelo de gestão empresarial nos âmbitos da sociabilidade, linguagem, ordenamento do Estado e subjetividade (Chamayou, 2020).

Essa constatação leva Dardot e Laval (2016) a considerar o neoliberalismo como a “nova razão do mundo”, pela força que tem de impor certas normas de vida nas sociedades ocidentais e em todas as outras que as seguem rumo ao “progresso”. Sendo uma racionalidade que engloba todo e qualquer aspecto da vida humana, os autores enfatizam quatro “dimensões complementares” dela. 1. dimensão política: como a normatividade neoliberal toma posse do poder político, da administração do Estado e das políticas públicas; 2. dimensão econômica: como a financeirização do capitalismo mudou a forma das empresas e as relações econômicas a nível global; 3. dimensão social: como a individualização das relações sociais minou as solidariedades coletivas e como se polarizaram ainda mais as desigualdades entre ricos e pobres; e 4. dimensão subjetiva: como surgiu um novo sujeito, moldado e conduzido pelas normas e práticas neoliberais.

Como nos informam os autores da *Nova razão do mundo* “o conceito de ‘racionalidade política’ foi elaborado por Michel Foucault em relação direta com as pesquisas que dedicou a questão da ‘governamentalidade’” (Dardot; Laval, 2016, p.17). No curso dado no *Collège de France* em 1979 (publicado com o título de *Nascimento da biopolítica*), o pensador francês descreve essa “razão governamental” enquanto “tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens” (Foucault.). Esta *governamentalidade*, não tem que ser entendida exclusivamente como da instituição ‘governo’, mas das técnicas e das práticas de conduzir os seres humanos, de discriminar as condutas melhores para determinar os modos de ser e agir dos indivíduos através do poder do Estado (Dardot; Laval, 2016, p. 18). Foucault mobiliza o conceito de *governamentalidade* para delimitar um campo de relações onde atua o poder do estado sobre os governados. Adjetivando *governamentalidade* com “neoliberal”, delimita demasiadamente o campo das diferentes artes de governar para tentar apreender precisamente como a racionalidade neoliberal se tornou a racionalidade contemporânea dos governos, produzindo uma arte de governar



fundamentada nos princípios econômicos do mercado e nas práticas gerenciais da empresa.

Em outro curso dado sempre no *Collège de France* intitulado *Segurança, Território, População* de 1978, no qual o mesmo autor, durante as aulas, admite que seria mais indicado nomeá-lo de “história da *governamentalidade*”, encontramos uma definição preciosa e precisa deste conceito. Conforme Foucault (2008a, p. 143):

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

A GESTÃO DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE INSEGURANÇA SOCIAL

Para finalizar iremos analisar de perto esse aspecto, o mais estratégico e concreto, que compõe a *governamentalidade* neoliberal: os dispositivos que Foucault chama de *segurança* e que, seguindo o caminho que Lazzarato (2011) trilhou para desenvolver o conceito foucaultiano, nós escolhemos definir como dispositivos de *insegurança social*.

Se os dispositivos disciplinares exercem um poder sobre o corpo dos indivíduos, os dispositivos ligados à arte de governo neoliberal o exercem sobre “um novo plano de referência”: o “social” ou a “sociedade” (Lazzarato, 2011, p. 17). Isso não significa que os primeiros desaparecem em detrimento dos segundos, eles continuam existindo de forma complementar, ainda que tomando novas formas.

Encontramos as primeiras teorizações sobre esse deslocamento de plano da ação governamental no ordoliberalismo alemão — corrente protagonista daqueles dois encontros fundadores da renovação do liberalismo —, mais especificamente naqueles que estão ligados a um liberalismo de inspiração sociológica, cujos principais expoentes foram Röpke, Von Rustow e Muller-Armack (Dardot; Laval, 2016, p. 105). O que esses economistas tentam elaborar é uma “política de sociedade” (*Gesellschaftspolitik*), cuja sociedade é o alvo da ação governamental.

Isso se explica porque para eles o mercado não é um fato natural e espontâneo, muito pelo contrário, é necessário criar ativamente as condições sociais para que a economia de mercado funcione da melhor forma. Um dos maiores teóricos dessa corrente é Wilhelm Röpke (1899-1966), o qual enfrentou na sua vasta obra uma

questão fundamental que nos interessa: “de que tipo deve ser a sociedade na qual o consumidor poderá exercer plena e continuamente seu direito de escolher, com toda a independência, os bens e os serviços que mais o satisfaçam?” (Dardot; Laval, 2016, p. 124)

Desse modo, percebemos que não podemos considerar a sociedade como uma “realidade primeira e imediata” (Foucault, 2008b, p. 404), mas, ao contrário, precisamos considerá-la como “parte da tecnologia moderna de governo, que lhe é produto” (Lazzarato, 2011, p. 17).

A sociedade civil é como a loucura, é como a sexualidade. É o que chamarei de realidades de transação, ou seja, é precisamente no jogo das relações de poder e do que sem cessar lhes escapa, e daí que nascem, de certo modo na interface dos governantes e dos governados, essas figuras transacionais e transitórias que, mesmo não tendo existido desde sempre, nem por isso são menos reais e que podemos chamar, neste caso, de sociedade civil, em outros de loucura, etc. Sociedade civil, portanto, como elemento de realidade transacional na história das tecnologias governamentais (FOUCAULT, 2008b, p. 404).

Röpke foi um grande crítico do liberalismo clássico que acreditava que a sociedade se adaptava espontaneamente ao funcionamento do mercado. E essa foi, para ele, a causa do desmoronamento, não da economia capitalista, mas de seu quadro social, que não estava preparado o suficiente para sustentar os efeitos do mercado concorrencial (Dardot; Laval, 2016). Portanto, segundo os ordoliberais, é tarefa da ação governamental produzir o “quadro social” conveniente ao bom funcionamento dos mecanismos de mercado. Ademais, outra teoria, complementar à precedente, é a seguinte: para que os indivíduos consigam participar do mercado, livremente e independentemente, precisam funcionar como uma *pequena empresa*.

Trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma empresa no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2008b, p. 203).

Segundo Röpke (Dardot; Laval, 2016), um indivíduo é livre só quando é proprietário e tem a capacidade de enfrentar a concorrência geral. O pensamento dele se funda na ideia da *responsabilidade individual*:

É talvez por essa ênfase no aspecto moral do “espírito de empresa”, da “responsabilização individual”, da “ética da competição”, que o liberalismo sociológico de Röpke esclarece tão bem os esforços feitos para transformar a empresa numa espécie de forma universal que dá autonomia de escolha dos indivíduos o poder de se exercer [...] A contribuição fundamental de Röpke à governamentalidade neoliberal reside, na verdade, no fato de recentrar a intervenção governamental no indivíduo para conseguir que ele organize sua vida [...] de modo que essa vida faça dele “uma espécie de empresa permanente e múltipla (Dardot; Laval, 2016, p. 131).

Além disso percebemos, de forma aparentemente contraditória, como esse tipo de *governamentalidade* tem como alvo a sociedade e o indivíduo ao mesmo tempo. Como isso funciona? Para compreender essa questão, precisamos observar como o conjunto dos dispositivos de poder da *governamentalidade* neoliberal entram em composição uns com os outros. Simplificando, os dividimos em dois grandes grupos: os dispositivos internos e os dispositivos externos. Os internos — às fabricas, empresas, escolas, prisões, instituições públicas e privadas em geral — são os processos disciplinares que agem diretamente no corpo do indivíduo, controlando e coagindo o seu comportamento para que aja de determinada forma, segundo normas preestabelecidas. Observamo-los na sua forma liberal, quando falamos do dispositivo panóptico. Por outro lado, os dispositivos externos são aqueles que atuam mais difusamente na sociedade, ou melhor, são os que *produzem* o social, como se fossem uma espécie de sujeito coletivo, o correlato do dispositivo, o ponto de incisão e inflexão, o ser (coletivo) faltante, que precisa ser produzido para o exercício concreto do poder.

Agora, na passagem da *governamentalidade* liberal para a *governamentalidade* neoliberal, os dispositivos disciplinares sofreram uma mudança, provocada pelas transformações sociais e econômicas que as sociedades ocidentais sofreram nas décadas de 1960-1970. Eles tiveram que se atualizar em um novo sistema disciplinar baseado no modelo de gestão da empresa: o gerencialismo ou a *neogestão* (Chamayou, 2020, pp. 39-48). Todavia, esses dispositivos internos perderam a predominância que tinham na *governamentalidade* liberal, sendo complementados pelos dispositivos externos da insegurança social que se tornaram técnicas paradigmáticas desse tipo de *governamentalidade*.

Portanto, os dispositivos de insegurança social exercem uma pressão externa sobre os dispositivos disciplinares internos para que eles produzam o sujeito

adequado às novas condições sociais. Eis o funcionamento de uma *governamentalidade* que através da produção e manutenção de um certo quadro social pressiona os indivíduos a desenvolverem determinadas capacidades para poderem enfrentar individualmente as condições sociais que os atravessa. Foucault (2008b, pp. 197-198) nota que se trata de uma “individualização” da política social:

É o que os (ordoliberalis) alemães chamam de “política social individual”, em oposição a política social socialista. Trata-se de uma individualização da política social, uma individualização pela política social em vez de ser essa coletivização e essa socialização por e na política social. Em suma, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos.

Justamente, foi o “contexto de *medo social*” que favoreceu a implementação do modelo *gerencialista* de gestão pública e privada a partir dos anos 1970 (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Foi a “naturalização do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações de mercado, pela diminuição das proteções e solidariedades coletivas”; foi o transferimento dos riscos para a sociedade, produzindo uma sempre mais elevada sensação de risco; foi “a insegurança instilada pouco a pouco nos assalariados pelas novas formas de emprego precárias, provisórias, temporárias” que permitiu uma nova ação disciplinadora que deu vida ao “sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, pp. 328-332), um sujeito formado e orientado a se conduzir como uma empresa, gerindo os seus recursos para melhorar as suas condições materiais de vida e investindo no desenvolvimento de si, para aprimorar as próprias capacidades individuais de enfrentar o contexto social de insegurança:

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios sociais de governa-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se aos riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

Acreditamos que a grande novidade do governo neoliberal da sociedade reside no seu processo de formação subjetiva dos indivíduos, que devem ser aptos a suportar as condições socioeconômicas impostas, “enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes” (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Em outras palavras, a novidade consiste em

promover uma “reação em cadeia”, produzindo sujeitos empreendedores que, por sua vez, reproduzem e fortalecem as relações de competição entre eles, o que exige que “se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmo produziram” (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Justamente, essa grande inovação da *governamentalidade* neoliberal é conectar diretamente a maneira como um homem “é governado” ao modo como ele mesmo “se governa”, dando vida a uma *ética empreendedora* transversal a toda a sociedade, que atravessa todas as esferas da vida:

Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado [...]. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 332).

Essa vigilância de si mesmo por si mesmo é o cerne da nova arquitetura panóptica interiorizada, que mostra como não é mais necessário um controlador externo, uma estrutura de controle que circunde cada indivíduo, esforço de fato não muito eficiente dentro dos cânones do custo/benefício. Essa busca por “mais eficiência/menos custos de governo” levou à virada governamental, onde a interiorização dos princípios da empresa se torna uma estratégia mais eficaz e menos visível, tornando-a um verdadeiro *ethos* global e totalizante. Além disso, a partir do ponto de vista dessa ética da empresa de si, os problemas econômicos, sociais e ambientais são sempre vistos a partir da responsabilidade individual, culpando o indivíduo pelas causas de problemas maiores, desresponsabilizando o Estado e desvinculando a empresa privada das consequências psicológicas, sociais, ambientais e políticas.

A ênfase na responsabilização individual sobre o próprio sucesso ou insucesso no trabalho como na vida, já integradas pela ética neoliberal, se percebendo e sendo uma empresa em competição constante com as outras empresas de si, gera uma notável desconexão e quebra da solidariedade entre os indivíduos, potencialmente adversários concorrenciais ou *partners* instrumentais, obstáculos ou meios para a autorrealização pessoal. Nesse cenário o que se constitui é uma sociedade de risco: “o risco faz parte da noção de empresa de si mesmo”; “a empresa de si mesmo é reatividade e criatividade num universo em que não se sabe como será o dia de

amanhã” (Aubrey *apud* Laval; Dardot, 2016, p. 346) A noção de risco, que era uma dimensão reconhecidamente pertencente ao mundo dos negócios, é agora aplicada a toda a sociedade, pois virou uma sociedade de empresas de si.

A extensão do “risco” coincide com uma mudança na sua natureza. Esse risco é cada vez menos “risco social”, assumido por determinada política do Estado social, e cada vez mais “risco ligado à existência”. Em virtude do pressuposto da responsabilidade ilimitada do indivíduo [...] o sujeito é considerado responsável tanto por esse risco como pela escolha de sua cobertura. (Dardot; Laval, 2016, p. 349).

No universo dos negócios e das organizações do Terceiro Setor, sobretudo aquelas ligadas ao fenômeno do empreendedorismo social, se fala de “Mundo VUCA”, expressão inglês usada pela primeira vez na década de 1990 para se referir ao mundo incerto pós-Guerra Fria, pela *United States Army War College*. O acrônimo VUCA é formado pela primeira letra das seguintes palavras: *Volatility* (volatilidade), *Uncertainty* (incerteza), *Complexity* (complexidade) e *Ambiguity* (ambiguidade). Esse termo é utilizado hoje por empresários, *coaches* e consultores para se referir a um mundo incerto e perigoso, que se tornou a nossa realidade de referência, naturalizada e normalizada, que está dada e não pode ser mudada, e, por isso, com a qual precisamos aprender a lidar. Como? Do jeito que uma empresa de si gerencia o próprio capital humano, garantindo “por si só a formação, o crescimento, a acumulação, a melhora e a valorização de si enquanto “capital” por meio da gestão de todas as suas relações, suas escolhas, suas condutas segundo a lógica da relação custos/investimentos e segundo a lei da oferta e da demanda” (Lazzarato, 2011, p. 31) para se tornar “resiliente”: capacidade de saber lidar e aprender com os fracassos, para poder se levantar e continuar até o prometido sucesso; e “flexível”: capacidade de se adaptar à qualquer situação imprevisível e, sobretudo, à precariedade do mercado do trabalho.

De fato, foram os dispositivos neoliberais de insegurança social que produziram esse mundo de incerteza, precariedade, desigualdade e riscos individualizados, cujo real objetivo e preocupação da *governamentalidade* que os produziu era e continua sendo “a neutralização e a despolitização da política revolucionária” que emergiu e se afirmou entre o final do século XIX até os meados do século XX, “política que soube inverter essas desigualdades em um combate “até a morte” entre os operários e os capitalistas” (Lazzarato, 2011, p. 28-29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Dardot, Laval, Lazzarato e Chamayou no afirmar que a “engenharia política” neoliberal, feita de dispositivos que tem o escopo de conduzir os indivíduos através da disciplina de mercado, emergiu no confronto e no corpo a corpo dos movimentos sociais e políticos contrários à organização capitalista da produção, logo, não tanto como alternativa ao Estado do bem-estar social, quanto como alternativa da alternativa que os movimentos da esquerda radical estavam propondo entre os anos 1960 e 1970. A proposta singular desses movimentos políticos era a autogestão, que se diferenciava tanto da forma de organização da “empresa capitalista” quanto da “burocracia estatal”, a qual tentou se afirmar através de “uma miríade de experiências alternativas, dentre as quais as cooperativas, as ocupações de fábricas com controle operário ou ainda as empresas autogerenciadas” (Chamayou, 2020, p. 393).

Para neutralizar essa onda revolucionária e coletivista foi tomando corpo a micropolítica neoliberal, mobilizando o conceito de Madsen Pirie, autor e pesquisador neoliberal, um dos líderes do “grupo Saint Andrews”, formado por “conselheiros dos conservadores britânicos e da administração Reagan”, os quais “desenvolveram táticas políticas originais, ainda hoje muito ativas” (Chamayou, 2020, p. 369-370). Segundo Pirie, essa micropolítica neoliberal consiste na “arte de gerar circunstâncias nas quais os indivíduos serão motivados a preferir adotar a alternativa da oferta privada e nas quais as pessoas tomarão individualmente e voluntariamente decisões cujo efeito cumulativo propiciara o advento do estado de coisas desejado” (Pirie *apud* Chamayou, 2020, p. 370).

A proximidade desse conceito com o da *governamentalidade* neoliberal é evidente, ainda mais quando Pirie afirma que o objeto dessa nova “tecnologia política” são “as escolhas individuais a serem orientadas” e o instrumento dela é a “engenharia social que reconfigura as situações de escolha por meio de mecanismos de incitação económicos” (Chamayou, 2020, p. 370). Somente assim, segundo ele, foi possível nas décadas de 1970-1980 realizar as reformas estruturais do Estado que iam na direção da privatização dos serviços públicos, e, ao mesmo tempo, conseguir superar as resistências da sociedade a essas reformas. Nesse sentido, o objetivo da estratégia neoliberal de privatizar vários e amplos setores públicos promoveu não apenas uma

mudança de regime de propriedade, mas também uma transformação na maneira de governar, resolvendo assim o desafio da governabilidade de uma democracia que estava se tornando ingovernável a causa dos movimentos de contestação.

Enquanto o serviço é regido pelas lógicas do mundo político, é muito difícil controlar os custos e limitar sua expansão, no entanto “se esse programa pode ser deslocado para o setor privado, então ele vai automaticamente se subordinar às disciplinas do mercado” (Chamayou, 2020, p.374).

Desse modo, desviados certos serviços públicos para o setor privado, o Estado se desvinculou da responsabilidade social de responder aos efeitos destrutivos do capitalismo em crise. Enquanto, antes disso, um cidadão insatisfeito podia exigir mais do poder público, com essa mudança, o cidadão tornou-se cliente e, de consequência, no caso fosse descontente pelo serviço oferecido, agora podia “escolher” outra opção melhor dentro de um leque de possibilidades mais amplo. Assim, introduzido o princípio de concorrência em um campo social e político onde não existia, através da liberalização dos monopólios públicos, foi produzido um novo mercado (Chamayou, 2020, p. 377). Isso significa que não havia mais espaço para reivindicações. “Privatizando a oferta, busca-se despolitizar a demanda” (Chamayou, 2020, p. 375). A partir disso, percebe-se fortemente como a micropolítica neoliberal teve, e continua tendo, como preocupação principal a neutralização das forças políticas coletivas, ou, em outras palavras, a despolitização e individualização dos modos de pensar e agir dos indivíduos, para que se tornem parte ativa e voluntária do projeto neoliberal, através de dispositivos que modifiquem e reorientem as escolhas deles.

Enquanto o empoderamento militante visava intensificar um poder de ação coletiva e política, o empoderamento neoliberal visa, ao contrário, substituir essa ação pelo agenciamento de consumidores individuais, “responsabilizados” por um fundo de privatização e concorrência dos prestadores. Dar-lhes a escolha, mas para que eles parem de ter voz. Empoderamento de mercado contra empoderamento político. (Chamayou, 2020, p.376).

A condução neoliberal dos governados através deles mesmo, sem coerção física nem repressão do desejo, estimulados a escolher entre diferentes alternativas, deixando a “oferta pública intacta”, mas “desenvolvendo uma alternativa no setor privado” (Pirie *apud* Chamayou, p. 377), produz um sujeito político despolitizado e consumidor, promotor das mesmas transformações estruturais implementadas pelas

políticas sociais neoliberais. Essas transformações (como a privatização e a liberalização dos monopólios públicos) visam apaziguar os conflitos políticos, sufocados por uma estratégia neoliberal que apequena as questões sociais, deslocando-as para o plano da demanda/oferta, isto é, para a dimensão da “microescolha” entre opções de mercado, enfim, para a superfície lisa do cálculo económico e da concorrência. A força desse processo está na seguinte, triste, constatação:

Uma vez protocolada a liberalização, são os próprios indivíduos, por meio de suas microescolhas de consumidores, que se tornam os motores da mudança [...] A grande questão da escolha da sociedade é evitada dissolvendo-a em minúsculas questões de uma sociedade de escolha. Nas microescolhas [...] decide-se também [...] outra coisa diferente de seu objeto imediato: as resoluções de cada pessoa contribuem para construir uma sociedade que talvez elas não tivessem escolhido caso fosse apresentada desde o início como o resultado esperado” (Chamayou, p. 377-378).

O horizonte político mais amplo está perdido. Esse horizonte foi colocado tão perto do indivíduo, que se tornou impossível aspirar a qualquer grande mudança sistêmica. Todas as possibilidades políticas foram encurtadas na duração do tempo imediato da escolha pela opção de mercado mais eficiente; todas as possibilidades políticas foram apequenadas pelas necessidades de responder individualmente a uma situação de precariedade social e existencial sufocante, desmantelando a solidariedade entre trabalhadores; todas as possibilidades políticas foram vendidas em troca de vantagens imediatas. De modo que uma voz ressoa no interior dos indivíduos assujeitados: “Vendam-nos às gerações futuras, e vocês serão poupados. [...] Dado que vocês não serão atingidos pessoalmente, em que isso lhes afetaria politicamente?” (Chamayou, 2020, p. 383). A micropolítica neoliberal é uma paciente estratégia de longo prazo, de diferenciação e fragmentação do social, de “subdivisão das classes”, que consiste em “isolar certos grupos tratando-os diferentemente segundo suas posições” com o objetivo de “reduzir o tamanho da oposição” (Pirie *apud* Chamayou, p. 384-385). “*Divide et impera*”, dizia uma antiga máxima de governo, muito difundida entre reis e imperadores.

Em suma, a fragmentação e a insegurança social, a individualização do enfrentamento do risco e a responsabilização individual das causas estruturais do

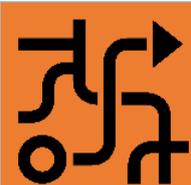
sistema capitalista se tornou a realidade social onde o sujeito neoliberal é livremente obrigado a escolher individualmente a melhor opção de agir, provocando o estratégico resultado de esgotar, de um lado, a dimensão coletiva da ação política, do outro, a possibilidade, de fato, que outras alternativas políticas possam concretizar-se, de modo que foi possível envolver os mesmos indivíduos na escolha da própria “servidão” à racionalidade neoliberal, exatamente como se fosse a própria “salvação” e a solução definitiva de todos os problemas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Archeologia di un archeologia. In MELANDRI, Enzo. *La linea e il circolo. Studio logico-filosofico sull'analogia*. Macerata: Quodlibet, 2004
- AGAMBEN Giorgio. *Signatura Rerum*, São Paulo: Boitempo, 2019
- AGAMBEN Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Editora Argos, 2009
- CHAMAYOU, Grégoire, *A sociedade ingovernável*. Uma genealogia do liberalismo autoritário. São Paulo. Ubu Editora, 2020
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2023
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo. Companhias das Letras, 2009
- LAZZARATTO, Maurizio. *O governo das desigualdades*. Crítica da insegurança neoliberal. São Carlos. EdUFSCar, 2011
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e poder. In DREYFUS H., RABINOW P. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Curso no *College de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso no *College de France* (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2023
- KAFKA, Franz. *O veredicto / Na colônia penal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Recebido em 16/02/2025

Aprovado em 03/09/2025



COUTO, Livia Maria Albuquerque*
<https://orcid.org/0000-0003-4175-1532>

RESUMO: O senso comum muitas vezes caracteriza as relações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica medieval como exclusivamente conflituosas. No entanto, este estudo se propõe a investigar as interações políticas e culturais entre esses dois grupos na península ibérica medieval, destacando as dinâmicas de coexistência e negociação. Para isso, realizamos uma análise comparativa entre a Crônica *Historia de los Hechos de España*, de Rodrigo Jiménez de Rada (1243), e os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta (1354), aplicando a metodologia da história comparada (BARROS, 2014). A partir dessas fontes primárias, exploramos as representações de cristãos e muçulmanos, levando em consideração as perspectivas culturais distintas que elas expressam. Dessa forma, examinamos as estratégias diplomáticas e os acordos que favoreceram um intercâmbio cultural significativo, oferecendo uma visão mais equilibrada de um período frequentemente reduzido à ideia de rivalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Cristão-Muçulmanas; Medieval Ibérico; Política; Cultura.

ABSTRACT: Common sense often characterizes the relationships between Christians and Muslims in medieval Iberia as exclusively conflictual. However, this study aims to investigate the political and cultural interactions between these two groups in the region in medieval Iberia, highlighting dynamics of coexistence and negotiation. To this end, we conduct a comparative analysis between the chronicle *Historia de los Hechos de España* by Rodrigo Jiménez de Rada (1243) and the *Travel Accounts* of Ibn Battuta (1354), applying the methodology of comparative history (BARROS, 2014). From these primary sources, we explore representations of Christians and Muslims, taking into account the distinct cultural perspectives they express. Additionally, we examine the diplomatic strategies and agreements that fostered significant cultural exchange, offering a more balanced view of a period often reduced to the idea of rivalry.

KEYWORDS: Christian-Muslim Relations; Iberian Middle Ages; Politics; Culture.

*Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS/UFS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGHistória/ UFPE). Integrante dos Grupos de Pesquisas *Dominium: Estudos sobre Sociedades Senhoriais* (CNPq/UFS) e LEME: Laboratório de Estudos Medievais (UFPE). Bolsista CAPES. E-mail: couto.livia@gmail.com.

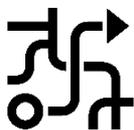
O contato entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica começou em 711, com a conquista muçulmana da região liderada por Tariq Ibn Ziyad, que marcou o início do domínio islâmico conhecido como al-Andalus¹. Durante quase oito séculos, a região foi palco de intensas interações culturais, religiosas, políticas e militares entre esses dois grupos, além da significativa presença judaica, criando uma sociedade marcada pela diversidade e pelas tensões.

Sob o domínio muçulmano, grande parte da Península Ibérica floresceu culturalmente. Cidades como Córdoba e Granada tornaram-se centros de aprendizado e arte, com avanços na ciência, filosofia, arquitetura e agricultura. Durante os períodos de maior estabilidade, a convivência possibilitou trocas significativas entre cristãos, muçulmanos e judeus. No entanto, essa coexistência não foi isenta de desigualdades.

Por outro lado, o período foi também marcado por conflitos intermitentes conhecidos como Reconquista², iniciados por reinos cristãos ao norte da Península. Esses reinos buscaram retomar os territórios sob domínio muçulmano, movidos tanto por razões políticas quanto em nome da ideia de “guerra santa”. Nos séculos XI e XII, o reino de Castela consolidou-se como uma das principais potências cristãs, assumindo um papel de destaque nas campanhas. Esse movimento, intensificado a partir do século XI, teve marcos significativos, como a conquista de Toledo em 1085, e alcançou seu ápice em 1492, com a tomada de Granada pelos Reis Católicos, Fernando e Isabel.

¹ Al-Ándalus foi o nome dado à região da Península Ibérica sob domínio muçulmano, que durou de 711 até 1492. Após a conquista inicial dos mouros, liderados por Tariq ibn Ziyad, Al-Ándalus se tornou um importante centro cultural, científico e econômico durante a Idade Média, com destaque para cidades como Córdoba, Sevilha e Granada. A convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus, embora marcada por tensões, também resultou em significativos avanços nas áreas de matemática, filosofia, medicina e arquitetura. O reino muçulmano de Al-Ándalus gradualmente foi diminuindo com a expansão dos reinos cristãos, que culminou na tomada de Granada em 1492, marcando o fim do domínio muçulmano na região.

² Estamos utilizando o termo “Reconquista” para nos referir aos corriqueiros conflitos entre cristãos e muçulmanos que ocorreram na Península Ibérica durante a Idade Média. No entanto, não pretendemos nos aprofundar nessa questão específica, pois o foco do estudo é outro. Assim, o mencionamos apenas como um marco temporal relevante para a análise das interações entre esses grupos. Para uma leitura mais detalhada sobre o tema, sugerimos a obra de Garcia Fitz: *El Nacimiento de un Reino: La Reconquista y la Repoblación*, que aborda os aspectos militares e políticos dessa longa série de conflitos, bem como suas implicações na formação dos reinos cristãos medievais.

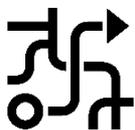


O contato entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica foi marcado tanto por conflitos quanto por períodos de convivência, resultando em um legado cultural ainda visível na arquitetura, literatura e gastronomia. Thomas F. Glick (1979) e David Nirenberg (1996) destacaram que, além das guerras, havia intensos intercâmbios comerciais, diplomáticos e culturais. Em Castela, acordos de paz e tratados de vassalagem com líderes muçulmanos permitiram a coexistência de populações mistas nas regiões conquistadas, um fenômeno que Glick analisou ao explorar as redes econômicas e culturais entre os dois grupos.

Assim, a violência entre cristãos e muçulmanos não era constante, mas se manifestava em momentos específicos de crise política ou econômica. No entanto, esse convívio não estava isento de desigualdades, pois muçulmanos e judeus sob domínio cristão enfrentavam restrições legais e sociais que limitavam seus direitos e status em relação à população cristã. Contudo, as relações entre esses grupos não podem ser reduzidas a uma simples opressão unidirecional. Em muitos casos, os *mudéjares*³ desempenhavam um papel significativo na economia e nas artes, sendo essenciais para a sociedade ibérica. Como destacou Luis García de Valdeavellano (1968), a manutenção das tradições culturais e religiosas dos muçulmanos em territórios cristãos revelou uma dinâmica de poder mais complexa e fluida, onde a dominação coexistia com a adaptação mútua.

Nesse contexto, **Bernard F. Reilly** (1988) explorou como a diplomacia entre cristãos e muçulmanos era crucial para a manutenção de alianças e a expansão territorial de Castela, por exemplo. Reilly, ao estudar o reinado de Alfonso VI (1047-1109) de Leão e Castela, nos apontou como a política de alianças com os reinos muçulmanos do Sul foi fundamental para o sucesso militar e político do reino castelhano. A prática de firmar acordos de vassalagem e de manter cidades sob domínio cristão com populações muçulmanas e judias contribuiu para um cenário em que, apesar dos conflitos, havia significativos intercâmbios culturais.

³ Os *mudéjares* eram muçulmanos que permaneceram na Península Ibérica após a ocupação das terras anteriormente sob domínio muçulmano pelos reinos cristãos. Quando essas terras foram tomadas, muitos muçulmanos escolheram continuar vivendo nelas, sob o domínio cristão, mas preservando suas crenças e práticas religiosas. O termo "*mudéjares*" vem do árabe "*mudajjan*", que significa "os que permanecem" ou "os que ficam".

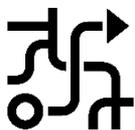


A historiografia, representada por autores como María Jesús Viguera Molins (1995) e Richard Fletcher (1989), demonstrou que a relação entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica envolvia tanto conflitos quanto cooperação. Fletcher destacou o pragmatismo político como um fator essencial, mostrando que alianças e acordos eram estratégicos para a estabilidade e prosperidade de ambos os lados. José Mattoso (1998) acrescentou que essa interação contribuiu para a formação de uma identidade ibérica híbrida, especialmente em Castela, onde influências muçulmanas deixaram marcas profundas na arquitetura, ciência e filosofia.

Para nossa análise desse contexto, utilizaremos duas fontes que oferecem perspectivas distintas sobre as interações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica medieval: *A Historia de los Hechos de España* (1243), de Rodrigo Jiménez de Rada, e os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta (1354).

A primeira fonte, também conhecida como: *De rebus Hispaniae*, escrita por Rodrigo Jiménez de Rada em 1243, é uma das principais crônicas históricas da Península Ibérica medieval. Jiménez de Rada, arcebispo de Toledo e figura política proeminente, teve papel central nas questões internas do reino de Castela e nas campanhas contra os muçulmanos. *A Crônica* narra a história da Península desde suas origens míticas até o reinado de Fernando III de Leão e Castela, com o objetivo de legitimar a monarquia castelhana e fortalecer a visão cristã da história ibérica. Para isso, apresentou os reis cristãos como herdeiros dos visigodos⁴, e protagonistas da luta contra o domínio muçulmano, refletindo as tensões políticas e religiosas da época.

⁴ Os visigodos foram um dos povos germânicos que migraram para o Império Romano entre os séculos IV e V. Originalmente parte do grupo godo, estabeleceram-se na região da Gália e, posteriormente, na Península Ibérica, onde fundaram o Reino Visigótico, com Toledo como capital. Esse reino teve um papel central na transição do domínio romano para as primeiras monarquias medievais na Europa. Inicialmente, os visigodos eram seguidores do arianismo, uma vertente cristã considerada herética pela Igreja Católica por negar a consubstancialidade entre Deus Pai e Cristo. Essa diferença religiosa gerou tensões com a população hispano-romana, majoritariamente católica. A situação mudou no final do século VI, quando o rei Recaredo I (r. 586-601) converteu-se ao catolicismo no III Concílio de Toledo (589), promovendo a unificação religiosa do reino e fortalecendo os laços entre a monarquia e a Igreja. No século VII, o cristianismo tornou-se a religião oficial, consolidando a identidade cultural e política da Península Ibérica sob domínio visigótico. Entretanto, a estabilidade do reino foi abalada por conflitos internos e disputas sucessórias. A queda definitiva ocorreu em 711, após a batalha de Guadalete, marcando o início da conquista muçulmana da Península Ibérica.



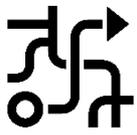
Além de seu caráter historiográfico, a *Crônica* se apoia em fontes clássicas e medievais, como as *Décadas* de Tito Lívio e os escritos de Isidoro de Sevilha, buscando estabelecer uma continuidade histórica para o poder cristão na Península Ibérica. Dessa forma, a obra tornou-se uma referência fundamental para a construção da identidade política e religiosa do reino de Castela no século XIII, pois deu um enfoque particular nos feitos dos reis cristãos de Castela e Leão.

Os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta, concluídos em 1354, registram as experiências do viajante marroquino que percorreu extensas regiões do mundo islâmico, incluindo o norte da África, o Oriente Médio, partes da Europa e da Ásia. Ditada ao escriba Ibn Juzayy, sua obra oferece descrições detalhadas sobre as sociedades que visitou, abordando aspectos políticos, culturais e religiosos.

Ao relatar sua passagem pela Península Ibérica, Ibn Battuta apresenta uma perspectiva externa, mas profundamente engajada nas dinâmicas culturais e religiosas da época. Ele descreve a sociedade local, as interações entre muçulmanos e cristãos e a sofisticação cultural dos territórios islâmicos, contrastando, em parte, com a visão cristã. Suas observações complementam e contrapõem-se à narrativa cristã da *Historia de los Hechos de España*, de Jiménez de Rada, fornecendo um olhar interno sobre as relações inter-religiosas e a convivência no período medieval.

A escolha das edições utilizadas neste estudo se fundamenta na qualidade filológica e no aparato crítico que oferecem, permitindo uma análise mais precisa das representações de cristãos e muçulmanos nas fontes primárias. Para a *Historia de los Hechos de España*, utilizamos a edição crítica de Juan Fernández Valverde (1989), publicada pela Alianza Editorial. Esta apresenta uma revisão cuidadosa do texto original de Jiménez de Rada, com anotações detalhadas que auxiliam na compreensão do período histórico e das intenções narrativas do autor. Além disso, ao adotar essa versão, garantimos o acesso a um texto que foi meticulosamente editado com base nos manuscritos mais confiáveis, evitando possíveis distorções de edições anteriores.

Já para os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta, optamos pela tradução e edição de Hamilton Alexander Rosskeen Gibb (1958), publicada pela Cambridge University Press. Essa edição é reconhecida pelos estudos medievais e islâmicos devido à precisão da tradução e à profundidade de suas notas explicativas, que contextualizam



as

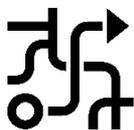
experiências do viajante marroquino. A escolha dessa versão se justifica pelo fato de que ela oferece um equilíbrio entre fidelidade ao original em árabe e acessibilidade para o público acadêmico ocidental.

A análise dessas obras, apesar de estarem separadas por mais de um século, oferece uma reflexão significativa sobre como o tempo e os cenários influenciam as perspectivas nelas contidas. A *Crônica* de Jiménez de Rada (1243), escrita após a fase inicial do processo de retomada dos territórios cristãos, reflete a visão de supremacia sobre os muçulmanos, reforçando a crença em um destino divino que guiaria os reinos cristãos na Península Ibérica. Por outro lado, os *Relatos* de Ibn Battuta, escritos no século XIV, refletem um mundo muçulmano que já experimentou mudanças profundas com o avanço das forças cristãs. No entanto, sua obra também ressalta os encontros culturais e as vivências de um viajante muçulmano em regiões marcadas por tensões políticas e religiosas.

Ao comparar as fontes, notamos que o tempo não apenas distancia os contextos, mas também redefine a forma como a identidade e o poder são entendidos: enquanto a *Crônica* de Jiménez de Rada refletiu uma tentativa de legitimação, de uma visão cristã unificada, os *Relatos* de Ibn Battuta revelam a resiliência e a adaptação de uma identidade muçulmana diante da expansão cristã.

Com base no que foi dito, a metodologia comparativa, conforme sugerida por Barros (2014), nos permite analisar as fontes sem relegá-las a categorias simplistas de “amigo” ou “inimigo”. Em vez disso, possibilita uma compreensão aprofundada das motivações e estratégias diplomáticas que influenciaram as relações entre esses grupos, revelando um panorama histórico que valoriza a diversidade cultural e os momentos de negociação. Logo, o método comparativo será essencial, pois nos permite identificar e contrastar as visões de mundo, representações culturais e percepções políticas expressas nas fontes cristãs e muçulmanas da época. Ao analisar a *Historia de los Hechos de España*, de Rodrigo Jiménez de Rada, e os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta, buscamos ir além de uma interpretação unilateral, explorando como cada lado percebeu e descreveu as interações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica.

Nesse sentido, a abordagem comparativa dessas fontes revela as diferentes formas como os grupos cristãos e muçulmanos se percebiam mutuamente e como



cada lado construiu narrativas sobre o outro. Enquanto Jiménez de Rada projetou uma visão de superioridade cristã e de continuidade histórica com o passado visigodo, Ibn Battuta ofereceu um retrato mais detalhado da vida cotidiana e das interações pragmáticas entre as duas comunidades. Thomas F. Glick (1979) e David Nirenberg (1996) defendem que essas diferentes perspectivas são essenciais para entender as dinâmicas na Península Ibérica, onde os dois grupos não apenas competiam, mas também compartilhavam um espaço comum de trocas culturais e comerciais.

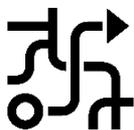
FRONTEIRAS E CONVIVÊNCIAS: ACORDOS E ALIANÇAS ENTRE CRISTÃOS E MUÇULMANOS

Durante a Idade Média, a Península Ibérica foi marcada por fronteiras, tanto físicas quanto ideológicas, mas essas delimitações nunca foram absolutas ou impenetráveis. As fronteiras, ao invés de apenas separar, também funcionam como pontos de encontro e troca entre elementos aparentemente opostos. As sociedades humanas e suas culturas não são sistemas fechados nem isolados, e qualquer interpretação do passado medieval peninsular que ignore essa dinâmica de interações estará limitando a compreensão dos processos históricos da região.

Conforme, o historiador Alejandro García Sanjuán (2015, p. 7-8):

Las relaciones entre cristianos y musulmanes han sido caracterizadas en términos radicalmente contrapuestos, ya sea bajo el prisma mitificador de una convivencia idealizada o desde la perspectiva que enfatiza los elementos de confrontación y enfrentamiento político, ideológico y religioso. resulta incuestionable que la antibiosis acabó imponiéndose. la lógica de la guerra y sus secuelas prevalecieron. Pero ello no excluye la presencia de procesos de simbiosis. a mi juicio, sería erróneo pretender reducir la complejidad del medievo peninsular a esquemas unívocos y mucho más aún, tergiversarla mediante el burdo maniqueísmo de una lucha entre 'buenos' y 'malos'.

Em diversos episódios, esses dois grupos históricos, teoricamente opostos em termos religiosos e políticos, encontraram formas de colaborar e conviver, especialmente nas zonas de fronteira. De acordo com Ignacio Borge (2008), os acordos de tributos (*parias*) firmados entre os reinos cristãos e os *emires* muçulmanos são um exemplo clássico dessa colaboração. Nesses tratados, líderes muçulmanos, frequentemente em situação de vulnerabilidade militar, concordavam em pagar tributos aos reis cristãos em troca de proteção e da manutenção de uma relativa autonomia. Esses acordos revelam que as relações de poder entre cristãos e



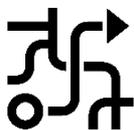
muçulmanos eram dinâmicas e sujeitas à negociação, refletindo um equilíbrio precário, mas eficaz, que permitia a sobrevivência e a estabilidade regional.

A *Historia de los Hechos de España* mencionou eventos em que reis como Alfonso VIII, Fernando III e Alfonso X utilizaram esses tributos para consolidar seu poder sem a necessidade de guerra contínua, permitindo a coexistência pacífica em várias regiões (RADA, 1243). Esse quadro de cooperação se alinha à teoria das fronteiras sociais de Barth (1998), que destaca como as limitações de maior relevância para análise são as de natureza social.

A aplicação da teoria de Barth (1998) a esta pesquisa ajuda a entender como as fronteiras sociais entre cristãos e muçulmanos eram construídas e negociadas no dia a dia, especialmente em espaços fronteiriços, onde as identidades e alianças não eram rígidas, mas constantemente redefinidas em função das circunstâncias. Assim como Barth acreditamos que “as fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais” (BARTH, 1998, p. 195). Esse enfoque permite analisar as zonas de contato entre as duas culturas não apenas como barreiras físicas, mas como espaços de interação e troca que influenciaram a formação de identidades e práticas políticas.

Uma vez que os acordos mencionados não se limitavam a aspectos econômicos, mas também garantiam a proteção de comunidades muçulmanas, os chamados de *mudéjares* que viviam sob o domínio cristão, podem ser citados como exemplo (BORGE, 2008). Em troca do pagamento dos tributos, essas populações poderiam manter suas tradições religiosas, culturais e, em muitos casos, jurídicas, vivendo lado a lado com cristãos em um ambiente de mútua tolerância, ainda que, de certo modo, desigual. Embora mantivessem suas práticas religiosas e culturais, estavam sujeitos a um sistema legal e econômico controlado pelos cristãos, evidenciando as limitações impostas às minorias em períodos de dominação (BOSWORTH, 2004).

As zonas de fronteira, como o território de Al-Andalus, eram locais onde as trocas comerciais entre cristãos e muçulmanos prosperavam, mesmo durante os períodos de maior tensão política. Mercados mistos surgiam nas regiões fronteiriças, onde comerciantes de ambas as religiões negociavam produtos essenciais como cereais, especiarias, tecidos e animais (BORGE, 2008). Esses mercados não apenas

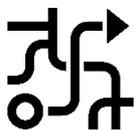


geraram riqueza, mas também criaram um ambiente de interação cotidiana entre as populações, fomentando a necessidade de cooperação para garantir a estabilidade e o crescimento econômico da região. Ibn Battuta, em seus *Relatos de Viagem*, descreveu as interações comerciais em cidades como Castela, Granada e Sevilha, onde tanto cristãos quanto muçulmanos se beneficiavam dessa troca constante de mercadorias (BATTUTA, 1354, p. 796-798).

Durante os conflitos medievais na Península Ibérica, é preciso destacar que ocorreram alianças militares temporárias entre líderes cristãos e muçulmanos para enfrentar inimigos em comum, mostrando que o interesse pela sobrevivência política ou expansão territorial frequentemente superava as diferenças religiosas. Um exemplo notável foi a aliança entre o rei cristão Fernando III de Castela e o *emir* muçulmano Muhammad I de Granada, no início do século XIII. Diante da crescente expansão cristã, o *emir* granadino viu nesse acordo uma chance de preservar seu reino, enquanto Fernando III consolidava sua autoridade sobre o Sul da Península (MARTÍNEZ DÍEZ, 2007).

A partir desse pacto, Granada manteve uma relação de vassalagem com Castela, pagando tributos, mas preservando sua autonomia interna por mais de dois séculos. Outro aspecto importante da cooperação foi o intercâmbio cultural e intelectual entre cristãos e muçulmanos, pois durante o reinado de Alfonso X, o Sábio (1252-1284), Castela se tornou um centro de tradução de textos árabes, gregos e hebraicos para o latim e o castelhano. Esse processo de transposição, realizado principalmente em Toledo, permitiu que o vasto conhecimento científico, filosófico e matemático acumulado pelos muçulmanos fosse transmitido ao mundo cristão europeu (GARCÍA FITZ, 2009).

É preciso salientar o papel de Alfonso X como um monarca castelhano que buscou o entendimento e a cooperação entre culturas, encomendando traduções e promovendo o diálogo entre estudiosos cristãos, judeus e muçulmanos. Isso resultou em uma notável transferência de saberes, com impactos duradouros sobre a ciência e a filosofia europeias (GARCÍA FITZ, 2009). Nas cidades multiculturais de Al-Andalus e em outras áreas sob domínio cristão, os muçulmanos gozavam de certa liberdade para praticar sua religião, frequentar suas mesquitas e viver de acordo com suas tradições.

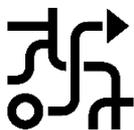


Nas zonas de fronteira de Castela, por exemplo, a necessidade de cooperação para sobreviver às tensões políticas muitas vezes forçava uma convivência pacífica. Ibn Battuta mencionou como, em algumas cidades controladas pelos cristãos, os muçulmanos ainda desempenhavam um papel importante na vida econômica e cultural. Os *mudéjares*, apesar de tudo, mantiveram suas leis e costumes, frequentemente exercendo ofícios importantes, como artesãos e agricultores, essenciais para a prosperidade local (BATTUTA, 1354).

Algumas das áreas mais impactadas por esse intercâmbio foram a ciência e a filosofia. Durante a Idade Média, estudiosos muçulmanos como Ibn Rushd (Averróis) e Ibn Sina (Avicena), fizeram contribuições importantes para a medicina, a astronomia e a filosofia. Esses conhecimentos, preservados e ampliados no mundo islâmico, foram transmitidos para a Europa por meio de traduções patrocinadas por monarcas cristãos como Alfonso X, especialmente em centros como Toledo (GARCÍA FITZ, 2009). Essa difusão de saberes influenciou profundamente o pensamento europeu, preparando o terreno para a Renascença e para o desenvolvimento da ciência moderna. Como destacou Hélène Ahrweiler (1995), a transmissão do saber muçulmano, mediada por tradutores judeus e cristãos, constituiu um dos pilares fundamentais da formação do pensamento ocidental.

A arquitetura também foi profundamente influenciada pelo intercâmbio entre essas culturas. A Península Ibérica testemunhou a criação de um estilo único, o *mudéjar*, que combinou elementos islâmicos e cristãos. Exemplos dessa fusão podem ser encontrados em diversas construções, como em igrejas e palácios, onde arcos mouriscos e decoração islâmica coexistem com símbolos cristãos. Essa mistura estilística pode ser vista em edificações por toda a Espanha até os dias de hoje. Ahrweiler (1995) também destacou como as influências da arte islâmica na Península foram profundas e se manifestaram por séculos, atravessando diferentes períodos históricos.

Outro exemplo importante, foi o desenvolvimento da matemática, particularmente a introdução dos números árabes e o conceito de zero na Europa, trazidos por meio dos contatos com o mundo islâmico. Isso transformou a maneira como os europeus lidavam com cálculos e contabilidade, facilitando avanços tanto nas ciências quanto nas finanças. Por fim, na literatura, a interação cultural entre



cristãos, muçulmanos e judeus gerou uma rica tradição de poesia e prosa que refletia o multiculturalismo da Península Ibérica. Poetas muçulmanos influenciaram a lírica cristã, e o uso do árabe como língua literária em ambientes cristãos era comum, demonstrando a permeabilidade cultural mesmo em tempos de tensão política.

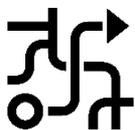
A herança das interações entre cristãos e muçulmanos vai além das artes e da ciência, estendendo-se às práticas de convivência multicultural. A convivência, apesar das desigualdades, inspirou noções de tolerância que influenciam até hoje políticas de integração e pluralismo religioso em contextos contemporâneos. Além disso, o intercâmbio cultural também impactou as práticas cotidianas e a gastronomia. Muitos pratos tradicionais da Península Ibérica, como almôndegas, *paella* e arroz doce, além do uso de especiarias como coentro e cominho, possuem influências da culinária islâmica.

A fusão de sabores na Península Ibérica reflete a convivência e o compartilhamento de práticas entre cristãos, judeus e muçulmanos. Valdeavellano (1968) ressaltou que a região medieval não era apenas um palco de conflitos, mas também um ponto de encontro de culturas, onde esses grupos se influenciaram mutuamente. Apesar das tensões religiosas e políticas, episódios de entendimento, como tratados de conciliação, pactos militares, trocas comerciais e intelectuais, demonstraram que havia espaço para diálogo e colaboração.

REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES CRISTÃO-MUÇULMANAS NAS FONTES

A Historia de los Hechos de España foi escrita do ponto de vista cristão, o qual apresentou a expansão territorial e a luta contra os muçulmanos como parte de uma narrativa providencialista⁵. Jiménez de Rada construiu um discurso que legitimou a supremacia cristã e a retomada dos territórios, rotulando os muçulmanos como “inimigos da fé” (RADA, 1243). Ao fazer isso, ele articulou uma visão política de Castela como sucessora do reino visigodo e defensora do cristianismo, alinhada ao projeto de expansão cristã. Além disso, seu trabalho não se restringiu a um mero

⁵ A narrativa providencialista é uma abordagem histórica que trata os eventos como parte de um plano divino, onde a intervenção de Deus é vista como responsável pelos acontecimentos, como vitórias ou transformações sociais, muitas vezes justificando ações políticas ou expansões como cumprimento de uma missão sagrada.

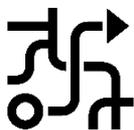


registro de eventos; ele buscou conectar a história ibérica ao cenário europeu mais amplo, inserindo Castela na narrativa do mundo cristão medieval, como já dito.

Por outro lado, os *Relatos de Ibn Battuta* forneceram uma visão muçulmana das interações entre as duas culturas. Enquanto Jiménez de Rada escreveu a partir de uma posição de poder cristão em ascensão, Ibn Battuta, como um viajante muçulmano, descreveu a convivência e a resistência islâmica em territórios que outrora faziam parte de Al-Andalus. Seus *Relatos* revelaram como os muçulmanos percebiam o domínio cristão e as estratégias de adaptação frente ao avanço castelhano. Ibn Battuta (1354, p. 761) destacou a vida social, as práticas religiosas e os desafios enfrentados pelos muçulmanos vivendo sob domínio cristão, proporcionando uma visão que contrastou com a perspectiva triunfalista de Jiménez de Rada.

Os documentos medievais oferecem diferentes visões sobre as interações entre cristãos e muçulmanos, refletindo os contextos de seus autores. A *Historia de los Hechos de España*, por exemplo, apresenta uma perspectiva cristã, destacando o papel dos monarcas cristãos e a conversão de territórios muçulmanos (RADA, 1243). A ideia da “restauração da Espanha”, promovida por Jiménez de Rada no século XIII, se manteve relevante durante a Baixa Idade Média, com o arcebispo buscando reforçar o papel de Castela na política peninsular e a continuidade da linhagem visigótica. Conforme nos aponta Martín F. Ríos Saloma (2016), a invasão muçulmana foi vista como um castigo divino pelos pecados dos visigodos, enquanto a resistência cristã, foi entendida como uma missão sagrada para restaurar a fé católica e a liberdade do povo cristão. Nos séculos seguintes, essa concepção de uma missão sagrada continuou a moldar as narrativas históricas da região (RÍOS SALOMA, 2016, p. 47).

Na *Historia de los Hechos de España*, há menções que evidenciam as interações entre cristãos e muçulmanos durante os conflitos medievais. Contudo, a obra retrata os mouros como homens desonestos, que não cumprem suas palavras nem os acordos firmados. Um exemplo dessa postura é relatado em 932, quando atacam o território de Leão sem justificativa, apesar de terem firmado um acordo de paz com o rei Sancho algum tempo antes (RADA, 1243, p. 215). Eles são representados como guerreiros habilidosos, porém movidos não pela nobreza, mas

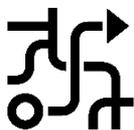


pela

ganância. Segundo a narrativa, são impulsionados pela luxúria, avareza e desejo de recompensa, tanto nos prazeres terrenos quanto nos celestiais, que acreditam alcançar caso morram em combate. Por isso, dedicam-se às batalhas, pois creem que o paraíso lhes proporcionaria delícias ilimitadas, como rios de vinho, leite e mel, além de mulheres e tudo o que o coração pudesse desejar. Além disso, afirma-se que aqueles que perecessem em batalha contra seus inimigos iriam diretamente para esse paraíso. Esse paraíso, descrito como um reflexo dos prazeres terrenos, é apresentado como um incentivo à violência, sem a presença divina como foco central (RADA, 1243, p. 277-278).

Dessa forma, Jiménez de Rada destacou episódios que evidenciavam a complexidade das relações entre cristãos e muçulmanos. Um deles refere-se ao momento em que o reino de Castela lamenta ser alvo de maus-tratos tanto por parte de outros cristãos quanto dos mouros, com ênfase no reino de Navarra, que mantinha amizade com os mouros e frequentemente entrava em conflito com outros reinos cristãos (RADA, 1243, p. 196). Além disso, descreveu alianças estratégicas entre monarcas cristãos e líderes muçulmanos locais, nas quais os soberanos cristãos, em troca de tributos, ofereciam proteção aos territórios muçulmanos. Essas alianças eram marcadas por um pragmatismo evidente: “E os mouros de Granada prometeram ao Rei Fernando III entregar-lhe o tributo, mantendo assim a paz e a convivência em suas terras, sem levantar armas contra ele” (RADA, 1243, p. 344 [tradução nossa]). Essa descrição evidencia como interesses políticos e econômicos muitas vezes prevaleciam sobre a rivalidade religiosa, favorecendo acordos que asseguravam estabilidade e controle na região.

Os *Relatos de Viagem* (BATTUTA, 1354) apresentaram uma perspectiva distinta, proporcionando concepções sobre a vida nas cidades muçulmanas sob domínio cristão. Por exemplo, ao chegar na cidade de Málaga, Ibn Battuta foi escoltado por um cavaleiro do castelo, e comentou como ficou deslumbrado, expondo minuciosamente o que mais o impressionou: “Málaga, uma das capitais de al-Andalus, é uma das mais belas, unindo as vantagens do mar e da terra, além de ser abundante em produtos e frutos” (BATTUTA, 1354, p. 796-797 [tradução nossa]). Ele elogiou a beleza e o tamanho das uvas cultivadas nas vinhas ao redor da cidade, além de se impressionar com os jarros dourados produzidos ali, que eram exportados para



diversos países islâmicos. Além disso, descreveu com admiração a sofisticação cultural e intelectual de lugares como Castela e Granada, onde cristãos e muçulmanos interagem de maneira mais harmoniosa, seja no comércio, nas artes ou na vida cotidiana.

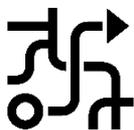
Em outro trecho, ainda sobre a região da Península Ibérica, em Granada, Ibn Battuta descreveu:

Seus arredores não tem nada igual entre as comarcas de toda a terra, abarcando uma extensão de quarenta milhas, cruzada pelo famoso rio Genil e por outros muitos mais. Pomares, jardins, pastos, quintas e vinhas abraçavam a cidade por toda parte (BATTUTA, 1354, p. 798 [tradução nossa]).

Algo que também o deslumbrou, além dos magníficos monumentos granadinos, foi a presença de um grupo singular de pessoas residentes na cidade: “Em Granada, há um grupo de *faqires* persas que se estabeleceram ali devido à semelhança com suas terras de origem. (...) Eles vieram de Samarcanda, e dois peregrinos da Índia” (BATTUTA, 1354, p. 800 [tradução nossa]). A presença desses muçulmanos orientais surpreendeu o viajante, evidenciando a capacidade de al-Andalus de atrair intelectuais e religiosos de diversos califados islâmicos para suas cidades cosmopolitas, mesmo em meio a guerras e invasões cristãs.

No entanto, Ibn Battuta também registrou momentos de conflito, como em duas passagens significativas. A primeira ocorre em Málaga, onde visitou a mesquita local e encontrou o respeitado *qadi*⁶ da cidade e seu filho. Eles estavam discutindo com outras figuras importantes sobre a arrecadação de fundos para o resgate de muçulmanos sequestrados por cristãos durante suas incursões por al-Andalus (BATTUTA, 1354, p. 795). A segunda passagem acontece em 1350, quando o viajante menciona a morte do rei Afonso XI de Castela. Diferente dos soberanos de outros países que visitou, aos quais se referiu como sultões ou usou a nomenclatura local de autoridade, Ibn Battuta o chama de “tirano dos cristãos” (BATTUTA, 1354, p. 796

⁶ O termo *qadi* refere-se a um juiz islâmico, responsável por interpretar e aplicar a lei islâmica (*sharia*) em questões jurídicas, como disputas civis, comerciais, familiares e criminais. O *qadi* também tinha a função de supervisionar a moralidade e a conduta religiosa dentro da comunidade muçulmana. Seu papel não se limitava à atuação em tribunais, pois muitas vezes ele também desempenhava funções administrativas e educacionais. A nomeação de um *qadi* era uma prática comum nas sociedades islâmicas, sendo feita por autoridades governamentais ou líderes religiosos, dependendo da estrutura de poder de cada região. O *qadi* tinha uma grande influência na sociedade medieval islâmica, pois sua interpretação da *sharia* moldava aspectos fundamentais da vida cotidiana.



[tradução nossa]). Nesse momento, ele adota uma postura claramente negativa, refletindo as tensões políticas e religiosas daquele período. Não era surpreendente que Ibn Battuta, ao ter visitado áreas devastadas pela guerra na Península Ibérica e presenciado cenas de destruição, tivesse uma visão desfavorável dos cristãos ibéricos.

É evidente que ambas as fontes oferecem diferentes perspectivas sobre as interações entre cristãos e muçulmanos, refletindo as experiências e intenções dos autores. Portanto, ao comparar os documentos medievais, vemos que a realidade das relações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica não pode ser reduzida a um simples embate de religiões, mas sim entendida como um processo dinâmico, marcado por conflitos, cooperação, desconfiança, e também, em alguns momentos, respeito mútuo.

Essa complexidade é essencial para compreendermos as interações de poder, identidade e cultura no contexto medieval ibérico. Como observou García Fitz (2009), os reinos cristãos e muçulmanos, apesar de estarem em oposição ideológica e religiosa, mantinham uma relação de interdependência política e econômica, onde a sobrevivência de ambos os lados frequentemente exigia compromissos temporários. Essas alianças, segundo Martínez Díez (2009), eram estabelecidas em situações específicas, como nas fronteiras que separavam os territórios cristãos dos muçulmanos, exemplificadas pela linha ao longo do rio Tejo, que demarcava as terras entre Castela e o Califado Almóada durante o século XII. Nesses locais, a cooperação, tanto militar quanto econômica, era crucial para assegurar a paz e a prosperidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos medievais, a *Historia de los Hechos de España* (1243) e os *Relatos de Viagem* de Ibn Battuta (1354), oferecem perspectivas distintas sobre as interações entre cristãos e muçulmanos, evidenciando tanto os conflitos quanto as formas de cooperação. A relação entre esses grupos na Península Ibérica não pode ser interpretada apenas como um confronto direto. Embora a expansão cristã seja frequentemente associada a um período de guerra contínua, houve momentos de convivência e alianças estratégicas. Esse cenário revela uma dinâmica política flexível, na qual acordos pragmáticos garantiam certa autonomia a comunidades

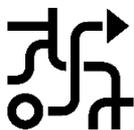
muçulmanas, como os *mudéjares*, e reconheciam a diversidade cultural e religiosa da região (GARCÍA FITZ, 2009).

É preciso destacar que a narrativa da “restauração da Espanha”, originada no século XIII e retomada no século XVI, desempenhou um papel central na construção da identidade nacional espanhola, especialmente durante os reinados de Carlos I e Felipe II. Nesse período, a monarquia hispânica precisava consolidar sua autoridade e criar uma história que unificasse os diversos reinos que a compunham. Dessa maneira, autores como Florián de Ocampo, Ambrosio de Morales, Juan de Mariana e Prudencio de Sandoval revisitaram o mito da “pérdida e restauração”, adaptando-o às novas realidades políticas e religiosas, com o objetivo de legitimar a preeminência da Espanha no cenário europeu (RÍOS SALOMA, 2016, p. 43-44).

Esses historiadores enfatizaram a luta contra o Islã como um elemento fundante da identidade espanhola, apresentando a *Reconquista cristã* não apenas como um processo de recuperação de territórios, mas como uma epopeia cristã destinada a restaurar a unidade religiosa e territorial sob os Reis Católicos. A invasão muçulmana, nesse contexto, foi reinterpretada como um castigo divino pelos pecados dos visigodos, enquanto a resistência cristã foi entendida como um destino sagrado para restaurar a liberdade e a fé católica.

A adoção de uma perspectiva providencialista e humanista por parte dos historiadores peninsulares do século XVI teve um grande impacto na construção de uma narrativa unificada, mas essa visão não foi aceita de maneira uniforme por todos os territórios da Península Ibérica (GARCÍA SANJUÁN, 2015). Regiões como Aragão, Catalunha e Navarra apresentaram suas próprias versões da história, reivindicando papéis centrais na luta contra o Islã e na formação da monarquia hispânica. Autores como Jerónimo de Zurita, Francisco Diago e Jerónimo de Pujades enfatizaram a autonomia de suas regiões, muitas vezes contrastando com a primazia atribuída a Castela na narrativa dominante. Para essas regiões, a resistência ao Islã não foi apenas uma questão de solidariedade cristã, mas também de afirmação de suas identidades políticas e culturais (RÍOS SALOMA, 2016).

O estudo dessa narrativa ultrapassa a esfera historiográfica, abordando a construção das identidades nacionais, frequentemente influenciada pela interação entre memória coletiva e disputas políticas regionais, como destacado por Ríos



Saloma (2016). Essa análise nos permite compreender que, embora os conflitos na Península Ibérica tenham se estendido por séculos, é fundamental reconsiderar a participação dos diferentes grupos nesse contexto. Tanto a historiografia, quanto o senso comum costumam apresentar uma visão simplificada dos tensionamentos, mas podemos observar que a realidade é muito mais complexa.

A análise da *Historia de los Hechos de España* e dos *Relatos de Viagem de Ibn Battuta* revelam que, embora refletissem os interesses de seus autores, ambas as obras destacam momentos de cooperação e intercâmbio em meio aos conflitos, mesmo que essas menções não fossem intencionais. Essas referências involuntárias sugerem que, além da narrativa de rivalidade e confrontos religiosos, a convivência entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica envolvia pragmatismo e necessidade mútua. Mesmo em um cenário predominantemente belicoso, havia canais de negociação e trégua, onde interesses comuns ajudavam a garantir a estabilidade regional. Essas relações de poder revelam uma rede de negociações complexas, onde o poder era compartilhado e negociado entre diferentes grupos com agendas distintas (MARTÍNEZ DÍEZ, 2007).

Por fim, compreender esse conturbado contexto também desafia a visão binária de “civilizações em choque” que muitas vezes permeia a interpretação do passado. A história da Península Ibérica medieval demonstra que, apesar das diferenças religiosas e das rivalidades políticas, cristãos e muçulmanos conseguiram manter relações pragmáticas de cooperação. Isso oferece lições valiosas para a compreensão das dinâmicas interculturais contemporâneas, em um mundo que continua a enfrentar desafios de integração e convivência entre culturas diversas.

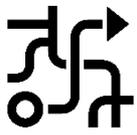
REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

AHRWEILER, Hélène. *Byzantium and the Modern World: Studies in the Transmission of Knowledge*. London: Variorum, 1995.

BARROS, José de Assunção. *O Método Comparativo em História: Reflexões e Perspectivas*. 2014.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*, tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.



BORGE, Ignacio A. *Cambios y alianzas: la política regia en la Frontera del Ebro en el reinado de Alfonso VIII de Castilian (1158-1214)*. Madrid: CSIC, 2008.

BOSWORTH, C.E. *The New Islamic Dynasties: A Chronological and Genealogical Manual*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

FLETCHER, Richard. *The Cross and the Crescent: Christianity and Islam from the Beginnings to the Present*. 1989.

GARCÍA FITZ, Francisco. *Debates Sobre la Guerra en la Edad Media: Península Ibérica y Europa a Fines del Medievo*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2015.

GARCÍA FITZ, Francisco. El Islam visto por Alfonso X. In: *Cristianos y Musulmanes en la Península Ibérica: La guerra, la frontera y la convivencia*, 2009.

GARCÍA FITZ, Francisco. *El Nacimiento de un Reino: La Reconquista y la Repoblación*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2009.

GARCÍA SANJUÁN, Alejandro. *Coexistencia y conflictos: minorías religiosas en la península ibérica durante la Edad Media*. Granada: Universidad de Granada, 2015.

GLICK, T. F. *Islamic and Christian Spain in the Early Middle Ages*. Princeton University Press, 1979.

MARTÍNEZ DÍEZ, Gonzalo. *Alfonso VIII, rey de Castilla y Toledo*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, 2007.

MATTOSO, José. A Identidade Nacional, Col Fundação Mário Soares. *Cadernos Democráticos*, 1, Lisboa, Gradiva, 1998.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *La España del Cid*. Madrid: Espasa-Calpe, 1929.

NIRENBERG, David. *Anew Christian Europe: The Inquisition in Spain and the New World*. 1996.

REILY, David. *The Political Economy of the Iberian Peninsula: The Portuguese and Spanish Empires, 1500-1800*. 1988.

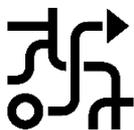
RIOS SALOMA, Martín F. La reconquista: una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX). *Históricas Digital*: Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2016.

Disponível

em: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/reconquista/historiografica.html>. Acesso em: 22/02/2025.

VALDEAVELLANO, Luis García de. *Historia de España: Desde los Orígenes Hasta el Siglo XV*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.

VIGUERA MOLINS, María Jesús. Las Fronteras de Al-Andalus. *IV Estudios de Frontera*. Sociedad Española de Estudios Medievales, 1995.



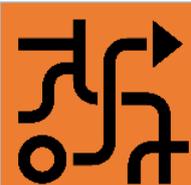
FONTES

JIMÉNEZ DE RADA, Rodrigo. *Historia de los Hechos de España* (Estoria de España). 1243. Ed. Crítica de Juan Fernández Valverde. Alianza Editorial: Madrid, 1989.

IBN BATTUTA. *Relatos de Viaje*, 1354. Trad. e ed. por H.A.R. Gibb. *The Travels of Ibn Battuta*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

Recebido em 04/12/2024

Aprovado em 03/09/2025



SAPORETTI, Carolina Martins *

<https://orcid.org/0000-0003-4246-8034>

ARRUDA, Daniele Aparecida **

<https://orcid.org/0000-0002-3307-3340>

RIBEIRO, Isadora Parreira***

<https://orcid.org/0009-0002-9712-8280>

RESUMO: Este artigo propõe uma leitura crítica sobre o conceito de patrimônio cultural ao longo do século XX, com foco na Carta de Veneza (1964) e sua influência nas políticas de preservação, especialmente no Brasil e no estado de Minas Gerais. Apresentam-se reflexões sobre os desafios contemporâneos na gestão e preservação do patrimônio cultural e a importância no desenvolvimento de novas estratégias que envolvam as comunidades locais, assegurando ao mesmo tempo, uma preservação responsável. Investigamos o Programa ICMS do Patrimônio Cultural de Minas Gerais e o desenvolvimento de inventários participativos na cidade de Juiz de Fora como exemplos práticos, demonstrando como os princípios da Carta de Veneza influenciaram essas políticas locais, considerando também suas limitações.

PALAVRAS-CHAVE: Carta de Veneza; Programa de ICMS do Patrimônio Cultural; Políticas Patrimoniais.

ABSTRACT: This article proposes a critical reading of the concept of cultural heritage throughout the 20th century, focusing on the Venice Charter (1964) and its influence on preservation policies, especially in Brazil and Minas Gerais. It presents reflections on contemporary challenges in the management and preservation of cultural heritage and the importance of developing new strategies that involve local communities, while ensuring responsible preservation. We investigated the ICMS Cultural Heritage Program of Minas Gerais and the application of participatory inventories in the city of Juiz de Fora as practical examples, demonstrating how the principles of the Venice Charter influenced these local policies, and also considering their limitations.

KEYWORDS: Venice Chartier; Cultural Heritage ICMS Program; Patrimonial Policies.

* Doutora em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2024). Mestra em História pela UFJF (2017). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História com ênfase em patrimônio histórico pela mesma instituição. Membro do LAPA (Laboratório de Patrimônios Culturais) da Universidade Federal de Juiz de Fora e integrante do grupo de pesquisa Cnpq - Patrimônio e Relações Internacionais. Atualmente é funcionária do Centro de Conservação da Memória da Universidade Federal de Juiz de Fora (CECOM-UFJF) e suplente da cadeira de Patrimônio e Memória no Conselho Municipal de Cultura de Juiz de Fora. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Referências Culturais, Patrimônio e Educação.

** Graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2008, com ênfase em Patrimônio Histórico; mestra em Ciência da Religião pela mesma instituição em 2011; especialista em Inovação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade de São Paulo (USP) em 2015; graduada em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (FACON) em 2019. É professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo bolsista CAPES. Atua no Laboratório de Patrimônios Culturais (LAPA/UFJF), no Grupo de Pesquisa: Patrimônio e Relações Internacionais (CNPq), no Grupo de Pesquisa Saberes da Resistência Negra e Indígena (GRUPES/CNPq), é colaboradora do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA/UFJF), do Centro de Conservação da Memória (CECOM/UFJF) e membro da iniciativa Portal do Bicentenário. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Referências Culturais, Patrimônio e Educação e co-fundadora do Ponto de Memória Vozes da Serra Grande.

*** Doutorado-sanduíche em andamento (2023-2024) na Universidade do Porto (Portugal) - bolsista CAPES. Doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa: Patrimônio e Relações Internacionais CNPq. Membro do Laboratório de Patrimônios Culturais - UFJF. Mestra em História da Arte, Patrimônio e Cultura Visual na Universidade do Porto, Portugal. Pós-graduação em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado pelo SENAC São Paulo. Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Referências Culturais, Patrimônio e Educação.



INTRODUÇÃO

Assistimos ao alargamento do conceito de patrimônio ao longo do século XX, passando do edifício isolado ao tecido urbano, chegando à utilização do conceito de cidades históricas, até a compreensão de paisagem cultural. A Carta de Veneza (1964) é considerada um marco nesta ampliação, pioneira em princípios internacionais de salvaguarda, o documento ressalta a função útil do patrimônio à sociedade e instiga a adoção de novas ferramentas de gestão do patrimônio. Assim surgem algumas questões: como desenvolver novas estratégias para a preservação e interpretação e, ao mesmo tempo, envolver as comunidades nos processos de salvaguarda? Considerando o crescimento urbano progressivo, como gerir o turismo de forma responsável? Ou como valorizar o espaço urbano face à especulação imobiliária progressiva que assola as cidades ditas históricas?

As cartas patrimoniais desempenham um papel fundamental para a conceituação, interpretação e gestão do patrimônio, mesclando recomendações para as práticas de conservação e instrumentos de planejamento. De caráter indicativo e prescritivo, as cartas são resultadas de debates, que por sua vez estão inseridos em contextos específicos. É necessária uma leitura aprofundada e direcionada para evitar interpretações equivocadas e trazer reflexões que marcam o “saber fazer, uma temporalidade” (FARAH; MERLIN, 2005, p. 5) ou outros fatores que participam da dinâmica de preservação.

A Carta de Veneza é considerada um documento base para a preservação de monumentos e conjuntos, “aparece como um divisor de águas entre a noção monumentalista e a de conjunto do patrimônio” (COSTA, 2012, p. 15) destacando a possibilidade de o patrimônio desempenhar uma função útil à sociedade. Nesse sentido, iremos nos debruçar sobre alguns pontos da Carta de Veneza que tangem a formação e consolidação de um projeto para defesa do patrimônio brasileiro, em especial políticas desenvolvidas no estado de Minas Gerais. Os casos aqui analisados se inserem em uma leitura contemporânea desta carta patrimonial, analisando seus postulados com rigor metodológico e compreendendo como suas indicações foram apreendidas e incorporadas com o tempo, premissa fundamental para uma interpretação fundamentada.



A CARTA DE VENEZA

A Carta de Veneza (ou Carta Internacional de Restauro) foi elaborada no II Encontro Internacional dos Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos em maio de 1964, contou com ampla participação internacional e deu origem ao ICOMOS (International Council of Monuments and Sites). Diversos especialistas mobilizaram-se para redigir a Carta, considerada um dos documentos basilares para a interpretação do patrimônio e ainda passível de releituras. A Carta de Veneza e a sua anterior, a Carta de Atenas “foram precursoras dos princípios internacionais que presidiram a conservação, a restauração e a preservação dos bens culturais e, por assim dizer, a monumentalização e a patrimonialização” (COSTA, 2012, p. 17).

Os anos que antecedem a criação da Carta de Veneza ficaram marcados pelas graves tensões sociais e políticas, perda de direitos sociais e afirmação do sentimento de nacionalidade utilizando-se do patrimônio como ferramenta. Nesse contexto, Gustavo Giovanonni e Camillo Boito adotavam o “restauro filológico”, que consistia em respeitar ao máximo o estado original da obra, preservando o seu aspecto documental e evidenciando a intervenção para evitar a confusão por parte do espectador. Entretanto, a grande devastação causada após a Segunda Guerra Mundial trouxe novos questionamentos que ultrapassavam a ordinária função de manutenção e restauração de conjuntos históricos.

Assim a Carta de Veneza, segundo Beatriz Kühl (2010, p. 295), assume a análise da obra a partir da relação dialética entre as instâncias “estética e histórica”, propondo um ato crítico alicerçado no presente. A atuação que antes partia do objeto, “passa a ser pautada numa via deduzida a partir de fundamentação ética e científica, voltada a todos os tipos de manifestação cultural, para depois abordar as particularidades de cada obra” (2010, p. 296). As intervenções são influenciadas por demandas culturais, éticas e científicas em detrimento daquelas de ordem prática.

A Carta de Veneza leva em conta o monumento isolado testemunho de uma civilização ou evento situando o patrimônio em dimensões temporais e espaciais ao afirmar que o monumento é inseparável da história e do contexto em que se encontra. Trata o restauro a partir do seu caráter excepcional e de autenticidade e, as restaurações, segundo o documento, devem ser acompanhadas por profissionais especializados com realização de estudos históricos. O conceito de “ambiência”



contido na Carta aponta, como afirma Everaldo da Costa, para uma lógica moderna nova, preocupada com a manutenção das ditas cidades históricas aliadas à qualidade da vida cotidiana. Nos artigos 1 e 6 da Carta, a importância do ambiente ou do entorno ultrapassa a valorização tradicional do objeto patrimonial, conforma novos valores para a salvaguarda da paisagem urbana histórica e inauguram as bases para o entendimento de uma patrimonialização global (COSTA, 2012).

Concomitante ao contexto de formulação da Carta de Veneza, o Brasil elaborava as bases de sua política patrimonial, cujo entendimento estava calcado na imagem de monumentos arquitetônicos e conjuntos urbanos de características coloniais, principalmente no estado de Minas Gerais, onde é notória a presença de bens dessa natureza. Anos mais tarde vista pelo IPHAN como “técnica e elitista”, e “pouco representativa da pluralidade cultural nacional”, conforme afirma Silva (2011, p. 3).

Somadas à ressonância dos postulados da Carta de Veneza, acontece no Brasil o encontro de governadores de Brasília e Salvador (1970). Neste evento, firma-se a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos em relação a salvaguarda do patrimônio, necessidade de valorização das culturas regionais, estabelecimento de normas para o planejamento urbano e a introdução da ideia de ambiência do bem tombado, no qual ele é inseparável do meio que se encontra. Estas proposições, inspiradas nos postulados da Carta de Veneza, deveriam ressoar na forma como se interpreta o patrimônio do Brasil. Entretanto, a realidade não se mostra tão simples e é necessário analisar a aplicação dos postulados da Carta de Veneza a partir das realidades locais.

PENSANDO AS POLÍTICAS DE PATRIMÔNIO NO BRASIL NO CONTEXTO DA CARTA DE VENEZA

Para refletir a influência da Carta de Veneza nas políticas e ações voltadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro, é importante resgatar a institucionalização de medidas no país, que ocorreu de forma mais efetiva com a criação do IPHAN e a institucionalização do tombamento. Durante o primeiro governo do presidente Getúlio Vargas, havia o interesse na criação de uma história nacional representada por símbolos de força, patriotismo e nacionalismo.



A partir disso, houve o fortalecimento da concepção de identidade nacional, e passaram a ser implementadas políticas voltadas para a formação e preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro. Assim, elementos que integravam essa identidade, se tornaram símbolos e passaram a desempenhar um papel crucial na afirmação do povo como nação (SAPORETTI, 2021, p. 19).

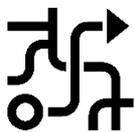
A nação deveria ser representada por um conjunto de elementos simbólicos e materiais: seria necessário construir uma história que conectasse as gerações contemporâneas aos ancestrais através da valorização de heróis que representassem virtudes nacionais; uma língua; monumentos culturais; o folclore; locais significativos e uma paisagem típica; além de aspectos pitorescos, como costumes, especialidades culinárias, animais e árvores-símbolo (SAPORETTI, 2021, p. 19).

Embora tenham ocorrido algumas tentativas de institucionalizar a preservação do patrimônio na década de 1920, foi apenas com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, que esse processo se concretizou de forma mais efetiva. O SPHAN foi oficialmente instituído pela Lei nº 378, de janeiro de 1937, legislação que dispõe sobre uma nova organização do Ministério da Educação e Saúde. No entanto, apesar de o SPHAN ter sido formalmente criado por essa lei, ela não especificou a organicidade da instituição. Em 30 de novembro do mesmo ano, a atuação do SPHAN foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 25. Esse decreto delineou o que deveria ser considerado patrimônio histórico e artístico no Brasil, estabelecendo, assim, as diretrizes para a proteção do patrimônio no país (CHUVA, 2009).

O artigo 1º do decreto-lei nº 25 de 1937 estabelece como patrimônio histórico e artístico nacional:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937).

No Brasil, a ideia de preservação do patrimônio surgiu da necessidade de proteger a história e a cultura nacionais. Com a criação do SPHAN e a institucionalização dessa preservação, a prioridade inicial foi a proteção de



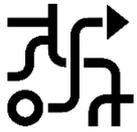
monumentos e obras relacionadas à história nacional. Nesse primeiro momento, nota-se que a maioria dos bens preservados era composta por imóveis (CHUVA, 2009).

Segundo Tatyana Maia, o "espírito da nacionalidade" promovido pelos ideólogos do Estado Novo evoluiu para uma "consciência cívica" (2010, p. 27). Os intelectuais do Conselho Federal de Cultura (CFC) apropriaram-se da ideia de cultura nacional legitimada durante o Estado Novo e incorporaram a valorização do passado, bem como a defesa dos bens considerados símbolos da nação. Assim, expandiram a proteção dos artefatos representativos do Estado-nação por meio de uma política cultural centralizada e dedicada à preservação do patrimônio cultural brasileiro.

A associação entre as narrativas da preservação do patrimônio e a construção de símbolos nacionais é clara nesse período. A partir da análise da obra de Eric Hobsbawm e Terence Ranger "A invenção das tradições", pode-se observar como foi comum nas décadas que precederam a Primeira Guerra Mundial a ocorrência da criação, ou "invenção", das nacionalidades e, sobretudo, dos símbolos e rituais que as sustentavam (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 271). Dessa maneira, o patrimônio é entendido como um elemento de formalização, de convergência entre os incipientes Estados e a sociedade, ressaltava-se uma memória coletiva e construía-se "identidades coesas e homogêneas". Assim, a afirmação do patrimônio, como a "invenção" das nacionalidades, pertence a um movimento homogeneizador, de supressão das minorias e da diversidade (SILVA, 2011, p. 3-4).

Constata-se que nas décadas de 60 e 70, as políticas de preservação do patrimônio no Brasil, foram marcadas por grande influência de órgãos internacionais. Nesse período, os principais pontos discutidos estavam relacionados ao estímulo do potencial turístico do patrimônio e à descentralização das ações em torno da preservação, sendo necessária a participação dos estados e municípios junto à União. Além da preservação de parques e reservas naturais, o que levou à aprovação da Convenção para Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972), e a consequente constituição do conceito de patrimônio natural.

Ademais, havia uma preocupação com a capacitação dos funcionários do IPHAN e com a especialização de mão de obra terceirizada, principalmente em relação aos restauradores. O restauro foi algo muito discutido na década de 1960, mais especificamente nas reuniões que deram origem à Carta de Veneza (1964).



Analisando o restauro como algo crítico, que não deve ser visto como um retorno a um estado anterior; mas um avanço em direção a uma nova conformação, que respeita as etapas passadas e as marcas deixadas pela passagem do tempo.

A partir dessas discussões, o Centro Internacional para o Estudo da Preservação e Restauração de Propriedade Cultural (ICCROM), no início dos anos 1960, iniciou seus primeiros cursos sobre conservação de cidades e edifícios históricos, em parceria com a Universidade de Roma. Nos anos seguintes, foram oferecidos cursos regulares sobre conservação de pinturas murais, em colaboração com o *Istituto Centrale del Restauro* em Roma (a partir de 1968), sobre os princípios científicos de conservação de objetos e materiais (1974) e sobre conservação preventiva de coleções de museus (1975). Além disso, o instituto estabeleceu uma biblioteca internacional e um centro de documentação, que se tornaram recursos essenciais para pesquisa e formação na área de preservação e restauração do patrimônio cultural. Durante as décadas de 1960 e 1970, alguns arquitetos ligados ao IPHAN foram se especializar no *Istituto Centrale del Restauro*, contribuindo para o aprimoramento das técnicas de restauração no Brasil.

Neste período, conforme é possível observar, a discussão ainda estava muito voltada ao patrimônio material, “pedra e cal”, aos monumentos, imóveis e obras de artes. Apesar de ser notório o interesse na salvaguarda de tradições e ritos culturais, principalmente ao analisar os documentos e reportagens sobre o Departamento de Assuntos Culturais (DAC), somente em 1988, através da Constituição, isso ficou explícito em lei.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).



Contudo, mesmo com esse reconhecimento, apenas nos anos 2000, com o Decreto nº 36.551 de 4 de agosto, ocorreu a instituição do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

Na década de 1980, houve um novo avanço na política de preservação do patrimônio cultural, foram realizados pelo IPHAN os primeiros tombamentos de bens culturais que constituem referência cultural das populações afro-brasileiras. Foi um período marcado pela atuação dos movimentos sociais nos processos de tombamento, não só por seu significado estrito como identificação de uma referência cultural, mas também no reconhecimento desta política como possibilitadora de maior visibilidade. O principal exemplo dessa época foi o reconhecimento do Terreiro da Casa Branca em Salvador, tendo como fundamento para o tombamento a tentativa de garantir a permanência do uso da casa para a prática do Candomblé e a conservação do terreno. Além disso, houve o reconhecimento do Quilombo dos Palmares, como o primeiro sítio remanescente de quilombo no país.

Porém, não são somente o avanço nas políticas de preservação e a ampliação do conceito que possibilitarão a resolução de todas as questões. Observa-se que às políticas de salvaguarda, e os meios pelos quais são definidos os bens que são tombados ou registrados, assim como os que não são passíveis de proteção, explicitam questões ligadas a disputas de poder, interesses políticos, econômicos e sociais. Uma das principais questões em relação à preservação é a escassez de recursos financeiros. Principalmente para conservar bens de origem material, que requerem grandes montantes e, no caso da necessidade de restauro, o gasto de milhões de reais. No caso do patrimônio imaterial, a dificuldade está muitas vezes em manter o interesse das próximas gerações em aprender, preservar e passar adiante o saber e o fazer. No caso do patrimônio cultural relacionado às minorias, há também o problema de ataques, como no caso de terreiros de religiões de matrizes africanas. Sobre o patrimônio natural, o grande desafio está em conter as mudanças climáticas e os desastres ambientais. Há patrimônios naturais que estão na Lista do Patrimônio Mundial em Perigo da UNESCO, considerando o derretimento de gelo, o embranquecimento de corais, desaparecimento de espécies, queimadas, entre tantos outros.



Além disso, há uma discussão atual sobre a repatriação de bens materiais que foram adquiridos (e/ou roubados) durante períodos coloniais ou em estado de guerra. No Brasil, um caso bastante divulgado nos meios de comunicação recentemente, foi o anúncio da devolução por parte do Museu Nacional da Dinamarca de um manto Tupinambá do século XVII.

Dessa forma, analisar a Carta de Veneza levando em consideração os desafios contemporâneos e o desenvolvimento do conceito de patrimônio cultural se faz necessário visto que as novas reflexões interferem diretamente no que deve ser restaurado ou não, como deve ser feito o restauro e, mais especificamente, o que deve ser preservado, porque e para quem.

ICMS COMO ESTUDO DE CASO: MINAS GERAIS

Com a descentralização progressiva dos órgãos patrimoniais foram sendo ampliadas as ações supletivas de proteção que se estendiam da federação aos estados e municípios. Neste contexto surgiu o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG), em 1971, a partir da assinatura do Compromisso de Brasília (1970) no qual estados e municípios assumiram a tarefa de proteção dos bens culturais de valor regional. A última reformulação do IEPHA aconteceu no ano de 1993 visando se adequar à nova realidade apresentada na Constituição Federal de 1988, buscando promover formas de acautelamento do que é definido como patrimônio no estado.

Pouco tempo depois, em 1995, Minas Gerais deu início a uma política de distribuição de recursos da quota-parte do ICMS através da legislação conhecida como “Lei Robin Hood”. Esta iniciativa surgiu com os objetivos de desconcentrar renda e transferir recursos para regiões menos favorecidas; incentivar a aplicação dos valores em áreas sociais; ampliar a arrecadação e utilizá-la de forma eficiente através da parceria entre estado e municípios (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010). Anualmente são recebidas pontuações relativas a alguns critérios, dentre eles ações que envolvem a gestão para preservação dos bens culturais locais, educação, esportes, turismo entre outros; e em seguida realizado repasse financeiro de acordo com a pontuação obtida.



O IEPHA é responsável por estabelecer, acompanhar e avaliar as diretrizes relativas ao Programa ICMS Patrimônio Cultural no estado, definindo as regras para comprovação das ações de preservação, regida atualmente pela Lei nº 18.0330/2009. Desde o surgimento da política foram publicados dezesseis normativas que introduziram novos instrumentos de preservação e atualizaram compreensões sobre o patrimônio cultural e formas de valorização deste. Para o exercício do ano de 2025, 844 dos 853 municípios de Minas Gerais apresentaram os documentos exigidos para pontuação que preveem as seguintes ações presentes no quadro de avaliação:

Quadros	Itens avaliados
I - Gestão	A) Política municipal de proteção ao patrimônio e outras ações B) Investimentos e despesas financeiras em bens culturais protegidos
II - Proteção	A) Inventário de proteção ao patrimônio cultural B) Processos de tombamento de bens materiais, na esfera municipal C) Processos de registro de bens imateriais, na esfera municipal
III - Salvaguarda e promoção	A) Laudos técnicos do estado de conservação dos bens materiais protegidos, na esfera municipal B) Relatórios de implementação das ações e execução do plano de salvaguarda dos bens protegidos por registro, na esfera municipal C) Programas de educação para o patrimônio cultural, nas diversas áreas de desenvolvimento

Tabela 1 - Itens avaliados no Programa ICMS Patrimônio Cultural, elaboração das autoras

Após algumas reformulações, o ICMS do Patrimônio Cultural atualmente possibilita uma grande autonomia aos municípios em relação à tomada de decisão, o que é positivo quando se considera a valorização das manifestações locais. Podemos perceber uma relação entre a Carta de Veneza e o Programa ICMS Cultural, na medida em que a primeira destaca a importância do envolvimento da comunidade na preservação do patrimônio cultural, algo que também foi incentivado com a criação do programa em Minas Gerais ao promover a valorização do patrimônio local e o engajamento dos municípios na sua proteção. A combinação desses princípios internacionais com uma política pública local reflete a adoção e adaptação de normas globais para o contexto específico de Minas Gerais, contribuindo para a preservação do rico patrimônio cultural do estado.

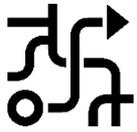
No entanto, tanto a autonomia quanto a participação esbarram na falta de pessoal qualificado no quadro administrativo das gestões municipais para efetivar as



ações ideais. Como mecanismo para enfrentar esse obstáculo os municípios realizam contratações de empresas especializadas, através de licitação, para dar suporte nos processos de documentação e desenvolvimento de ações de gestão, preservação, salvaguarda e difusão do patrimônio cultural. Esta contratação leva aos municípios profissionais que são responsáveis por elaborar os inventários de bens culturais, dossiês de tombamento e registro, ações de educação patrimonial dentre outras atividades. Desta forma, uma das maiores críticas voltada ao programa de ICMS do Patrimônio Cultural é o aparelhamento que pode ser feito pelos municípios realizando grandes quantidades de inventários e tombamentos, através do trabalho destas empresas, para pontuar na tabela de avaliação e receber os repasses financeiros. Em diversos casos são deixadas de lado ações essenciais como as de educação e difusão bem como de conservação e restauro.

A influência da Carta de Veneza sobre o Programa ICMS Cultural evidencia as complexidades em torno do conceito de autenticidade. As práticas de preservação e restauro adotadas por órgãos de patrimônio, tanto em nível nacional quanto local, ainda se ancoram, como observa Gonçalves (1996, p. 25), em um “desejo permanente e insaciável pela autenticidade”, o que tende a perpetuar abordagens tradicionais e normativas. Ao traçar a evolução desse conceito, da Carta de Veneza (1964) ao Documento de Nara (1994), Flaviana Lira (2018) destaca as tensões entre diferentes compreensões do que constitui o autêntico. Para a autora, a autenticidade não pode ser tratada como um dado fixo e universal, mas sim como um valor dinâmico, relacional e culturalmente negociado, que demanda a integração entre matéria e significado. A partir das reflexões de Paul Philippot (2002) para quem “a autenticidade não é divisível, só o é em aparência”, Lira alerta para os riscos da aplicação rígida e tecnicista do conceito em processos de tombamento, sobretudo quando desconsideram os sentidos construídos pelas comunidades locais.

Nesse mesmo sentido, Laurajane Smith, em seu texto *“El 'espejo patrimonial'. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?”* (2018), reforça a ideia de que a autenticidade é uma construção cultural e política, não uma qualidade objetiva ou intrínseca dos bens patrimoniais. Segundo ela, o “espelho narcisista” do patrimônio funciona como um mecanismo de reafirmação de valores elitistas e excludentes, que privilegiam narrativas hegemônicas. Essa lógica está presente em muitas políticas de



preservação em Minas Gerais, onde a busca por uma autenticidade idealizada frequentemente silencia memórias dissidentes e práticas culturais alternativas.

Um outro problema constatado é a ausência de modificações nas legislações infraconstitucionais. A implementação da política de ICMS por si só não supre a demanda de atualizações periódicas nas leis, incorporando as novas concepções sobre as referências culturais. Desta forma pode-se observar um descompasso entre as novas demandas interpostas aos órgãos de “memória e patrimônio” e suas reais possibilidades de atuação. O resultado é uma combinação contraditória. De um lado, o discurso em vigor nos órgãos patrimoniais e difundido por aqueles que atuam na área aponta para a necessidade de abertura das linhas de ação de defesa do “patrimônio cultural”. Entretanto, os novos órgãos estaduais e, especialmente, municipais de proteção ao patrimônio surgem com a ênfase voltada para o consagrado instituto do tombamento. Os novos órgãos patrimoniais mostram-se inovadores à medida que rompem com o discurso uniformizador do patrimônio nacional, incorporando discursos identitários regionais e locais. Mas não conseguem ir muito além das práticas consagradas pelo instituto nacional de proteção ao patrimônio (BOTELHO, 1999, p. 475).

O programa de ICMS cultural visto como uma prática de gestão suficiente em si mesma não apresenta benefícios profundos na sociedade. É necessário que haja um planejamento a longo prazo, participação das comunidades nos processos e publicização das ações. O valor financeiro repassado a cada município não deve ser um fim a ser perseguido, mas uma consequência de processos de gestão eficientes e de uma consciência sobre a importância das referências culturais na sociedade. A efetivação de práticas mais inclusivas, com responsabilidade social e sustentabilidade, além da formação de quadro técnico especializado para lidar com as demandas desta política a nível local, devem ser cada vez mais perseguidas para gerar impactos profundos nos municípios.

FUNALFA - A EXPERIÊNCIA DOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS EM JUIZ DE FORA

No âmbito institucional, a Divisão de Patrimônio Cultural da Prefeitura de Juiz de Fora, em Minas Gerais, criada em 1989, tem dado continuidade à perspectiva



preservacionista idealizada por intelectuais e artistas locais desde a década de 1970. Atualmente, a cidade possui mais de 200 bens culturais tombados e/ou registrados. Sendo a grande maioria patrimônios culturais imóveis, apenas nove bens imateriais e, destes, apenas um relacionado diretamente à valorização da cultura afro-brasileira: o Batuque Afro-brasileiro de Nelson Silva.

Dessa forma, buscando romper com o padrão dominante de produção de conhecimento, utilizando metodologias que reconheçam e valorizem a diversidade sociocultural como uma parte integral da nossa realidade, em 2021, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, por meio da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA), autarquia responsável pelas políticas culturais locais, propôs a implementação de uma ferramenta poderosa para promover a sociodiversidade. Esta iniciativa, denominada Inventário Participativo, foi aplicada em 2022, sob a coordenação do Departamento de Memória e Patrimônio Cultural (DMPAC), em colaboração com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Projeto de Extensão Inventários Participativos do Patrimônio Cultural, coordenado pelos professores Mariana Cury e Marcos Olender.

Esse instrumento reflete as novas perspectivas sobre patrimônio cultural introduzidas pela Constituição de 1988 no Brasil, enfatizando a comunidade como o principal agente capaz de identificar e proteger aquilo que considera importante. A partir disso, há um aumento nas movimentações dos profissionais da área, que começam a questionar e a propor novas abordagens para o patrimônio, que vão além do discurso dito "oficial", predominante no passado. Essas novas abordagens também buscam combater a mercantilização do patrimônio e da cultura, frequentemente tratados como ativos financeiros em um mundo globalizado.

Nesse contexto, o Inventário Participativo reflete uma compreensão contemporânea ampliada do conceito de patrimônio, que valoriza o respeito à diversidade e à alteridade como fundamentais para a coesão social. A partir dessa compreensão, o DMPAC tem ajustado suas práticas, buscando fortalecer a participação popular para promover uma escuta ampla e democrática. Este esforço é especialmente direcionado a regiões historicamente negligenciadas pelas políticas públicas, como os distritos, visando ampliar sua visibilidade e impacto.



Essa experiência incentiva a cooperação da população local na identificação, apresentação e defesa de referências culturais significativas para suas comunidades, o que tem enriquecido o repertório de bens inventariados, com maior pluralidade. Isso abre caminho para o desenvolvimento de estratégias e novas políticas públicas que buscam apoiar a preservação e a sustentabilidade de referências culturais diversas e representativas dos grupos sociais que compõem a cidade de Juiz de Fora.

Em 2022, foram levantados 30 bens culturais no distrito de Sarandira. Entre as ações realizadas neste mesmo ano, a Funalfa destaca a reposição do quadro funcional; a elaboração do inventário participativo no distrito de Sarandira; as obras no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas (CCBM) e na Praça Antônio Carlos; a premiação do Prêmio Amigo do Patrimônio; o evento Agosto Multicor; e as iniciativas para a preservação do patrimônio imaterial, como a capoeira. Também se destacam o Miss Brasil Gay e o projeto "Caminhos das Águas", que visa valorizar as identidades locais, os bairros e as comunidades negras da cidade. Além disso, a Funalfa afirma estar empenhada em, com a validação do Fumpac, realizar movimentações nesse Fundo para obter novos aumentos. Por fim, sempre que o Departamento de Memória e Patrimônio Cultural é mencionado como responsável por ações de conservação, preservação e divulgação do patrimônio histórico e cultural, a cidade ganha pontuação no ICMS Cultural. Essas ações contribuíram para que o município obtivesse a pontuação máxima no quadro 2A do ICMS cultural, que é o espaço referente a inventários.

Depois de inventariar os bens culturais do distrito de Sarandira como uma primeira experiência de implementação da metodologia, a Funalfa iniciou o levantamento do patrimônio cultural existente no distrito de Caetés de Minas, onde realizou-se inicialmente um levantamento visual de campo para reconhecimento de território e para que as pessoas se familiarizassem com a equipe. Foi feito contato com entidades locais para que estes atuassem como articuladores do trabalho, facilitando o contato com a comunidade; depois foi subdividida a equipe para a realização de grupos focais por idade (crianças, adolescentes, adultos e idosos) e procurar saber, de forma simples, o que eram referência para as pessoas que ali moravam. A partir disso, foi realizado o preenchimento de fichas de inventário que foram adaptadas para tal metodologia (MUGUET, 2024).



Observa-se que nos últimos anos, mais especificamente na gestão atual da Funalfa e do DMPAC, está se desenvolvendo uma preocupação maior com a descentralização da cultura e com a difusão de culturas plurais, havendo a organização de eventos em diversas áreas periféricas de Juiz de Fora, com a democratização do acesso aos editais de fomento e com a realização do programa de inventários participativos.

CONCLUSÃO

Neste texto abordamos as noções de patrimônio cultural presentes na Carta de Veneza e suas aplicações práticas em políticas públicas brasileiras como, por exemplo, no Programa de ICMS do Patrimônio Cultural em Minas Gerais. Para isso discutimos o alargamento do conceito de patrimônio ao longo do século XX, a influência da Carta e a necessidade de novas estratégias de preservação e gestão.

A busca pelo estabelecimento de uma identidade nacional no Brasil a partir da criação de símbolos nacionais e da preservação de patrimônios ligados inicialmente à concepção de “pedra e cal”, definiram um momento inicial das políticas de preservação no país. Nas décadas de 1960 e 1970, a preservação do patrimônio foi fortemente influenciada por órgãos e documentos internacionais, como a Carta de Veneza (1964). Desta forma a Carta também influenciou a política patrimonial brasileira revelando, no entanto, desafios para a aplicação de seus princípios no país, evidenciando a complexidade de adaptar normas globais às realidades locais.

A Carta de Veneza é um documento fundamental, que influenciou a interpretação e preservação do patrimônio cultural, introduzindo uma abordagem dialética entre as dimensões estética e histórica das obras, embasando as intervenções em critérios éticos e científicos. O documento enfatiza a importância do contexto histórico e também a ambiência dos monumentos, propondo a preservação não apenas dos objetos patrimoniais, mas também de seu entorno. Considerando a expansão do que passou a ser reconhecido como patrimônio cultural e abrangendo uma variedade crescente de bens, incluindo aqueles relacionados a um passado mais recente, o que tem sido feito ao longo dos anos é a criação de documentos que aprofundam esses princípios. Esses documentos incrementam os princípios da Carta de Veneza, adaptando-os a esse contexto mais amplo e abordando temas que não foram diretamente contemplados nela.



Desta maneira, existe a necessidade de atualizar constantemente as políticas de conservação, ampliando a atuação e também seus objetivos, como no caso do ICMS do Patrimônio Cultural. Vimos que esta é uma política que pode ser facilmente aparelhada se considerar somente a proteção de bens materiais e que possui limitações orçamentárias e de pessoal para lidar com processos de conservação e de restauro adequados. Considerando o alargamento da concepção de patrimônio, deve incorporar também novas formas de identificação e salvaguarda das referências culturais da população para alcançar maior efetividade e representatividade.

Analisamos o caso da cidade de Juiz de Fora, através da aplicação da metodologia de inventário participativo para compor a política de ICMS, como uma oportunidade para estender a atuação em relação ao patrimônio cultural. Desta maneira ainda existe a ênfase na participação comunitária na preservação da autenticidade e integridade dos bens culturais, como preconiza a Carta de Veneza, mas também se observa a abertura para novas formas de reconhecimento e salvaguarda de referências da população.

Reiteramos, como afirma Beatriz Kühl (2010), que a Carta deve ser analisada através de sua base teórica, assim como devem ser reconhecidas as suas limitações. Apesar de possuir enfoque na conservação e restauro de monumentos históricos, ao considerar a importância do entorno, o documento enfatiza a necessidade de entendimento do patrimônio em suas variadas faces, aspectos afetivos, simbólicos, políticos e sociais. Apresenta ainda um entendimento essencial da integração do bem cultural no cotidiano da sociedade, visando a preservação de sua função cultural, uma concepção que impactou na compreensão da necessidade de participação da população local no sucesso da preservação.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, T. R. Patrimônio Cultural e Gestão das Cidades: uma análise da lei do ICMS cultural de Minas Gerais. *Habitus* - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 471–492, 2009. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/365>. Acesso em /06/2024.

BRASIL. *Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937*. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_d_e_1937.pdf. Acesso em: 10/08/2024 às 14 horas.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/08/2024 às 14 horas e 20 minutos

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COSTA, Everaldo Batista. Patrimônio e território urbano em cartas patrimoniais do século XX. *Revista Finisterra*, v. 47, n. 93, 2012.

FARAH, Ana Paula; MERLIN, José Roberto. As Cartas Patrimoniais e suas aplicabilidades no Patrimônio Urbano. *Revista FÓRUM PATRIMÔNIO: Ambiente Construído E Patrimônio Sustentável*, Belo Horizonte, v. 11, n 2, 2020.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *O Histórico da Lei Robin Hood*. Disponível em: <http://robin-hood-historico.fjp.mg.gov.br/index.php/leirobinhood/historico>. Acesso em 26/07/2024.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KÜHL, Beatriz Mugayar. Notas sobre a carta de Veneza. *Conservação e Restauro. Anais do Museu Paulista*. v. 18, n. 2. Dezembro de 2010.

LIBÂNIO, Clarice de Assis; MORAIS, Camila Silva. Programa ICMS Patrimônio Cultural: 25 anos de municipalização da gestão de bens protegidos em Minas Gerais. *Labor e Engenho*, Campinas, SP, v. 15, n. 00, 2021.

LIRA, F. Da natureza complexa dos bens culturais: a indissociabilidade entre significância cultural, integridade e autenticidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PATRIMÔNIO EDIFICADO: ARQUIMEMÓRIA, 5., 2017, Salvador. Anais [...]. Salvador: Departamento da Bahia do Instituto Arquitetos do Brasil, 2017. p. 6-30.

MAIA, Tatiana Amaral. *Por um senado da cultura nacional: intelectuais e políticas culturais no Regime Militar (1967-1975)*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010.

MINAS GERAIS. *Lei n° 18.030, de 12 de Janeiro de 2009 (Lei Robin Hood)*. Dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos Municípios. Disponível em <http://robin-hood-historico.fjp.mg.gov.br/index.php/leirobinhood/legislacao>. Acesso em 27/07/2024.

MUGUET, Carine. Carine Muguet. Depoimento (2024). Entrevistadores: Carolina Martins Saporetti e Mariana Cunha de Faria. Juiz de Fora: CECOM-UFJF, 224. 1 hd externo, 1 drive. Entrevista concedida ao projeto Patrimônios Negros de Juiz de Fora.



PHILIPPOT, Paul. Restauração e autenticidade: uma contribuição para o debate. In: FONSECA, Maria Cecília Londres (org.). *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2002. p. 151–161.

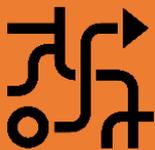
SAPORETTI, Carolina Martins. *A gestão de Renato Soeiro na direção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (1967-1979)*. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Paulo Sérgio. *Patrimônio cultural imaterial: conceito e instrumentos legais de tutela na atual ordem jurídica brasileira*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

SMITH, Laurajane. El "espejo patrimonial". ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Revista Memórias*, Bogotá, n. 34, p. 14–31, jul./dic. 2018. Disponível em: <https://revistas.banrepcultural.org/index.php/memorias/article/view/20557>. Acesso em: 29/04/2025.

Recebido em 30/10/2024

Aprovado em 03/09/2025



SANTOS, Isabella Cristine Cesar dos*
<https://orcid.org/0009-0000-9789-8301>

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura**
<https://orcid.org/0000-0002-0995-0489>

SILVA, Anna Romancene Dias da***
<https://orcid.org/0000-0002-4594-9119>

RESUMO: A Lei 10.639 de 2003 e sua atualização, Lei 11.645 de 2008, torna obrigatório o ensino de História Africana, Afro-brasileira e Indígena na educação básica, porém tem caminhado em passos lentos nesses 20 anos, exigindo a permanente discussão sobre sua efetivação. Neste artigo, objetivamos a análise das pesquisas levantadas por meio da revisão bibliográfica, cujo tema central foi as mulheres do Daomé, assim como a produção de um jogo de tabuleiro como material didático, a fim de auxiliar atividades escolares no trabalho com a temática. Utilizando a metodologia do Estado da Arte (EA), analisamos o que se tem produzido sobre a temática discorrendo sobre suas lacunas, e amparamos, historiograficamente, a construção de um material didático lúdico. Diante do exposto, observamos a limitação de pesquisas sobre o Daomé e apresentamos um recurso lúdico destinado ao Ensino Médio baseada em um jogo de tabuleiro.

PALAVRAS-CHAVE: Daomé; Mulheres daomeanas; Jogo de tabuleiro.

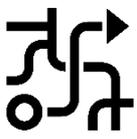
ABSTRACT: Law 10.639 of 2003 and its update, Law 11.645 of 2008, makes the teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous History mandatory in basic education, however, it has walked slowly in these 20 years, requiring the permanent discussion about its effectiveness. In this article, we aim to analyze the research raised through the bibliographic review whose central theme was the women of Dahomey, as well as the production of a board game as a didactic material, in order to help school activities in working with the theme. Using the State of the Art (EA) methodology, we analyze what has been produced on the subject and discuss its gaps, and historiographically support the construction of a playful didactic material. Given the above, we observe the limitation of research on Dahomey and present a playful resource for high school based on a board game.

KEYWORDS: Dahomey; Dahomean women; Board game.

* Graduanda em História (Licenciatura) na Universidade de Taubaté. Bolsista PIBIC/CNPq.

** Pós-doutora pela Universidade Federal de São Paulo, Doutora e Mestra em História pela Universidade Estadual Paulista, campus Assis. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-SP.

*** Graduanda em História (Licenciatura) na Universidade de Taubaté. Bolsista PIBIC/UNITAU.



INTRODUÇÃO

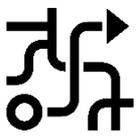
A História do Daomé exprime uma diferenciação em sua organização social: a dualidade. Uma vez que as divindades gêmeas Mawu e Lissa são o elemento responsável pelos papéis duais atribuídos aos homens e as mulheres dessa sociedade. A notoriedade do estudo sobre a temática com relação ao Brasil vincula-se, para além da desconstrução de saberes eurocêntricos e marginalizados, mas também diante sua própria identidade.

O presente artigo tem como objetivo apresentar a segunda etapa do projeto pesquisa (financiado pelo CNPq) que visa compreender a efetividade e as lacunas da implementação das Leis 11.645/2008, e contribuir para a efetivação delas por meio da elaboração de materiais didáticos. Fazem parte do projeto duas estudantes da graduação em História e a orientadora, cujas pesquisas de mestrado e doutorado estudam as políticas públicas para a construção de uma sociedade antirracista. A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico de pesquisas dentro da efetivação das Leis e suas respectivas lacunas e avanços, com a utilização da metodologia do Estado da Arte para tal análise.

No levantamento bibliográfico inicial, identificamos que a obrigatoriedade do ensino sobre História da África e Afro-brasileira garantiu a visibilidade de questões importantes em âmbito educacional no Brasil, no entanto, ainda, estamos caminhando para sua efetivação. Entretanto, constatamos que houve um certo avanço no trabalho com essas temáticas, ainda que lento, nos currículos e livros didáticos, mas há também hiatos da aplicação da Lei, evidenciando a necessidade de políticas públicas eficientes na formação dos docentes e nas práticas do ensino básico (Beloto, 2019; Luciano, 2016; Melo, 2019; Mota, 2014; Silva, 2018; Pereira, 2016).

Dessa forma, identificamos que há espaço para o desenvolvimento de pesquisas acerca da temática, assim como a necessidade de produção de materiais didáticos diversos para a efetivação. Neste sentido, a fim de contribuir para o ensino de História Africana, decidimos ir além das discussões teóricas e construir um material didático voltado ao ensino médio, período escolar também pouco contemplado de acordo com as referências lidas.

Para tal, foi necessário definir o recorte temático e temporal dentro da História Africana a fim de produzir o material, com isso definiu-se abordar as Mulheres do Daomé nos séculos XVIII e XIX. A motivação surgiu do contato com o filme “A Mulher



Rei”

(2022), que aborda a dinâmica organizativa da sociedade daomeana e pelas guerreiras de Daomé evidenciadas na obra.

Diante disso, este artigo propõe, como segunda etapa da pesquisa, a apresentação e elaboração de um jogo de tabuleiro de acordo com os recortes acima expressos. Dividimos o texto em duas partes: na primeira, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado através da metodologia do Estado da Arte (EA) e, conseqüentemente, os textos selecionados que amparam a construção teórica do material didático; na segunda parte, apresentamos a elaboração do jogo pedagógico proposto, com foco para o 1º ano do Ensino Médio.

A PRODUÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS MULHERES NO DAOMÉ

Finalizada as análises das pesquisas levantadas a respeito da Lei 11.645/2008 e identificada a importância da construção de materiais didáticos que auxiliem na implementação da legislação, o próximo passo da pesquisa foi definir o recorte temático e temporal, como também levantar o que a historiografia tem produzido sobre eles, portanto, as informações acadêmicas que circulam sobre as mulheres de Daomé nos séculos XVIII e XIX de acordo com o arcabouço teórico do Estado da Arte (EA).

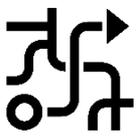
A metodologia a qual iremos utilizar é composta por nove fases que, de acordo com Santos (et al., 2016, p. 3), abrangem

[...] um mapeamento que permite conhecer sobre o tema que nos propomos a pesquisar situando-nos sobre a evolução das pesquisas no campo, revelando as concepções mais frequentes, assim como aquelas em que ainda não há estudos efetivados.

Segundo o autor, a primeira etapa do EA é a identificação da temática e do objeto de estudo, já definidos e previamente explicados neste artigo. A segunda e a terceira etapas ocorrem com a identificação das fontes de pesquisa e o recorte de tempo. Nesse momento, delimita-se o banco de dados a ser usado pelo pesquisador e o tipo de análise e o período de sua realização.

A quarta etapa consiste na demarcação dos descritores da pesquisa, ocorrendo a definição de termos

[...] com base em critérios que passam pela escolha de palavras que possuem afinidade com o objeto de investigação e pela desconsideração de termos que



podem conduzir a busca por pesquisas que destoam do tema proposto (Santos, et al., 2020, p. 214).

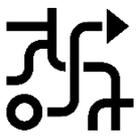
Esse procedimento possibilita delimitar os resultados com a estratégia de busca de palavras relacionadas ao objeto e a excluir as que não têm relação com ele, como abordados abaixo.

Utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) seguida pelas escolhas dos seguintes descritores, de acordo com o tema proposto, com a primeira: Daomé, África, mulheres; segunda: Daomé, África, mulheres, século XVIII, século XIX; terceira: mulheres daomeanas; quarta: Daomé e quinta: Daomé, mulheres. Quando a busca possuía mais de uma palavra-chave, elas eram acompanhadas do boleador “AND”.

Respectivamente, a primeira pesquisa entregou 2 resultados, a segunda 0, a terceira 0, a quarta 14 e a quinta 5, onde o descritor escolhido foi o quarto - Daomé - ,por seu maior quantitativo. A partir dessa definição, o próximo passo foi a leitura dos resumos dos trabalhos e, posteriormente, a busca e a seleção dos que se adequassem à proposta do projeto. Assim como definiu-se o critério para a seleção, mantendo-se o enfoque dentro de duas áreas, História e Educação, considerando-se as ponderações de Santos (et al., 2020) sobre a quinta etapa do EA, referente ao levantamento do material com critérios de seleção. Portanto, dos 14 resultados apenas 3 foram válidas para a leitura seguindo esses fundamentos.

Isso porque, as pesquisas encontradas são de outras áreas do conhecimento ou abordam temáticas que não contribuem para os recortes metodológicos ou perspectivas adotadas no campo da história concluindo, assim, a sexta etapa da metodologia descrita por Santos (et al., 2020) da leitura dos resumos. Do mesmo modo foi realizada a sétima etapa, com a leitura e a síntese preliminar, como evidenciado adiante.

Assim, das produções do levantamento descartadas: 3 eram da área da Saúde, 1 de Saneamento e Recursos Hídricos, 1 de Biociências, 1 de Artes Visuais, 2 do campo da Literatura (sendo a mesma obra repetida 2 vezes). Outras 3 obras se enquadram na área de História, porém abordam o Reino do Congo, o Reino de Angola e a Freguesia de São Tomé das Letras, por meio de temas que não fazem parte do nosso recorte e, portanto, também foram excluídas da leitura.



Restou-nos, assim, 3 dissertações de Mestrado em História, as quais 1 era a mesma pesquisa repetida 2 vezes, o que exigiu o uso de mais uma plataforma de busca por produções que amparassem as discussões sobre as mulheres no Daomé. A fim de trazer maiores resultados, ampliamos as plataformas de busca utilizando a Revista Afro-Ásia, em razão de ser uma referência na área, com o mesmo descritor.

Ao fazer a busca retornaram 12 resultados e apenas 2 não sendo válidos para o recorte temático, pois focavam em outros temas. De forma complementar, buscamos nas referências das obras elencadas outros textos que poderiam auxiliar. Assim, ao total temos 14 pesquisas válidas sobre o recorte, as quais iremos utilizar como base da literatura do material proposto. Portanto, extraímos dessas 14 referências apenas as informações que fundamentam o jogo.

Os principais embasamentos teóricos estão contidos em “O rei, o Pai e a Morte” de Parés (2016), “O Daomé e suas amazonas no século XVIII e XIX: leituras a partir de Frederick Forbes e Richard Burton” de Suguiama (2018) e “O marfim como insígnia de poder no governo do Dadá Guezo, Daomé (1818-1858)” de Radicchi (2021). As demais pesquisas – devidamente especificadas nas referências - adequaram-se como suporte complementar e aporte para explicitação de problemáticas historiográficas.

Isto posto, um primeiro fator a ser destacado é a pouca produção de trabalhos brasileiros sobre as Mulheres do Daomé, pois em nossa procura nos referenciais das pesquisas as fontes são, geralmente, francesas e inglesas. Como também nas buscas feitas nas duas plataformas, encontramos apenas 1 pesquisa com foco nas mulheres daomeanas, porém optamos pela permanência do tema devido a aspectos da vida das mulheres estarem inseridas – ainda que de forma secundária - nas demais pesquisas selecionadas.

Ainda observamos que a distribuição das pesquisas gira em torno de um mesmo núcleo de pesquisadores, ratificando que a produção sobre o tema é limitada. A respeito disso, nas referências utilizadas, Júlio Santana Braga aparece em 3 artigos de sua autoria, assim como Edouard Dunglas com 2 artigos – mesmo que um seja a continuação do antecedente – e Luis Nicolau Parés que é encontrado em 2 obras e, vale ressaltar, também a presença do autor na banca avaliativa da autora Radicchi (2021). Isto posto, partimos para a explicitação do aporte literário.

A origem do Daomé, em seu mito de fundação, é fundamental para entendermos a complexidade da sociedade onde Aladá e Porto Novo também se



enlaçam. Já que se atribui a fundação de Aladá a um casamento com uma mulher da realeza de Tado com “[...] Agassu ou Agassuvi, um homem estrangeiro representado na tradição daomeana como uma pantera, figura que pode ser compreendida como a busca pelo conhecimento, de coragem e valentia aos descendentes das linhagens daomeanas” (Parés, 2007, p.33 apud Sugiama, 2019, p. 38). Posteriormente, os filhos entram em dois conflitos acerca da sucessão do trono de Tado. Na primeira tentativa, saem fugidos de Tado e na segunda, gerações mais tarde, um irmão conquista o trono de Aladá e os outros dois migraram, um para o norte, criando o Daomé, e outro para o leste, fundando Porto Novo (Parés, 2007 apud Sugiama, 2019).

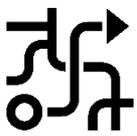
Essa origem também é relatada por Rufer (2006) ao dizer que os grupos adjas se afirmam pertencentes a uma origem comum e tronco linguístico, sendo essa origem “[...] localizada num ponto geográfico preciso que, segundo as tradições míticas, seria a aldeia de Tado (a noroeste do que mais tarde foi o Daomé), de onde irradiaram essas populações e seus padrões culturais” (Rufer, 2006, p.72).

A cosmogonia daomeana sobre sua formação, baseada no panteão religioso, é responsável pelas estruturas políticas e organizações de sua sociedade. As divindades *Mawu*, feminino, e *Lissa*, masculino, - gêmeos ligados um ao outro de forma inseparável – são fundadores do mundo. Esse elemento é a base da dualidade daomeana, na qual a correlação entre as partes, feminino e masculino, formam um todo, portanto, para cada cargo masculino havia um correspondente feminino (Parés, 2016; Sugiama, 2019; Radicchi, 2021; Aguessy, 1970)¹.

A complementariedade dos cargos começa com o governante intitulado de *Dadá* e sua respectiva *Kpojito*, “mãe” do governante, nos “ministros” *Mewu* e *Migan* com a contraparte *Mewnon* e *Miganon*. Acerca dos “ministros do rei” Radicchi (2021, p. 39) diz “O Migan supervisionava todos os assuntos das províncias e executava os sacrifícios humanos. Outro oficial era o Mewu, responsável pela punição daqueles que se rebelassem contra o Dadá”. A autora ainda aponta, com base em Edna Bay, que os cargos correlacionados femininos não são claros quanto suas funções nas fontes, porém

Bay argumenta que estas mulheres tinham a responsabilidade correspondente às de sua contraparte dentro do palácio. Isso se devia ao fato de que os oficiais não

¹ No âmbito espacial isso também ocorria com os acontecimentos públicos em contraparte ao privado.



podiam ter jurisdição sobre as mulheres do palácio, visto que os homens do não tinham acesso ao local” (Bay, 1998, p. 240 apud Radicchi, 2021, p. 39).

Outro papel desempenhado pelas mulheres era no âmbito da guerra, exercido pelas *Agoodjies*, cujo nome significa “cuidado” ou “cuidado comigo” na língua fongbe (língua oficial do reino), segundo Radicchi (2021, p. 109). Elas eram divididas em 3 estamentos sendo as *Gbéto*, caçadoras de elefante, as *Gohento*, arqueiras do exército e as *Gulonento*, em maior número, que eram a infantaria com seus rifles. Todas elas apresentavam algum componente de diferenciação e poder, respectivamente, a primeira usava pedaços de pele de elefante e uniforme próprio, a segunda também com uniforme diferenciado e um bracelete de marfim e, a terceira com uma roupa característica, segundo Radicchi (2021).

Vale salientar que o uso e a caça do elefante eram de grande importância no Daomé, e na intenção de evidenciar que constituíam bens de prestígio (marfim), seu uso era limitado a alguns indivíduos e utilizados como insígnias de poder, em rituais político-religiosos como meio de reafirmar o poder de quem os utilizava, segundo a autora. E em vista disso o animal retratava a importância econômica, religiosa, política, social e cultural no Daomé. Juntamente com o *Hwetanu* (cerimônia política e religiosa anual em honra aos antepassados) no qual todos os objetos de prestígio eram utilizados nas procissões marcadas pela grandiosidade² assim como o *Sin-kon* (privado ao *Dadá*, sua família e seus oficiais) onde tocavam trombetas de marfim, segundo a autora.

O local de produção desses objetos também era de grande prestígio visto que havia bairros com nomes de famílias artífices importantes, como por exemplo os Yemadje e os Hountondji, que produziam objetos em metais, marfim, alfaiataria, entre outros, segundo Radicchi (2021).

Uma outra forma de distinção poderia ser observada por meio da arquitetura do Daomé, assim, a moradia do *Dadá* era a mais ornamentada, com pilares esculpidos

² Para se ter dimensão dessa grandiosidade, segue a descrição de Parés: “Eles reuniam a população local e visitantes estrangeiros e funcionavam como uma exibição pública do poder do monarca. Era o momento em que o rei centralizava e ostentava os recursos econômicos do país, coletando presentes e tributos. [...] Após a centralização de presentes e tributos, o rei estava obrigado a retribuir com liberalidade, conforme impõe a lei da reciprocidade. Durante semanas seguidas, ele repartia bebida e comida em abundância entre a multidão, e de forma recorrente, como testemunha a carta de Agajá, jogava búzios (a moeda do país), tecidos e outros produtos à população” (Parés, 2016, p. 293-294).

e

várias entradas feitas em argila vermelha, já os *Anato* (pessoas livres) ocupavam casas quadradas com apenas uma entrada e feita em argila amarela (Idem, 2021).

A moradia do governante que, segundo a autora, foi nomeada pelos relatos de viajantes como “palácios”, eram pelos daomeanos, nomeadas de *Homé*. Cada governante fazia sua *Homé* ao lado de seu antecessor e, a respeito dessa habitação “Ali se estabelecia o centro do Daomé, onde viviam várias pessoas, dentre elas, as esposas do Dadá, as *Ahosi* e *Agoodjies*. O palácio era facilmente distinguível das demais moradias por sua qualidade, manutenção, altura e grandeza da construção” (Radicchi, 2021, p.80-81).

O complexo religioso daomeano também incorpora esse poderio com o culto *Nesuhue*, praticado pelos *ahovi* (linhagens reais) onde “Essa categoria designa uma pluralidade de entidades espirituais associadas às coletividades familiares dos reis de Abomé” (Parés, 2016, p. 389). O autor, parafraseando Le Herissé, diz que os *Nesuhue* tinham duas categorias: com a primeira, sendo crianças mortas em períodos de amamentação e a segunda, todos os outros mortos:

Os primeiros são designados como aqueles “que não comem sal”, e essa regra alimentar se mantém na preparação de suas oferendas rituais. Os segundos, os *kututo* (*kútítò*) ou *tovodun*, incluem os reis, príncipes e princesas das linhagens *ahovi*, assim como ministros e dignitários da corte daomeana que foram ritualmente deificados ou “vodunizados” (Parés, 2016, p. 379-380).

Ainda com uma terceira, os *tohosu*, príncipes nascidos com anormalidades físicas, que eram afogados em rituais e, logo depois, deificados para serem postos em altares especiais. Ademais o autor explicita uma lista de *tohosu* que tem como principal *Zomadonu* o “filho monstro” do rei Akaba. Com isso podemos estabelecer que o culto *Nesuhue*, do mesmo modo que outras formas de poder relatadas, é:

[...] uma instituição religiosa distintiva das famílias *ahovi*, em oposição às famílias plebeias ou *anato*, embora membros destas últimas fossem os responsáveis pelo ritual. Porém, desde a conquista colonial francesa, no final do século XIX, até nossos dias, as práticas que antes eram exclusivas da aristocracia daomeana têm sido apropriadas e replicadas pelo segmento *anato*. Apesar dessa “democratização” e de o culto ser praticado em cidades do litoral como Uidá, ou do interior, como Savalú, o ritual *Nesuhue* continua fortemente associado às famílias *fons*, originárias de Abomé (Parés, 2016, p. 383).

Ainda faz referência desse culto presente na Casa das Minas, em São Luís no Maranhão, como lugar onde teria “sobrevivido” esse culto aos ancestrais reais



daomeanos. O autor cita Pierre Verger que comprova a maioria dos voduns cultuados no Brasil eram nomes de ancestrais divinizados da família real de Abomé (Parés, 2016, p. 400), por intermédio de entrevistas realizadas em ambos os lados do Atlântico. Outro aspecto presente foi o templo da casa de *Zomadonu* ou Querebentã que teria sido o *tohosu* unicamente preservado em território brasileiro (Parés, 2016, p. 401).

Destacando a possível fundação atribuída à Na Agontimé (rainha que teria sido vendida a América como escrava por Adandozan após a morte do Dadá Agonglo) por Verger, segundo Parés (2016) e Sugiama (2019), em relação a criação da Casa das Minas, utilizando como argumento:

Pressupondo que o culto Nesuhue só poderia ser transferido ao Brasil por um grupo de pessoas próximo à corte daomeana, e constatando que isso só aconteceu após a morte de Agonglo, Verger levantou a hipótese de ser Na Agontimé a fundadora da Casa das Minas (Parés, 2016, p. 404).

A narrativa de escravização de Na Agontimé está presente através da memória e oralidade, porém sem registros de sua possível passagem pelo Brasil.

A problemática da falta de fontes também é exposta na história do reino, pois é feita em sua maioria por intermédio de relatos de viajantes europeus e de tradições orais. Os autores utilizados destacam o cuidado ao analisar os relatos europeus acerca do Daomé devido a superioridade que atribuem a si mesmos diante dos povos africanos, elemento característico do projeto colonial. O olhar eurocêntrico dos relatos é expressivo e reflete o pensamento dos colonizadores, descrevendo uma África selvagem e violenta, fazendo-se necessário uma análise mais crítica desses relatos a fim de ampliar aplicação de fontes (Radicchi, 2021, p. 25; Parés, 2016, p. 28; Sugiama, 2019, p. 11; Gebara, 2013, p. 196).

A dualidade, legitimidade real e a guerra são elementos que estruturam a sociedade daomeana que se interligam, com a primeira estando presente em todas as relações do reino, a segunda pela permanência de sua legalidade real e o terceiro através de guerras expansionistas, segundo Sugiama (2019). A história do reino é baseada nos governantes com um “tempo dos reis”, segundo Parés (2016) parafraseando Paul Mercier, pautando a vivência deles nos termos da genealogia real. Mais uma vez com Parés (2016, p.25), agora parafraseando Herskovits, com um



depoimento de um daomeano sobre o tempo do reino: “a vida no Daomé está baseada na história e é a história que governa o país”.

ELABORANDO O JOGO SOBRE O DAOMÉ

Finalizada as análises das pesquisas e, conseqüentemente, a literatura que fundamenta o material didático, iniciamos a apresentação e o desenvolvimento do jogo proposto. Para Meinerz (2018), para construir um jogo é necessária uma experiência cultural que promova uma interação social. Para além disso, a utilização desse recurso em sala de aula possibilita uma composição

[...] do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula (Meinerz, 2018, p. 73).

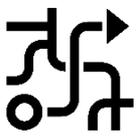
Dentro desta perspectiva, que vê o lúdico como um recurso intensificador e pouco explorado em sala de aula, buscamos elaborar um material que proporcionasse uma interação entre os pares e que, “Na medida em que age em função da realidade, num movimento dinâmico, ativa a própria realidade” (Meinerz, 2018, p. 77), contribuísse na compreensão histórica do Daomé. Além do brincar que constitui o jogar, brincadeira essa que envolve “[...] o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato” (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 15).

Ademais, o jogo a ser descrito favorece o desenvolvimento da Competência específica para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1, que busca:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018, p. 571).

Dentro da habilidade (EM13CHS104)

Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (Brasil, 2018, p. 572)



da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, portanto, sendo aplicável nos três anos do Ensino Médio, ficando a critério do professor o uso de acordo com organização cronológica ou temática.

Todos os recursos a serem expostos abaixo, em relação ao jogo construído pelas pesquisadoras, estão fixados em um *website* a fim de ampliar e simplificar o acesso a ele, alocados neste sítio eletrônico: <https://reinododaome.wordpress.com>. Tem como objetivo proporcionar aos docentes e leitores interessados uma gama de informações, textos, vídeos, livros e o material didático lúdico, conjuntamente com o plano de aula. A iniciativa decorreu de o acesso a plataforma poder ser efetuado de diversos lugares de maneira rápida e prática, além de deixar ao docente a alternativa de adaptar o jogo a sua realidade escolar.

Isto posto, o recurso lúdico desenvolvido se baseou no jogo “Detetive” por ser um sistema conhecido entre os jovens, no qual sua estrutura pressupõe: um conjunto de cartas de personagens, outro de lugares e outro de armas do crime. Como primeiro passo na produção, definimos que o mistério a ser resolvido seria o assassinato do Dadá Agonglo, ocorrido em 1797, em uma tentativa de golpe pelo seu irmão mais velho. O evento dá início a uma disputa pelo poder do Daomé protagonizado pela ascensão violenta de Adandozan e depois a tomada de poder por Guezo (Silva, 2002, p. 282; Parés, 2016, p. 407), portanto esse elemento fundamenta o jogo e deve ser narrado para iniciar uma partida.

A definição dos personagens seguiu essa premissa, chegando nos subsequentes personagens: os Dadás Guezo e Adandozan, Agoobjies (os 3 estamentos das guerreiras), a Kpojito (rainha-mãe), Na Agontimé e Migan (“ministro”). Essa escolha se deu por esses cargos serem de prestígio no reino, logo em contato com o governante, porém evidenciamos que não colocamos o irmão mais velho pela falta de registros sobre ele. Assim como a adição dos personagens descritos com a justificativa de apresentar aos alunos a complexidade dessa sociedade perante suas distinções de funções e ornamentos associados.

Sua caracterização seguiu descrições feitas pela autora Radicchi (2021), que as realizou, em grande parte, sem recursos visuais devido à falta de fontes ou, quando presentes, atento a existência de representações eurocêntricas nos relatos de viajantes europeus – principais aportes teóricos sobre o Daomé - convertendo-se em

um

“[...] problema inescapável e continua a ser o argumento principal, levantado por alguns africanistas, para desqualificar uma história baseada nessas fontes, que refletem o olhar e o pensamento do estrangeiro dominador” (Parés, 2016, p. 28).

Apesar dessas adversidades, algumas imagens postas na pesquisa da autora citada e na de Suguïama (2019), Parés (2016) e no livro da coleção Kumbukumbu (2016) serviram de apoio na construção das características dos personagens que manteve seu foco nas particularidades da vestimenta e ornamentos específicos de cada um, quando encontrado suporte para tal como é o caso do estamento *Gohento* das *Agoodjjes* que seguiu a descrição de Radicchi (2021) abaixo:

Imagem 1: Carta da guerreira Gohento referente aos suspeitos

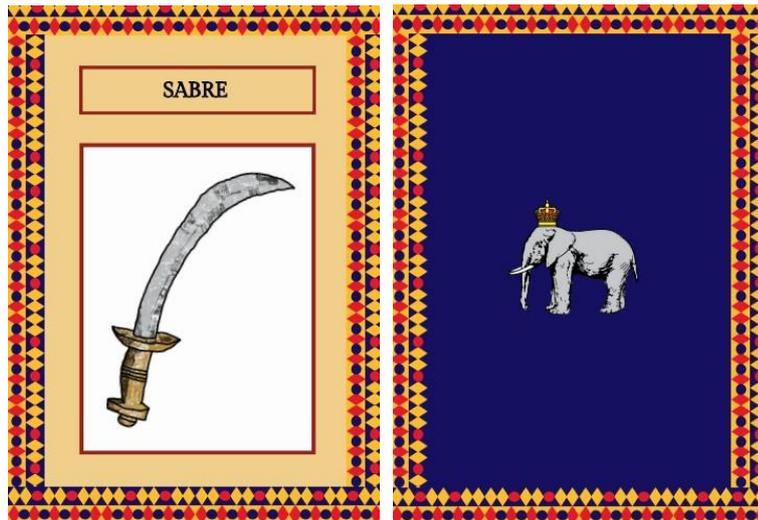


Fonte: Produzida pelas pesquisadoras, com auxílio de Samuel Lúcio Costa (2023)

As armas acompanharam os itens dos personagens como o rifle, machado, flecha, veneno, sabre e um *makpo* (bastão utilizado pelo Dadá). Cada componente descrito, em sua maioria, é associado a um personagem como é o caso do rifle e flecha nas *Agoodjjes* ou, no caso da falta dessa associação, por objetos encontrados na dissertação de Radicchi (2021) e em fotos do *Google Maps* sobre os objetos em exposição no Museu Histórico de Abomé, presente nos Palácios Reais em Abomé na atual República do Benin.

Um exemplo acerca disso é o caso do sabre que tem associação direta ao *Migan* (“ministro”) e foi baseado em uma imagem que a pesquisadora Radicchi (2021, p. 99) evidência em sua dissertação

Imagem 2: Carta do Sabre referente as armas do crime



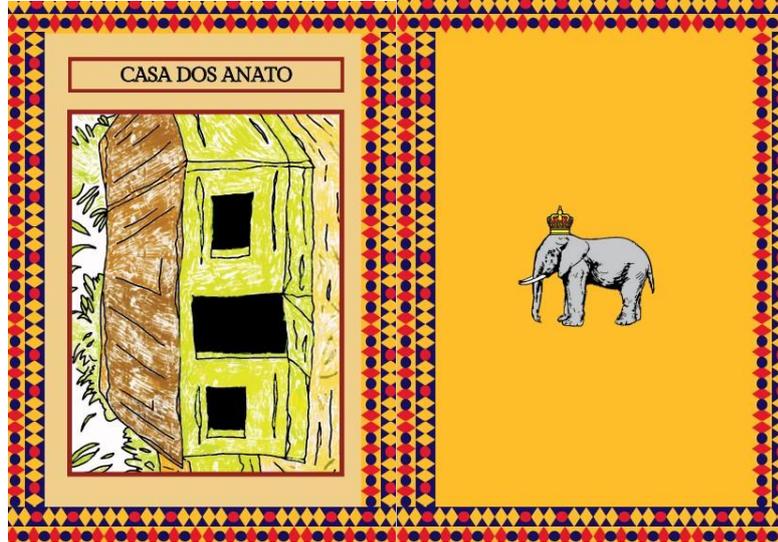
Fonte: Produzida pelas pesquisadoras, com auxílio de Samuel Lúcio Costa (2023)

Com relação aos lugares, foram postos a *Homé* (palácio) de Agonglo, a qual foi encontrada e utilizada uma foto na mesma situação acima descrita, a *Homé* (palácio) de Kpengla, *Homé* (palácio) de Huegbadja, uma oficina – devido a importância de artefatos como mostra a literatura exposta –, casa comum destinada aos anatos (homens livres) e o *Templo Zomadonou* dentro da mesma relevância. A escolha das moradias dos três *Dadás* mencionados foi por, respectivamente, pelo primeiro ser o personagem central do qual o mistério circunda, o segundo por ser seu antecessor mesmo que sem fontes sobre a materialidade de sua arquitetura e o terceiro por uma foto encontrada de sua moradia através da UNESCO, na qual se fundamentou o desenho.

Dentro da descrição já feita dos lugares de poderio com argila vermelha e várias entradas (Radicchi, 2021) - as *Homés* (palácio) -, a oficina seguiu a mesma arquitetura justificado pela sua importância na sociedade daomeana, pois não foi encontrado nenhuma referência específica da arquitetura das oficinas. O *Templo Zomadonou* e a *Homé* (palácio) de Agonglo foram encontradas fotos as quais nos baseamos, já o restante das moradias dos *Dadás*, estão baseadas nos exemplos de outras *Homés*

identificadas no *Google Maps* como já explicitado. No entanto a casa dos Anato também foi baseada estritamente na descrição de Radicchi (2021):

Imagem 3: Carta da Casa dos Anato referente aos lugares



Fonte: Produzida pelas pesquisadoras, com auxílio de Samuel Lúcio Costa (2023)

No verso das cartas está presente, além da cor que identifica cada um dos três elementos (suspeito, lugar e arma), o elefante, cujo símbolo representa Daomé. Com vista ao destaque significativo dele para a sociedade daomeana, de acordo com a literatura apresentada, fez-se necessário a inclusão dessa figura que objetiva ser um meio de identificação do jogo atrelado ao seu significado que deve ser exposto pelo docente aos alunos e que está presente nas cartas, bloco de anotações e no tabuleiro, a ser explicitado adiante.

No tabuleiro, os lugares foram dispostos aleatoriamente com o desenho de uma planta baixa da área, marcando suas entradas por meio de um espaço vazio para que os jogadores facilmente identifiquem. A opção por essa distribuição é por não ser possível um remanejamento fiel do lugar, já que essas arquiteturas ficavam em lugares distintos, mas para manter a ludicidade do jogo, foi mantido a atual distribuição. Com exceção dos lugares descritos o restante do tabuleiro é quadriculado para locomoção dos jogadores, que por meio do dado é definido o número de casas a avançar como evidenciado abaixo:

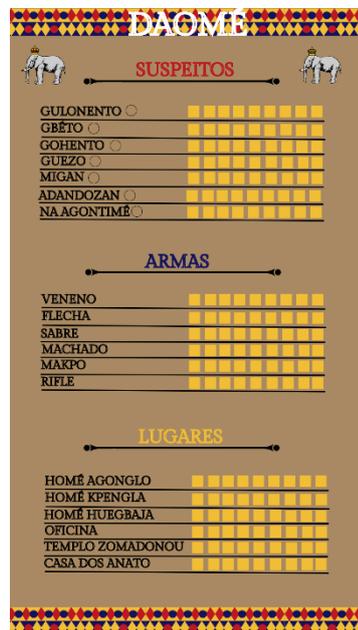
Imagem 4: Tabuleiro desenvolvido para a prática do jogo



Fonte: Produzida pelas pesquisadoras (2023)

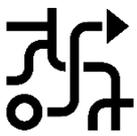
A palheta utilizada nos elementos visuais, como o tabuleiro, as cartas e no bloco de anotações, alinhou-se conjuntamente com as cores da *Homé* dos governantes, vermelha, da casa dos *Anato*, amarela e a cor predominante no uniforme das *Agoodjies*, azul. A cor dos nomes das cartas no bloco de anotações dos jogadores entrelaçou-se com as respectivas cores a que pertencem no verso das cartas: amarelo ligado aos suspeitos, o azul as armas e o vermelho aos lugares

Imagem 5: Bloco de anotações usado durante a partida



Fonte: Produzida pelas pesquisadoras (2023)

Como também, as esferas em frente aos nomes dos personagens possibilitam aos jogadores preencherem-nas conforme a cor dos peões escolhidos para que durante a partida possam identificá-los. Para isso é possível utilizar peças de locomoção de outros jogos ou objetos similares e readaptá-los a este, criando novos



peões estilizados a medida da criatividade dos alunos. Com isso reafirmamos a notabilidade dos materiais didáticos lúdicos que nesse processo o docente “[...] faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente” (Meinerz, 2018, p.76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LÚDICO EM SALA DE AULA

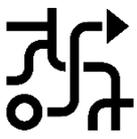
As informações explicitadas neste artigo seguem como a segunda parte de um trabalho em andamento, no qual o jogo – material didático – é o resultado esperado de um processo. Apresentamos o recorte selecionado o qual se pretendia percorrer, assim como o levantamento decorrente dele, e observamos o obstáculo de acesso das fontes identificadas sobre as mulheres daomeanas. O aporte teórico posto possibilitou a persistência no tema proposto inicialmente, como também o desenvolvimento do jogo pautado na literatura exposta.

O ensino de História por meio do recurso lúdico possibilita ao professor uma troca com o aluno tornando-o agente de seu aprendizado, permitindo na ação do jogar compreender e experienciar a história tornando, no caso da História da África, uma das possíveis maneiras de efetivação da Lei 10.639/2003. Para além de um olhar eurocêntrico sobre o ensino, com uma nova construção dos saberes e uma maior abordagem da história africana que, como no Daomé, é ligado a brasileira.

O jogo desenvolvido pretende atender essa premissa de um currículo que aborda a história africana, aqui apresentada pelo Reino do Daomé, a fim da efetivação da Lei. Trazendo os benefícios do recurso lúdico para a sala de aula que na ação do jogar “[...] os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes” (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 15).

Para além da narrativa eurocêntrica o material criado buscou evidenciar o protagonismo dos daomeanos mesmo diante da dificuldade das fontes sobre o reino, em sua maioria composta por viajantes europeus, exigindo um cuidado e criticidade ao abordar esses relatos de colonizadores. Fato que também pode se converter em debate dentro de sala de aula trazendo a temática das fontes para a discussão.

Enquanto o jogo é um meio de construir conhecimentos e conceitos acerca da cultura daomeana o professor tem o papel de mediador dentro desse mundo, pois é



ele

que introduz o aluno ao tema e instiga reflexões como a problemática das representações do Reino do Daomé por europeus e a importância de se conhecer a História Africana.

Com esse leque de opções derivadas da interação do jogar com o papel do docente é possível trazer os alunos para o campo da História. Utilizando essa ferramenta que aproxima os alunos da experiência prática dentro da disciplina permite ao docente trilhar os caminhos do brincar.

REFERÊNCIAS

AGUESSY, Honorat. Legbá e a dinâmica do panteão Vodun no Daomé. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 10-11, p. 25-33, 1970.

A Mulher Rei. Direção Gina Prince-Bythewood. TrisStar Pictures, 2022. 2:22 h

ARAUJO, Ana Lucia; SILVA JR., Carlos da. A Mulher Rei: Agodjié, Daomé e o tráfico atlântico de africanos escravizados. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 66, p. 746-754, 2022.

BELOTO, Gisele Maria. *Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16358?locale-attribute=en>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRAGA, Julio Santana. Contribuição ao estudo da língua portuguesa no Daomé. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 8-9, p. 21-28, 1969.

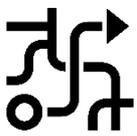
BRAGA, Julio Santana. Em torno de um documento em que se dá notícia de uma investida política dos ex-escravos brasileiros no Daomé. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 12, p. 167-175, 1976.

BRAGA, Julio Santana. Notas sobre o Quartier Brésil no Daomé. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 6-7, p.55-62, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DUNGLAS, Edouard. Contribuição à história de Médio Daomé: o reino iorubá de Ketu (2a parte). *Afro-Ásia*, n. 38, p. 323-352, 2008.

DUNGLAS, Edouard. Contribuição à história do Médio Daomé: o reino iorubá de Ketu. *Afro-Ásia*, n. 37, p. 203-238, 2008.



GEBARA, Alexander. Uma análise dos textos de Frederick Forbes nas décadas de 1840-1850. O Esquadrão Africano e o final do tráfico escravo na África Ocidental. *História, histórias*, v. 1, n. 1, 2013.

LUCIANO, Tiago Ricardo. *Currículo e reprodução da desigualdade: análise da Proposta Curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História*. Dissertação (Mestrado). Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148536>. Acesso em: 27 set. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179359/001069222.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MELO, Leandro da Silva. *A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/12121>. Acesso em: 27 set. 2022.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. *Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista*. Dissertação (mestrado). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110472>. Acesso em: 27 set. 2022.

Palácio dos Reis Abomei – Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Pal%C3%A1cios+Reais+de+Abomei/@7.1865043,-1.9579154,14z/data=!4m1!1m2!2m1!1smuseu+hist%C3%B3rico+perto+de+Abomei,+Benin!3m6!1s0x10251b4e3e446fc1:0x9f5fa3e80f14141e!8m2!3d7.1865043!4d1.9939643!15sCidtdXNldSBoaXN0w7NyaWNvIHBlcnRvIGRIIEFib21leSwgQmVuaW5aKCImbXVzZXUgaGlzdMOzcmlljbyBwZXJ0byBkZSBhYm9tZXkgYmVuaW6SARRsb2NhbF9oaXN0b3J5X211c2V1bZ0BI0NoWkRTVWhOTUc5blMwVkpRMEZuU1VOTmFUVIVhRWRCRUFF4AEA!16s%2Fm%2F0gmc98x?entry=ttu>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PARÉS, Luis Nicolau. Cartas do Daomé. *Afro-Ásia*, n. 47, p. 295-395, 2013.

PARÉS, Luis Nicolau. *O rei, o pai e a morte: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África Ocidental*. Editora Companhia das Letras, 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. *Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana*. Tese (Doutorado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21228>. Acesso em: 27 set. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 9-18. Disponível em:



<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179347/001069221.pdf?sequence=1>.
Acesso em: 16 jun. 2023.

RADICCHI, Aline de Castro. *O marfim como insígnia de poder no governo do Dadá Guezo, Daomé (1818-1858)*. Dissertação (Mestrado em História). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48523>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REINO DO DAOMÉ. Disponível em: <http://reinododaome.wordpress.com>. Acesso em: 07 ago 2023.

Royal Palaces of Abomey – Gallery UNESCO. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/323/gallery/&index=13&maxrows=12>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ROSSETTO, Gislaine da Silva. *et al.* Desafios dos estudos “estado da Arte”: Estratégias de pesquisa na pós-graduação. *Educação: Saberes e Prática*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2016.

RUFER, Mario. A diáspora exorcizada, a etnicidade (re)inventada: historiografia pós-colonial e políticas da memória sobre o Daomé. *Afro-Ásia*, n. 34, p. 67-103, 2006.

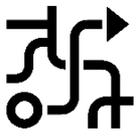
SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

SILVA, Anelise Domingues da. *A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)*. Dissertação (Mestrado em História) Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4335>. Acesso em: 27 set. 2022

SILVA, Alberto da Costa e. A Memória histórica sobre os costumes particulares dos povos africanos, com relação privativa ao reino da Guiné, e nele com respeito ao rei de Daomé, de Luís Antônio de Oliveira Mendes. *Afro-Ásia*, n. 28, p. 253-294, 2002.

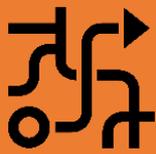
SOARES, Mariza de Carvalho; AGOSTINHO, Michele de Barcelos; LIMA, Rachel Correa. *Conhecendo a exposição Kumbukumbu do Museu Nacional*. Série Livros Digital, 2016. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/15322/1/livdigital4-min.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SUGUIAMA, Danielle Yumi. *O Daomé e suas amazonas no século XVIII e XIX: leituras a partir de Frederick Forbes e Richard Burton*. Dissertação (Mestrado em História). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59766>. Acesso em: 23 mar. 2023.



Recebido em: 02/12/2024

Aprovado em: 03/09/2025



SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e*
<https://orcid.org/0000-0001-7615-0097>

RESUMO: Em um cenário de crise social e econômica provocada por uma seca prolongada, que afetou o Ceará e o Piauí na segunda metade do século XIX, as disputas entre os políticos do Partido Liberal e do Conservador tiveram como um dos temas principais a destinação e o uso dos recursos para auxílio à população migrante, pelas Comissões de Socorros Públicos instaladas em várias localidades do Piauí. Nesse contexto, o fornecimento e o comércio de carne verde foram um dos principais alvos. Partindo disso, este texto tem como objetivo analisar as disputas políticas em torno do fornecimento e do comércio da carne verde no Piauí, na seca de 1877-1879, ocorridas por meio da imprensa piauiense. Para tal, utilizou-se como fontes principais os debates travados entre os representantes dos dois partidos nos jornais *A Imprensa* (Liberal) e *A Época* (Conservador), ao longo dos três anos de duração da seca, identificando como os interesses políticos e econômicos se cruzavam em meio a uma crise que afetava principalmente a população pobre local e emigrada.

PALAVRAS-CHAVE: Piauí; Seca; Política; Carne verde.

ABSTRACT: In a scenario of social and economic crisis caused by a prolonged drought that affected Ceará and Piauí in the second half of the 19th century, disputes between politicians from the Liberal and Conservative parties focused on the allocation and use of resources to assist the migrant population through the Public Relief Commissions established in various locations in Piauí. In this context, the supply and trade of fresh meat became one of the main targets. Based on this, the objective of this text is to analyze the political disputes surrounding the supply and trade of fresh meat in Piauí during the drought of 1877-1879, as reported in the press of Piauí. For this purpose, the main sources were the debates between representatives of both parties in the newspapers *A Imprensa* (Liberal) and *A Época* (Conservative), throughout the three years of the drought, identifying how political and economic interests intersected during a crisis that primarily affected the poor local and migrant population.

KEYWORDS: Piauí; Dry; Policy; Green meat.

* Doutor em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), com pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Autor do livro *Emigrados do Sertão: Secas e Deslocamentos Populacionais Ceará-Piauí (1877-1891)*, publicado pela Editora Cancioneiro em 2024.

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XIX foi marcada por frequentes episódios de secas prolongadas no Norte do Brasil¹, que atingiram regiões de províncias onde atualmente se localiza geograficamente o Nordeste brasileiro. Entre as várias consequências desse fenômeno, pode-se citar a migração da população para locais onde fosse possível encontrar meios de subsistência. A província do Ceará foi palco desses episódios ao longo do século XIX. Entre os anos de 1877 e 1879, a incidência de uma seca que perdurou por três anos consecutivos impulsionou o deslocamento dos seus habitantes para várias regiões do Império. Muitos embarcaram em direção ao Pará e ao Amazonas, por exemplo, mas outros buscaram abrigo no Piauí, província vizinha ao Ceará. Entre os motivos, podemos destacar: a tentativa de encontrar os socorros públicos que não recebiam na província natal, preterir a migração para a Amazônia ou para o Sul, “não serem absorvidos pelas obras públicas cearenses, proximidade da fronteira e contatos preexistentes entre as províncias, existência de regiões frias, principalmente às margens dos rios e a possibilidade de se estabelecer no Piauí após a seca” (Silva, 2024, p. 289).

O Piauí, que também enfrentava o fenômeno climático, passou a vivenciá-lo igualmente enquanto produto social, seja pela forma como a seca afetava a sua população, a sua produção agrícola e pecuária, e, conseqüentemente, a sua economia, seja pelo impacto ocasionado pela chegada intensa de migrantes cearenses em várias vilas e municípios da província, como em Príncipe Imperial e Independência, na época pertencentes ao Piauí, na fronteira leste com o Ceará, Oeiras ao sul, e na capital, Teresina, ao norte.

¹ Ao longo do século XIX, as secas periódicas na parte Norte do Império geraram intensos debates na imprensa partidária das províncias atingidas, assim como na corte, reverberando em falas que criticavam a atuação do Estado brasileiro no combate às secas, destacando que as ações eram sempre emergenciais e de efeito passageiro. Liberato Barroso, em 1915, apontou que o governo só agia em épocas de crises, com medidas momentâneas como obras inacabadas e assistencialismo, abandonando tudo quando a situação temporariamente melhorava. Essa prática cíclica perpetuava o problema. Já em 1877, um relatório do Ministério do Império alertava que ignorar as secas em tempos normais e agir apenas em emergências era inadequado, pois, passado o perigo, as preocupações desapareciam, mantendo a ineficiência no enfrentamento do fenômeno (Silva, 2024).

Diante do acréscimo populacional e da crise que se instalara, o governo provincial estabeleceu a abertura das Comissões de Socorros Públicos² em várias localidades, a fim de oferecer auxílio tanto para a população migrante quanto para os piauienses. Essas comissões recebiam recursos públicos para agirem de diversas formas, entre elas, na oferta de víveres, como grãos, farinha, carne verde³, medicamentos, vestimenta e também passagens para outras localidades. Esses recursos eram administrados por pessoas que possuíam certo distintivo social em cada localidade, como delegados, párocos e juizes.

Por se tratar de recursos públicos, a aplicação desses valores pelos membros das diversas comissões de socorros foi pauta de vigilância da imprensa piauiense, notadamente pelos dois jornais que representavam os interesses dos partidos com maior atuação política no Piauí, *A Imprensa*⁴, de ideologia liberal e *A Época*⁵, de ideologia conservadora. A existência desses periódicos na época imperial era uma realidade frequente: “o governo tinha sempre os seus jornais, o mesmo acontecendo com a oposição. Os jornalistas lutavam na linha de frente das batalhas políticas e muitos deles eram também políticos” (Carvalho, 2008, p. 54). No Piauí, “os jornais *A Imprensa* e *A Época* foram espaços dedicados a muitas ofensas, acusações e também defesas dos atingidos, quase sempre também ofensivas” (Silva, 2024, p. 369).

Ao longo dos três anos em que se sucedeu a seca, os dois periódicos foram palco de debates sobre o destino dado aos valores empenhados a cada Comissão de Socorros pela Tesouraria da Fazenda provincial. Esses embates, que eram mais políticos do que necessariamente preocupados com o auxílio ao povo que sofria com os efeitos da seca, deixaram intensos registros sobre a ação dos dois partidos no

² As Comissões de Socorros Públicos eram um mecanismo previsto na Constituição imperial de 1824, que garantia os socorros públicos em casos de calamidades, como secas, epidemias e enchentes (Brasil, 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 02 mar. 2025.

³ É a carne obtida pouco após o abate do animal, ainda com sangue, sem aditivos ou conservantes, como sal, exposta ao sol ou refrigerada.

⁴ Lançado em 25 de fevereiro de 1865, por Deolindo Moura, deputado pelo Partido Liberal, o jornal teve atividade até o início da República (Rego, 2001). A última edição do periódico existente na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, de número 1095, é datada de 9 de novembro de 1889.

⁵ Foi lançado em 8 de abril de 1878, “atravessa a década seguinte, sempre combatendo os liberais e suas ideias abolicionistas. Teodoro Alves Pacheco, Raimundo Arêa Leão, Antônio Coelho Rodrigues e Simplicio Coelho de Resende são seus redatores” (Rego, 2001, p. 53).

Piauí nesse período, permitindo analisar a dinâmica do fornecimento e do comércio da carne verde para a alimentação da população migrante e pobre no século XIX.

Partindo desse cenário social, econômico e político, este texto tem como objetivo analisar as disputas políticas em torno do fornecimento e do comércio da carne verde no Piauí, na seca de 1877-1879. Para isso, usou-se como fontes principais os debates travados entre os representantes dos Partidos Liberal e Conservador nos jornais *A Imprensa* e *A Época*, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, identificando como os interesses políticos e econômicos se cruzavam em meio a uma crise que afetava principalmente a população pobre local e emigrada.

AS DISPUTAS POLÍTICAS EM TORNO DO FORNECIMENTO DA CARNE VERDE PARA OS MIGRANTES DA SECA NO PIAUI

As disputas pelo poder entre os gabinetes Liberal e Conservador no Império repercutiam diretamente na política piauiense. Em âmbito local, os representantes das duas agremiações utilizavam discursos e medidas, tanto para alcançar o poder quanto para mantê-lo, adotando práticas que pouco diferiam daquelas observadas na Corte. A imprensa era um veículo sólido onde se travavam as disputas políticas e, obviamente, também por onde se difundiam os discursos que iam de encontro aos interesses de cada lado. Como ferramenta, as acusações e ofensas políticas e até mesmo pessoais eram comuns de serem encontradas nesses periódicos. No Piauí, ao longo dos três anos da seca iniciada em 1877, dois jornais piauienses faziam esse papel de modo destacado: o *A Imprensa*, propagador e defensor das ações dos liberais na província, teve forte atuação nesse período, principalmente em defender a “gestão da seca” no Piauí, dos ataques do *A Época*, do Partido Conservador, que, destituído do poder logo nos primeiros meses da seca, passou a publicar críticas sistemáticas às ações do governo liberal no trabalho de combate aos efeitos do fenômeno e aos socorros à população. Nesse contexto, pode-se entender o discurso como “resultante de um conjunto de determinações reguladas em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não-discursivas” (Robin, *et al.*, 1994, p. 82). Identificado por meio da imprensa oitocentista, “o discurso jornalístico toma parte no processo histórico de seleção dos acontecimentos que serão recordados no futuro” (Mariani, 1993, p. 33).

No poder desde 1875, o Gabinete Conservador possuía no executivo provincial piauiense um dos seus membros, Dr. Graciliano de Paula Batista, que governou de janeiro a agosto de 1877. Os conservadores ainda administraram o Piauí até o começo de 1878, quando subiu ao poder o Gabinete Liberal. Nesse espaço de tempo, mais três políticos diferentes estiveram na administração da província. Foram eles os responsáveis pelas primeiras medidas de combate aos efeitos da seca no Piauí, como a instalação das Comissões de Socorros Públicos e dos Núcleos Coloniais.

Os Núcleos Coloniais, criados no Piauí, na sua maioria foram fixados em localidades nos arredores de Teresina, em sítios/fazendas de particulares, que firmavam contratos com o governo provincial sob pagamento de uma diária específica pelo poder público ao contratante. Tinham por finalidade receber os migrantes da seca, dando-lhes auxílio e evitando que a capital fosse “invadida” por uma grande quantidade de pessoas famintas se acumulando nas ruas, impedindo o desencadeamento de epidemias, bem como buscando tirar das vistas da população local aquela grave crise. Entre as obrigações dos contratantes dos núcleos, estava o fornecimento da ração diária a cada pessoa neles abrigada, que envolvia gêneros como grãos e carne, além de medicamentos para tratamento de doenças. Nesse contexto, os contratos firmados com esses proprietários, o pagamento, a regularidade da fiscalização, a quantidade e a qualidade dos alimentos distribuídos foram alvos constantes de denúncias pelo jornal *A Época*, com destaque para as questões relacionadas ao fornecimento de carne verde.

Posto isso, enquanto os conservadores estavam no poder, o *A Imprensa* assumiu a função de vigilância e acusação em relação às ações ou à ausência delas por parte dos conservadores. Após a inversão do poder, passou a ser visto, no *A Época*, conteúdo praticamente semelhante, porém com um tom de acidez mais acentuado e com linguagem ressentida.

No cenário de seca apontado, a principal medida adotada tanto por liberais como conservadores no Piauí foi o assistencialismo, iniciado por esses últimos, quando estavam na administração, autorizando a instalação de Comissões de Socorros Públicos em diversas comarcas piauienses.

No exercício do assistencialismo aos migrantes no Piauí por meio das Comissões de Socorros, em 1878, o presidente Sancho de Barros Pimentel concluiu que “a sustentação do imigrante custa aqui talvez menos do que em qualquer outra

província, por haver sempre na falta do mais, carne muito barata (...)” (Piauí, 1878, p. 12). Ao fazer essa afirmação tomava como base a realidade econômica que historicamente caracterizou a província até aquele século. Tendo a pecuária como principal fonte das suas receitas, o Piauí era conhecido pelos seus rebanhos de gado bovino, que abasteciam muitas regiões do Brasil, e até praças do exterior. Porém, tratava-se de um período de escassez hídrica e, conseqüentemente, de falta de pasto, que afetava diretamente a engorda e a reprodução dos rebanhos piauienses. Apesar disso, a carne de gado bovino foi um dos principais alimentos de que dispôs o poder público para a população migrante.

Em setembro de 1877, uma mensagem enviada de Príncipe Imperial para a capital relatava o estado em que se encontrava o local. Sem chuvas, com a entrada maciça de migrantes e com a ausência de socorros pelo governo, as dificuldades se acentuavam. Até aquele momento, só havia recebido dois repasses para a comissão, o primeiro em maio daquele ano, no valor de 500\$, e o segundo, de 1000\$, no mês seguinte, parte usada para pagar o transporte dos “que queriam retirar-se para onde pudessem trabalhar”. Com muitas dificuldades, uma autoridade local conseguiu fornecer a carne de gado a 400 réis o quilo por um período, depois subindo para 500. Sem a ação do poder público, a força policial da localidade também já se encontrava fragilizada (A Imprensa, nº 517, 1877, p. 04).

Em outubro, nessa mesma localidade, o gado existente sofria com a falta de pasto e com a ação “da faca dos ladrões, que há muito matam em público, e em grupos armados”⁶. A carne no mercado já não aparecia com frequência e “alguma rês que vem ao açougue, não há quem possa comer dela de magra”. Outros gêneros alimentícios, como legumes, também já escasseavam ou tiveram os seus preços elevados: a farinha já custava “5\$000 réis o prato, de dois litros, a rapadura a 400 e 500 réis uma, pequenas e más” (A Imprensa, nº 521, 1877, p. 04).

Em Oeiras, no mesmo período, os relatos eram parecidos: em listagem elaborada pela Comissão de Socorros daquele lugar, foram enumeradas 934 famílias, somando ao todo 5.702 pessoas alistadas, grande parte “em estado de penúria”

⁶ A ocorrência de crimes, entre eles o furto de gado no Piauí durante esse período também foi destaque na imprensa e nos documentos oficiais. Em Príncipe Imperial, foram registrados vários delitos dessa natureza, sendo alguns praticados por bandos e grupos familiares, como um caso registrado pelo delegado daquela comarca em abril de 1878. Ver: A Imprensa, nº 544, 1878, p. 04.

oriundas do Ceará e da Paraíba. A farinha subiu de 20 para 200 réis o litro, arroz e feijão já não eram encontrados no mercado. Quanto à carne, descrevia: “o gado está tão magro que dificilmente se encontra reses que sirvam para o talho, e essa dificuldade é exagerada nessa época pela prenhez das vacas [...]”, alimentando o receio de que logo faltaria completamente a carne no mercado (A Imprensa, nº 525, 1877, p. 04).

No mesmo ano, em Teresina, o “passadio” tornava-se “cada vez mais caro e insuficiente”. A carne verde já custava 280 réis o quilo, chegando a 320, “sendo que muitas vezes só se encontra numa parte de má qualidade, – como quase sempre a carne que os açougueiros vendem”. Com o arroz, o milho e o feijão, era o mesmo: encarecidos e sem abundância (A Imprensa, nº 525, 1877, p. 04). No ano seguinte, a comissão de Teresina autorizou a contraprestação do fornecimento de carne para ser distribuída aos emigrantes e pessoas necessitadas, na razão de 4 a 5 reses por semana (A Imprensa, nº 541, 1878, p. 01).

A escassez dos gêneros alimentícios e o seu encarecimento foram pauta constante na imprensa nos anos de seca. Em fevereiro de 1878, de Oeiras, informava-se que muitas pessoas, em inanição, “morriam à fome”, não mais podendo ser chamadas de indivíduos, mas sim de “cadáveres” ou “semicadáveres”. Relatava não haver mais mantimentos no local, existindo, quando encontrada, somente a carne, fornecida pela comissão. A farinha, quando aparecia, era vendida rapidamente ao preço alto de 1:00 a 1:280 réis o prato (dois litros). A quarta (50 litros) do mesmo produto era oferecida a valores que iam de 25\$000 a 30\$000 (A Imprensa, nº 531, 1878, p. 04). Em meio a um grande número de pessoas que chegavam em Oeiras, migrando do Ceará em busca de socorros, existiam situações particulares que chamavam a atenção da imprensa. No ano de 1877, quando já se estimava haver mais de cinco mil migrantes em Oeiras, o jornal *A Imprensa* criticou a ação de um migrante “indigno de socorro”. Após receber auxílio para ele e sua família, composta por oito pessoas, Severino José Cavalcante, de Várzea da Vaca, no Ceará, “mameluco, alto, corpulento, muito barbado, com barba muito grande, curto da vista, fingindo-se mesmo cego (mas anda só e cassa pelo mato mesmo a noite) depois de achar-se vestido e bem suprido de viveres por mais de um mês, deu para valerão e vivia a provocar desordens”. Ao ser repreendido pelo juiz de direito da localidade, o

migrante citado, enfurecido, inutilizou o bilhete de fornecimento de carne, afirmando não precisar mais dos socorros naquele lugar (A Imprensa, nº 517, 1877, p. 04).

Muitas eram as advertências e clemências ao governo de várias localidades do Piauí, que enfocavam a falta de recursos para auxiliar a população residente e emigrada; parte desses informes publicados na imprensa relatavam a mortandade de pessoas por doenças e por inanição provocada pela fome, principalmente as crianças, que eram umas das primeiras vítimas da seca.

Sentindo-se impotente nas atribuições de sua função, pela falta de recursos financeiros para o seu exercício como comissário, o vigário de Príncipe Imperial, Antonio Cavalcante de Macedo Albuquerque, pediu demissão da Comissão de Socorros daquela comarca ao presidente da província, alegando a falta de apoio do governo provincial no envio de recursos para auxílio à população daquele lugar, bem como para os “infelizes que passam açotados pelo flagelo, com a trouxa na cabeça e os filhinhos nas costas”. Considerando a incumbência do cargo como um erro, “vendo os seus bons desejos e esforços perdidos”, queixava-se também “das más línguas, não obstante a lisura de seu procedimento, zelo e mais acrisolado exemplo e retidão” (A Imprensa, nº 521, 1877, p. 04). Essa atitude, com a sua explicação, somada às várias clemências das Comissões de Socorros de diferentes comarcas piauienses, é um exemplo de como a ação do poder público piauiense foi limitada a determinados espaços e períodos durante a seca que afetava a província.

A impotência de atender a todos os locais da província foi reconhecida pelo próprio governo em alguns momentos. Era provocada, entre outros fatores, pelos recursos limitados, pelas distâncias e dificuldades de acesso entre as diferentes localidades e pela escassez de gêneros alimentícios. Porém, mais do que as notificações da falta de auxílio, o tema principal focado pelos periódicos, quando estavam na oposição, era o julgamento quanto ao uso dos recursos pelas Comissões de Socorros e os contratos firmados pelo poder público com os contratantes dos Núcleos Coloniais, sendo o fornecimento de carne verde um dos tópicos principais desses debates.

Como informado, nos primeiros meses da seca, ainda em 1877 e início de 1878, enquanto os conservadores ainda estavam no poder no Piauí, o jornal *A Imprensa* tomou para si o trabalho de fiscalizar as ações do governo local na assistência aos migrantes. Porém, após a inversão de poder, o conservador *A Época* passou a exercer

essa função, enquanto o primeiro foi utilizado como mecanismo de defesa, divulgação dos trabalhos do governo, assim como também de crítica à gestão anterior dos conservadores.

A respeito disso, no ano de 1877 o jornal *A Imprensa* deu espaço para uma denúncia recebida de Piri-piri, sobre a compra de carne verde pela comissão local. Segundo publicado, a decisão tinha como finalidade a aplicação por “meio mais econômico” de um conto de réis recebido do governo provincial. Um dos membros da comissão, o delegado e comissário tenente Francisco Gonçalves Medeiros, sugeriu que fossem consultados os fazendeiros para aquisição de carne mais barata, porém, o juiz municipal, que era “o marchante que fornece carne que a comissão dar para os emigrantes, cuja negociação tem ele algum lucro”, teria os seus interesses comprometidos se assim fosse procedido. Um outro membro da comissão era o coletor geral, cunhado do juiz. Vencida a sua proposta, o delegado, em desconforto, saiu em protesto. O informante da notícia, identificado pelo pseudônimo *O Pesquisador*, concluiu: “É assim que as mãos largas vão sendo distribuídos os cofres da nação. Aproveitando sempre aos felizardos” (*A Imprensa*, nº 520, 1877, p. 03). A denúncia foi respondida no mesmo periódico sete edições depois. Adjetivando *O Pesquisador* como “alheio à arte de escrever”, negou o envolvimento do juiz no comércio de carne e defendeu a compra desse produto no mercado, alegando ser menos onerosa aos cofres públicos (*A Imprensa*, nº 527, 1877, p. 04).

Independentemente desse caso, nessas reuniões para decisão da aplicação dos socorros, estavam em jogo os

interesses locais, que começavam na vila ou no município e iam até o presidente da província. É provável que em muitas comissões os valores tenham sido utilizados de forma indevida, e muitas vezes as prestações de contas foram superfaturadas para beneficiar um ou todos os membros da comissão (Silva, 2024, p. 381).

Notícias dessa natureza eram publicadas com frequência pelos dois jornais, e a linguagem empregada para se direcionar aos opositores era carregada de retórica desqualificadora, que ia de ofensas políticas a pessoais. Para Marinalva Barbosa, “os insultos verbais presentes em profusão nesses periódicos fazem parte de uma longa linhagem narrativa, na qual a quebra da normalidade presumida, a inclusão de temas sensacionais e o apelo às fórmulas retóricas são fundamentais para a conquista do público” (Barbosa, 2020, p. 49).

Entre as expressões utilizadas pelo jornal *A Imprensa* para se defender e atacar os redatores do *A Época*, está um exemplo publicado em 1878. Rebatendo “acusações banais” sobre o uso dos recursos pela Tesouraria da Fazenda com as comissões, reportou: “Azedume da frase e grosseria da linguagem é o que menos temos a estranhar. Corre paralela a deslealdade da argumentação com a inversão da verdade. Há em tudo mistificação dos fatos, desprezo do bom senso público”. Na construção argumentativa, buscava também desacreditar a origem das denúncias: “firmando em dados que colhera aliunde, em informações bebidas em fontes impuras”. De fato, muitas das notícias publicadas pelo *A Época* eram identificadas como repassadas por “um informante” não identificado, dando margem para que o jornal liberal refutasse as denúncias afirmando que elas eram feitas “em nome do “despeito” e do “prazer de criticar”, que “censura hoje o que praticara o seu governo; desconhece a própria sombra e renega os atos seus mais queridos” (*A Imprensa*, nº 541, 1878, p. 02). Independentemente da fonte, que em poucas vezes se baseava em documentos, mas nos ditos informantes “na leitura dos textos publicados, tanto nos jornais liberais como conservadores, observa-se um discurso pautado na ideia de transmissão da verdade e da mentira, onde o emissor sempre conduzia o leitor ao melhor pensamento, enquanto o opositor buscava enganar” (Silva, 2024, p. 370).

Ao chegar ao poder no Piauí, uma das principais justificativas do governo liberal para as medidas tomadas foi a redução de despesas, que segundo eles, haviam sido extrapoladas pelos conservadores. Para isso, os acordos com os contratantes dos Núcleos Coloniais foram revisados, sendo eles reduzidos em mais da metade, concentrando os migrantes em apenas sete deles, a fim de economizar e otimizar a fiscalização. Porém em contraposição a esse argumento, o jornal conservador afirmava que o governo do presidente Araujo Costa “pela incúria e desleixo” deixava “morrer a fome e à mingua os infelizes emigrantes nesta capital e nos diversos municípios da província”. Amaldiçoava o governo que, “com a aparência de economia e regularidade em seus atos, esbanja dinheiros públicos em favor de meia dúzia de íntimos, verdadeiros espectadores da miséria do povo, e para quem esta seca tem sido uma milagrosa mina” (*A Época*, nº 04, 1878, p. 01).

Em 1878, ofício enviado pelo governo provincial para a Comissão de Socorros de Oeiras recomendava “terminantemente” que aquela comissão “procurasse comprar por preço mais módico a carne destinada ao sustento dos emigrantes ali

estacionados; pois era elevado o preço de 220 réis, por quanto até hoje tem a dita comissão comprado. Por isso, convinha estabelecer concorrência a fim de efetuar-se a compra pelo menor preço possível” (A Imprensa, nº 535, 1878, p. 02). Em razão disso, determinava que rescindisse o contrato com o fornecimento de carne celebrado com o major Antonio de Hollanda Costa Freire, “pois em virtude dele o governo estava fazendo uma enorme despesa gastando em doze dias 3:200\$00, réis, pagando o quilo de carne a razão de 200 réis, preço superior ao que, consta se está vendendo no mercado” (A Imprensa, nº 535, 1878, p. 06), limitando a despesa com a compra de carne diariamente a 500\$000 réis (A Imprensa, nº 538, 1878, p. 01).

Essa recomendação foi realizada no mesmo período em que o *A Época* contestava “o pagamento feito ao major Antonio Hollanda Freire, na quantia de DEZ CONTOS DE RÉIS, provenientes de carnes verdes fornecidas aos emigrantes cearenses na cidade de Oeiras, no pequeno período de 30 dias”. Embasando a denúncia, o jornal apresentava dados do valor da rês, o consumo realizado nos demonstrativos e a quantidade de pessoas alimentada, chegando a um volume de carne que considerava impossível de um ser humano consumir diariamente. Diante disso, questionava: “Qual o estômago humano, *a não ser aparentado com a tesouraria da fazenda*, que possa ingerir por dia tão prodigiosa quantidade de alimento?” (A *Época*, nº 01, 1878, p. 02). O pagamento desse fornecimento havia sido autorizado pelo irmão do major, que era membro da Comissão de Socorros de Oeiras, Fernando Freire, segundo constatou o jornal; permissão que só poderia ser executada pelo presidente da província.

Referindo-se ao artigo publicado no *A Época*, o jornal *A Imprensa* publicou o que seria a resposta das acusações. Intitulando o direcionamento de “Transloucamento e requintada má fé”, afirmava: “Os homens da situação decaída, que no auge do desespero em que os deixou a perda de poder, de que por longos dez anos usaram e tanto abusaram em detrimento da causa pública, já não sabem o que fazem, já não examinam a quem vai ferir o golpe de suas envenenadas setas, atiradas a esmo”. Nele, além de buscar desqualificar as investidas acusatórias do jornal oposicionista, defendia a realização do contrato, explicando como haviam ocorrido os fatos. Como era comum, nenhum dos artigos teve autoria assinada, mas as intenções e os destinatários eram bem claros, as matérias tinham caminho mútuo, e certamente

alimentavam os dissabores e a luta pelos espaços de poder entre os liberais e conservadores no Piauí provincial (A Imprensa, nº 538, 1878, p. 03).

Ao que se pode perceber, existia um sobrepreço no fornecimento da carne aos emigrantes, que era pago com os cofres públicos, fazendo coro à denúncia do jornal conservador. No mesmo número em que o *A Imprensa* publicou a defesa, também foi estampada uma nota informando que a comissão de Oeiras passara, a partir de março daquele ano, a receber o fornecimento de carne do Sr. Achiles Ferraz (A Imprensa, nº 538, 1878, p. 04). Com a mudança, provocava o jornal: “Pode, pois, *A Época*, bater palmas de contente por não ser mais o contratante o nosso amigo major Hollanda”, e questionou: “Baixará por isso de intensidade o calor hidrofóbico, que reina na *Época* contra o major e seu irmão?” (A Imprensa, nº 538, 1878, p. 04).

Em período seguinte, houve uma diversificação nos fornecedores de carne naquela comarca. No final de 1878, a Tesouraria da Fazenda autorizou o pagamento da quantia de 999:600 réis a Joaquim Calisto de Araujo, pelo fornecimento de carne verde à Comissão de Socorros de Oeiras, para alimentação dos emigrantes que ali existiam, dentro do limite que possuía a comissão para gastar mensalmente, que era de 2:000\$000 réis (A Imprensa, nº 555, 1879, p. 02). No ano de 1879, foi registrado o pagamento a outro fornecedor, Joaquim Collecta de Araujo, o qual recebeu 2:000\$000 pelo fornecimento não só de carne, mas também de dietas para a enfermaria e remédios (A Imprensa, nº 547, 1879, p. 02). Chama a atenção também a autorização de pagamento pelo fornecimento de carne em Oeiras, no mês de janeiro 1879, a uma mulher. Segundo consta, D. Antonia Teixeira de Sá deveria receber a quantia de 2:354\$820 réis provenientes de 9.057 quilos de carne que a mesma havia fornecido à Comissão naquele período (A Imprensa, suplemento ao nº 586, 1879, p. 05). Esse caso em específico é um exemplo de que os padrões masculinos de dominação política e econômica possuíam suas exceções, como no caso da senhora citada, que possivelmente era proprietária de fazenda de gado, situação ocupada, talvez, pelo estado de viuvez.

Diante da vigilância da oposição, as Comissões de Socorros parecem ter buscado maior transparência nos contratos, abrindo concorrência. Em 1879, a Comissão de Teresina publicou uma chamada para o recebimento de propostas de fornecedores de carne verde para a capital, conforme imagem seguinte:

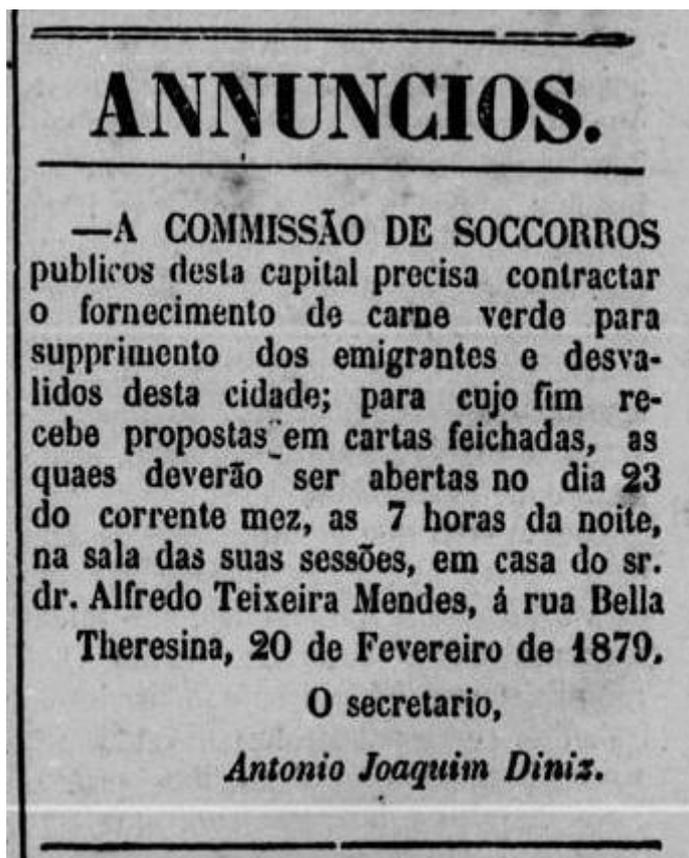


Figura 01: Chamada para propostas de fornecimento de carne em 1879
Fonte: A Imprensa, nº 581, p. 04.

Publicidades como essa não eram suficientes para conter as críticas da oposição. Em fevereiro de 1879, Alfredo Teixeira Mendes, incomodado com mais uma acusação do *A Época*, que levantava suspeita sobre a contratação do fornecimento de carnes pela comissão de Teresina, redigiu extensa defesa esclarecendo todos os fatos, de como havia ocorrido o processo de aquisição desse gênero alimentar. Anteriormente a isso, havia denunciado o jornal conservador, que as ofertas enviadas para análise foram combinadas juntamente com o governo provincial com a finalidade de contemplar um correligionário. Em sua defesa, o político alegava que “esses periódicos, maliciosamente alterando a verdade, taxaram de escandaloso o contrato feito” para o fornecimento de 160 bois, a 300 réis o quilograma. “Movidos, mais pelo despeito oposicionista, do que pelo amor das públicas economias” (*A Imprensa*, nº 580, 1879, p. 03).

A peleja em torno desse negócio rendeu contínuas acusações e defesas nos números seguintes dos dois jornais. Em uma delas, Anísio Teixeira afirmou: “Não venho pela imprensa travar luta nem retaliar insultos. A luva que me foi atirada é tão

imunda – que nem mesmo merece ser tocada. Manchada e suja deixo intacta na lama das calçadas até que algum calceta encarregado do asseio das ruas devolva quem mandou atirá-la, ou leva envolta com o lixo”. Após isso, teceu imensa explicação sobre o fato, citando testemunhas e exemplos, demonstrando todo o processo que culminou com a compra da carne, desde as ofertas recebidas por diferentes contratantes em envelopes fechados, até a contemplação da proposta vencedora, considerando os preços oferecidos. Com o argumento exposto, escreveu: “Podem os maldizentes esgotarem o calendário dos insultos, aguçarem os seus dentes e atacarem a minha reputação. Gstarão os pútridos dentes, as escorbúticas gengivas e acareada mandíbula – como a cobra da fábula *La Fontaine*, e a minha reputação ficará intacta e ilesa como a lima” (A Imprensa, nº 581, 1879, p. 03). Essas acusações caíam sobre as Comissões de Socorros, com a finalidade de afetar os seus comissários, que quase sempre eram correligionários do partido que estava no poder.

Em uma demonstração das manipulações das propostas do fornecimento de carne, o *A Época* narrou o seguinte episódio, publicado na edição de 27 de maio de 1879:

O dr. chefe de polícia, Antônio do O! Cardoso Guimarães, é maníaco pelo serviço da seca. (...) é ele o árbitro supremo da seca que não seca apesar de procurada secar. Irresoluto e inconsequente, o sr. Antônio do O! introduz sempre a balbúrdia nos serviços que lhe são cometidos, mormente nos que dizem respeito a propostas para fornecimento de carne. como ultimamente sucedeu. Pessoa de todo o critério nos informa que S. S., no recebimento, abertura e decisão das últimas propostas, *pintou o Simão*. Fez uma moxinifada dos trezentos, que o obrigou a andar de Herodes para Pilatos. Abria as propostas, verificava a mais vantajosa mandava chamar o proponente com quem desejava contratar, pedia lhe para modifica-la para menos e fazia um imbróglgio digno do seu caráter e sisudez. Mudava, porém repentinamente de pensamento, corria para palácio, ia e vinha e por fim não sabia a que *santo* atendesse. E levou algum tempo nesse insano trabalho; praticou mais de uma imoralidade a que não se sujeitaram os que perante S. S., licitavam. Achamos irregular o procedimento do sr. dr. chefe de polícia, que não tem o direito de promover reformas das propostas que eles são confiadas; sobre elas deve haver toda reserva e abertas que sejam não mais alteradas e escolhidas a que mais vantajosa for (A Época, nº 60, 1879, p. 04).

Em resposta a esta denúncia, o jornal *A Imprensa* publicou, na edição de 06 de junho do mesmo ano, uma explicação detalhada de como havia ocorrido o processo de licitação:

No seu papel cotidiano de censurar os agentes da pública autoridade, *A Época* não se esqueceu do distinto sr. dr. chefe de polícia Antônio d'Oliveira Cardoso

Guimarães, quem aprovou atacar de modo inconveniente, áspero e injusto, por ocasião de apreciar o negócio das propostas para o fornecimento de carne aos emigrantes. A história referida pelo colega com relação ao assunto envolve uma perfeita inverossimilhança. O fato não se deu como escreveu e se expôs aos olhos do público, segundo nos foi informado. Presentes as propostas na Secretaria de polícia, em cartas fechadas foram elas em seguida remetidas ao Exmo. sr. dr. Belford Vieira (*presidente da província*). Abertas em palácio reconheceu S. Exc. serem mais vantajosos aos interesses da fazenda as dos srs. Capitão Mariano Gil Castelo Branco e João Serafim da Silva, que se ofereceram a fazer o fornecimento a 220 réis o quilograma. Dando se empate entre as duas propostas supra determinou o S. Exmo. Sr. presidente ao dr. chefe de polícia que se entendesse com os referidos proponentes a fim de ver qual dos dois faria alguma modificação. Sendo por isso convidados, declarou o primeiro dos proponentes não fazer modificação alguma; não lhe convindo fornecer por menos de 220 réis; pelo que havendo o segundo proponente retirado a condição, que a princípio – estipulou de ser pago no fim de cada mês ou em dinheiro ou em letras da tesouraria de fazenda, e modificada para 210 sua proposta, foi ela aceita e celebrado do respectivo contrato (A Imprensa, nº 596, 1879, p. 04).

Como reforço do argumento, transcreveu todos os documentos que envolveram o processo da referida licitação. As constantes denúncias do jornal conservador davam-se em afirmar que o enriquecimento pessoal dos liberais com o “negócio da seca” era uma realidade, e que estava sugando os cofres públicos; em contraposição a isso, as vítimas da seca continuavam tentando resistir aos seus efeitos com imensas dificuldades. Em relação aos Núcleos Coloniais, dizia que eles “existiam somente para encher o volumoso ventre de certos filhotes, que com a exploração dessa mina abundante têm pago dívidas e vão fazendo fortuna” e que “a história dos contratos menos onerosos e a redução dos núcleos é uma verdadeira punha que somente aos parvos poderá iludir” (A Época, nº 05, 1878, p. 01). Como justificativa às constantes denúncias, afirmava não fazer por “sistema de oposição, mas em bem dos cofres públicos e por amor de tantos infelizes” vítimas de especuladores que estavam “mercadejando com a miséria pública [...] e com isso certos felizes da situação que estão enriquecendo [...]” (A Época, nº 05, 1878, p. 01, *grifado*). De modo geral, o A *Época* dedicou muito espaço para contestar os valores gastos pelas comissões, mas também os contratos dos núcleos, identificando que na gestão desses locais havia desperdício de dinheiro público e eram uma forma de beneficiar os apadrinhados do governo.

Os Núcleos Coloniais, “bons ou ruins”, eram apontados pelos liberais como um legado recebido dos conservadores, que, para fins de economia e para melhor fiscalização, foram reduzidos dos 18 criados por eles, para sete, no governo do liberal

Araujo Costa (A Imprensa, nº 541, 1878, p. 03). Esses núcleos passaram por modificações administrativas ao longo da sua existência, como a redução da sua quantidade, a concentração dos migrantes em apenas alguns deles, modificações nos contratos que estabeleceram de modo mais claro as obrigações dos contratantes e do poder público, e oscilações no valor das diárias pagas por cada pessoa neles existente, buscando, segundo o governo liberal, reduzir despesas e tornar a assistência mais eficiente. Ao longo da sua existência, os contratantes dos núcleos foram constantemente apontados pelo *A Época* como os maiores beneficiados, afirmando ser um negócio extremamente lucrativo, e que os contratos não eram respeitados por eles; entre os indícios disso, citava que os contratantes informavam pessoas que não estavam abrigadas no núcleo (chamadas de fósforos), não forneciam a quantidade de alimentos determinada e não respeitavam a regularidade de distribuição, tendo como consequência os migrantes adentrando as matas à procura de “coco e palmito”, “entregues aos recursos da natureza”, e mesmo assim os contratantes seguiam recebendo o valor dos contratos. Diante dessas acusações, criticava: “É assim que se regenera a situação” (A Época, nº 04, 1878, p. 01). Porém, o jornal ignorava que alguns contratantes de núcleos, a exemplo do Barão de Campo Maior, proprietário do núcleo Alagoa da Mata, eram conservadores e seus partidários.

Um dos contratantes citados pelo jornal conservador foi Miguel Borges, do núcleo Gandu, onde o periódico afirmava que “os migrantes [...] não recebem regularmente as rações que lhe são marcadas no contrato” (A Época, nº 21, 1878, p. 04). Inconformado com a acusação, Miguel Borges publicou sua queixa afirmando que “os contratantes desses núcleos sofrem as mais injustas acusações *pelo A Época*”. Anteriormente a isso, ele havia sido apontado pelo periódico como um dos contratantes que auferia lucros vultosos por não cumprir com o contrato na oferta do suprimento de carne aos migrantes sob sua responsabilidade. Como forma de rebater as acusações, publicou no jornal *A Imprensa* o demonstrativo do suprimento de carne para os emigrantes do seu núcleo entre os meses de janeiro e abril de 1878, onde se encontravam, de janeiro a março, em torno de 250 pessoas, e no mês seguinte, elevando-se para mais de 500 (A Imprensa, nº 542, 1878, p. 04).

Origem do gado	Número de reses
De M. Borges (contratante)	25
Comprado de M. Gil	10

Comprado de L. Avelino	32
Comprado de H. Barbosa	16
Comprado de N. Burlamaque	17
Comprado de J. Almendra	12
Comprado de Idelfonso da Silva	10
Comprado de P. Rodrigues	06
Comprado de P. J. da Silva	02
Comprado de M. de Paiva	01
Soma	131

Tabela 01: Demonstrativo do número de reses mortas para alimentação dos migrantes no Núcleo Gandu (1878).

Fonte: A Imprensa, nº 542, 1878, p. 04.

Outro contratante citado pelo mesmo motivo foi Juvencio Sarmiento, do núcleo São José, que havia sido fundado recentemente, em fevereiro de 1879. Em sua defesa, garantiu que: “os emigrantes recebem integralmente suas rações, como é de direito e nunca houve falta de suprimento em um só dia [...]. Distribui-se carne, que tem sido de boa qualidade, duas vezes por semana, [...] e farinha diariamente”. Para os doentes, “mando suprir carne seca, farinha ou arroz diariamente” [...] e medicamentos (A Imprensa, nº 583, 1879, p. 03).

Embora possivelmente fizessem o uso de exageros para criticar os opositores, não se pode ignorar que

a má gestão dos socorros e, conseqüentemente, o uso pessoal deles em detrimento da população necessitada, envolvia desde o presidente da província, na forma de concessão de privilégios a muitos funcionários dessas comissões, passando pelos fornecedores, até aqueles responsáveis pela distribuição dos socorros. Seja nos socorros diretos, nos Núcleos Coloniais ou na contratação de serviços, quase sempre se dava um jeito de tirar benefícios do dinheiro destinado aos pobres emigrados (Silva, 2024, p. 387).

Com isso, verifica-se que, independentemente da filiação partidária, os envolvidos nos “negócios da seca” fizeram uso dos recursos destinados à assistência da população migrante em proveito próprio no Piauí no século XIX, seja no fornecimento de alimentos, na administração dos núcleos ou no destino dos recursos enviados para as Comissões de Socorros. Diante das críticas, o poder público buscava mostrar eficiência e transparência no auxílio à população.

De acordo com o relatório do estado sanitário dos Núcleos Coloniais, elaborado pelo Dr. Constantino Moura e apresentado ao presidente da província, em 1878, identificou-se, em relação à distribuição de alimentos, incluindo a carne, os seguintes dados: Núcleo Sítio: carne distribuída era boa; Núcleo Santo Antonio: carne da melhor

qualidade; Núcleo Felicidade: carne de boa qualidade; Núcleo Gandu: alimentos de boa qualidade, principalmente a carne; Núcleo da Alagoa da Mata: alimentos de boa qualidade; Núcleo Santa Filomena: não especificado; Considerações: “a ração de carne (250g) por dia para cada indivíduo é suficiente, principalmente em um clima quente que é o nosso” (A Imprensa, nº 562, 1878, p. 01-02).

CONSIDERAÇÕES

Pelo exposto, verifica-se que disputas políticas em torno do fornecimento de carne verde no Piauí, durante a seca de 1877-1879, estavam inseridas em um quadro de interesses conflitantes entre liberais e conservadores, que envolvia um cenário de crise e escassez de alimentos, não se restringindo ao âmbito local. As secas periódicas e suas consequências eram motivo para os embates que iam das províncias às assembleias na corte, sendo o próprio imperador incluído nos debates.

As críticas enfatizavam a assistência desproporcional às províncias, sendo algumas beneficiadas com mais recursos, como o Ceará, enquanto para o Piauí, eles eram escassos (Silva, 2024); a própria momentaneidade da ação dos socorros, que quase sempre se restringiam aos períodos de crise, sem um projeto amplo de prevenção das secas, assim como, principalmente, à aplicação dos socorros públicos, que se tornava alvo principal das acusações partindo dos partidários destituídos do poder, contra os alçados à responsabilidade de geri-los na administração pública.

Nesse contexto, no Piauí, um dos principais pontos de tensão foi a gestão das Comissões de Socorros e dos Núcleos Coloniais, onde acusações de corrupção, contratos fraudulentos e favorecimentos políticos foram frequentes. Os jornais *A Imprensa* e *A Época* serviram como campos de batalha para os dois partidos, ora denunciando abusos, ora defendendo seus aliados. A carne verde, alimento utilizado para a garantia da sobrevivência de muitos migrantes, tornou-se um símbolo de disputas políticas, sendo usada dentro da crise social como mecanismo de manipulação partidária por meio da imprensa, profundamente envolvida na política local, muitas vezes servindo mais aos interesses partidários do que ao interesse público.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil: 1800-1900*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

MARIANI, Bethania S.C. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Discurso fundador (a formação do país e a construção da identidade nacional)*. Campinas: Pontes, 1993.

ROBIN, Régine et alii. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos da leitura da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

REGO, Ana Regina Barros Leal. *Imprensa Piauiense: atuação política no século XIX*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2001.

SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e. *Emigrados do sertão: secas e deslocamentos populacionais Ceará-Piauí (1877-1891)*. Teresina: Cancioneiro, 2024.

FONTES

A Época, 1878 e 1879.

A Imprensa, 1877, 1878 e 1879.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRAZIL (de 25 de março de 1824), Artigo 179, parágrafo XXXI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 02 mar. 2025.

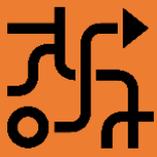
PIAUI. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Piauí, no dia 01 de junho de 1878, pelo presidente da província Dr. Sancho de Barros Pimentel. Maranhão, Typ. do País, 1878.

Recebido em: 26/01/2025

Aprovado em: 03/09/2025



ENSAIO DE
GRADUAÇÃO



GOMES, Francisca Cibele da Silva*

<https://orcid.org/0000-0003-2829-885X>

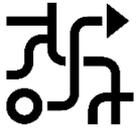
RESUMO: O presente artigo possui como objeto de estudo as narrativas sobre a infância que fazem parte da obra Olhos d'Água de Conceição Evaristo para analisar como as problemáticas construídas pela autora foram desenvolvidas dentro da produção literária. A metodologia se baseou inicialmente em um estudo bibliográfico, descritivo e explicativo sobre a relação entre a escrita ficcional e a construção das escrevivências, conceito cunhado pela escritora ao longo de suas obras. Para tanto, utilizou-se como conceitos as bases teóricas de Kilomba (2019), Evaristo (2005), Ribeiro (2021), ente outros intelectuais, para que fosse possível se debruçar sobre a construção narrativa dos contos: Zaita, esqueceu de guardar os brinquedos, Di lixão e Lumbiá. Deste modo, foi possível concluir que a intelectual fez de sua escrita não somente o papel de denúncia das mazelas sociais e raciais, mas, também, a fez de porta-voz de protagonismos que incluíam os olhares da infância no decorrer da construção histórica e ficcional.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo; Ficção; Infância.

ABSTRACT: This article focuses on narratives about childhood in Olhos d'Água by Conceição Evaristo, analyzing how the issues constructed by the author were developed within literary production. The methodology was initially based on a bibliographic, descriptive, and explanatory study of the relationship between fictional writing and the construction of escrevivências, a concept coined by the writer throughout her works. To this end, the study relied on theoretical foundations from Kilomba (2019), Evaristo (2005), Ribeiro (2021), among other intellectuals, to examine the narrative construction of the short stories Zaita, esqueceu de guardar os brinquedos, Di lixão, and Lumbiá. Thus, it was possible to conclude that the author used her writing not only as a means of denouncing social and racial hardships but also as a platform for voices that included childhood perspectives in the historical and fictional narrative construction.

KEYWORDS: Conceição Evaristo; Fiction; Infancy.

* Graduada em História pela UFPI - Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduada em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI - Universidade Federal do Piauí. E-mail: cs6445758@gmail.com.



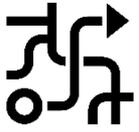
A presente pesquisa possui como objeto de estudo as infâncias descritas por Conceição Evaristo em três contos que fazem parte de sua obra *Olhos D'água*. Desse modo, traz como análise as nuances históricas, sociais e culturais que permeiam os espaços descritos pela autora nas vivências das crianças protagonistas da obra, bem como, a relação entre experiências das personagens e contextos opressores e subalternizados pela condição racial e gênero.

O objetivo geral consistiu em analisar as perspectivas de infância presentes nos contos e os objetivos específicos foram especificar as interpretações da autora acerca da sua noção de escrevivência, descrever as experiências infantis das personagens e relacionar essas vivências com a crítica literária desenvolvida pela autora Conceição Evaristo.

A metodologia se baseou em uma análise descritiva e explicativa a partir da bibliografia apoiada em autores como: Ribeiro (2021), Kilomba (2019), Evaristo (2005), entre outros intelectuais, que estudaram a relação entre racismo e sociedade brasileira, seja presente no mundo real, seja na ficção. Essas narrativas descritas na produção literária produzem uma crítica acerca dos problemas transcritos e emergidos pela autora e trazem experiências afro-brasileiras vivenciadas nos âmbitos periféricos relacionadas a exclusão, a pobreza e a invisibilidade na infância.

Nesse contexto, a pesquisa se subdividiu em: (i) descrição do conceito de Escrevivências (escrever as suas vivências) entre a obra e a infância da autora; (ii) abordagem de uma das histórias que descreve a infância na narrativa *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, em que narra as memórias de meninas gêmeas que tentam sobreviver e exercer as suas imaginações no ato de brincar em meio a diversos problemas vivenciados no dia a dia e (iii) análise do conto *Di Lixão* que traz a narrativa de um menino órfão e morador de rua, que entregou sua vida a uma doença e ao vício na tentativa de sair de uma vida de sofrimento e, por fim, (iv) observação do conto *Lumbiá*, que trouxe a história de um menino que vendia flores e sonhava em conhecer o presépio mais famoso da cidade em que morava, mas a sua pobreza e o abandono não permitiu vê-lo com liberdade.

Em suma, as narrativas que trazem o protagonismo infantil discernem não somente sobre a denúncia de contextos de violência, de pobreza e de exclusão, mas se enveredam pela perspectiva da infância, daqueles que, muitas vezes, não são



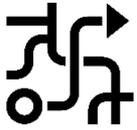
vistos nas cenas de sofrimentos ou são tratados como detentores de histórias, de memórias e de experiências a partir dos seus próprios pontos de vista. Nos contos, a autora trouxe crianças pobres, negras e excluídas narrando suas inferências, suas frustrações, seus medos e seus desejos para construir uma crítica sobre as experiências de dor, de alegria e de reconstrução dentro dos centros periféricos, marginalizados e excluídos, mas que, apesar de tudo, ainda carregam sua própria ressignificação.

VIVÊNCIAS EVARISTIANAS: INTERSECCÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte e morou durante muitos anos em favela belorizontina. De origem humilde e trabalhadora, ainda muito jovem, ela ajudava nos afazeres domésticos e no cuidado com os irmãos. Mudou-se na década de 1970 para o Rio de Janeiro, onde iniciou a graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e trabalhava como professora da rede pública de ensino e em instituições privados de ensino superior. Interrompeu os seus estudos quando sua filha nasceu e após a morte do marido. Voltou após dez anos e concluiu a graduação para iniciar seu mestrado em Letras pela PUC-Rio e, posteriormente, concluir seu doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Envolveu-se em diversos movimentos sociais negros e estreou com publicações em 1990, quando publicou na série *Cadernos Negros* (Oliveira, 2009, p. 621).

Escreveu as obras *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006), *Poemas da Recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), *Olhos D'Água* (2014), *Histórias de Leves Enganos e Parecenças* (2016) e *Canção para ninas menino grande* (2018). A escritora ainda participou de diversas publicações coletivas em países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Suas obras foram traduzidas para diversos idiomas (Oliveira, 2009, p. 621).

A obra *Olhos D'água* abordou em suas narrativas literárias diversas temáticas que trazem à tona o conceito de Escrivivência, isto é, escrever histórias tendo como ponto de referência as vivências da autora e a sua relação com a realidade. Nesse caso, trazendo a questão da interseccionalidade entre raça, classe e gênero para



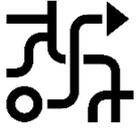
compor suas análises. Essas histórias trazem novas abordagens críticas e literárias que possibilitam o desenvolvimento do protagonismo literário em relação aos atores sociais marginalizados e excluídos, trazendo os discursos como um sistema estrutural de determinado imaginário social se entrelaçando com o poder e o controle social e racial, enfatizando os lugares que esses grupos partilham e estão inseridos assim como suas experiências pessoais, suas dores, suas alegrias e suas inquietações (Ribeiro, 2021, p. 55).

O lugar de fala seria falar a partir do seu posicionamento sociopolítico, voltado para romper com as normas hegemônicas ou com a lógica predominante. É fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, a pobreza, o racismo e o sexismo, para romper com o silêncio instituído pela subalternidade, um movimento no sentido de se desvincular das hierarquias, das violências e das imposições (Ribeiro, 2021, p.89).

Para a autora, a escrita significa também abarcar a fuga e a inserção no espaço onde vivia, fugir para sonhar e se inserir para modificar. Consciência que permite refletir sobre o mundo e compreender a escrita como lugar de autoafirmação da sua individualidade e da sua identidade como sujeito-mulher-negra. Escrever adquiriu o sentido de insubordinação na medida em que fere os padrões e ideologias dominantes (Evaristo, 2005, p. 02), ou seja, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2005, p. 03).

As narrativas de Evaristo trazem como panorama um contexto social marcado pela marginalização dos seus protagonistas, mas na verdade são história entrelaçadas com a realidade e as imposições das populações que vivem na periferia e que sobrevivem à pobreza, à miséria e à exclusão, além de serem os alvos principais da polícia e das balas perdidas. Esses indivíduos são mulheres, homens e crianças que começam cedo no mercado informal de trabalho e que buscam soluções para suas dores e sua sobrevivência. São, em sua maioria, negros e negras, pobres e subalternizados em espaços onde o poder público é, no mínimo, falho para não dizer completamente ausente.

A literatura surge como um espaço privilegiado para a produção de sentidos e reprodução simbólica, onde se manifestam preconceitos e estereótipos adjunto à

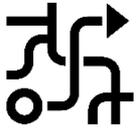


sociedade: uma imagem deturpada das vivências negras. As escrevivências encontram perfis esquecidos na literatura brasileira, tanto do ponto de vista dos contextos como dos personagens. Uma inovação literária que se dá marcado profundamente pelo lugar sociocultural que se colocam para produzir suas escritas. Da condição feminina, das crianças e dos adultos, nascem e inspiram escrituras literárias. Para a autora, “não nasci rodeada de livros, do meu berço trago a propensão, o gosto para ouvir e contar histórias” (Evaristo, 2005, p. 02).

O racismo desumaniza a humanidade negra negando sua produção de saberes, sensibilidades e experiências para atribuir-lhes a condição de “Outro”. Torna-se aquilo que o sujeito branco quer e deseja com menosprezo, preconceito, violência, projetando também visões negativas e estereotipadas acerca da vivência negra como sendo ruim, perigosa, criando um tabu em torno das experiências afro-brasileiras. Ele espera que sejam rebeldes, bárbaros, assassinos, traficantes, criminosos e banalizados (Kilomba, 2019, p. 38), trazendo uma noção de vergonha às vivências negras.

A autora Conceição Evaristo trouxe na obra *Olhos D'água* um tratamento particular e intrínseco às suas próprias experiências como mulher negra, ex-moradora de uma periferia de Belo Horizonte, mãe solteira e ativista em movimentos sociais afro-brasileiros, sendo estas múltiplas abordagens que trazem sujeitos subalternizados em suas próprias conjunturas. Essas vivências moldaram a autora e tornaram sua literatura intrínseca na realidade e nas memórias dualistas entre dor e alegria, afetividade e desprezo, raiva e amor, fome e abundância que são marcas da desigualdade denunciada em suas narrativas. Foram as narrativas da sua infância que primeiro guiaram-na no mundo das Letras:

Foram, ainda, essas mãos lavadeiras, com seus sois riscados no chão, com seus movimentos de lavar o sangue íntimo de outras mulheres, de branquejar a sujeira dos outros das roupas dos outros, que desesperadamente seguraram em minhas mãos. Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semianalfabetas. Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita. daquelas mãos lavadeiras recebi também cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciavam a nossa pobreza, e

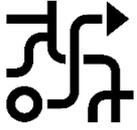


distinguiam mais de uma de nossas diferenças, em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina (Evaristo, 2005, p. 02-03).

Para a autora, as memórias da infância, em que sua mãe trabalhava como lavadeira de roupa e Evaristo, ainda menina, precisava ajudar nos afazeres domésticos e nos cuidados com os irmãos, além de que, nos horários vagos, ensinava os vizinhos, sustentam todo o seu 'eu' literário. Ainda muito jovem, sua mãe semianalfabeta ensinava as primeiras letras aos filhos em cadernos feitos em casa e livros e/ou revistas velhas recicladas do lixo. Foi quando seu apego à leitura e à escrita, como marcas da sobrevivência, tornaram-se ainda mais valorosos, porque pode mostrar não somente outros olhares sobre a vida e o mundo ao seu redor, mas também permitiu agir sobre esses contextos de miséria, fome e exclusão. E ainda das moedas ganhadas como professora de seus vizinhos, surgiu a “riqueza que me permitiu comprar ora o pão diário, ora açúcar, ora o leite do irmãozinho menor, ora um caderno para mim, e às vezes algum livrinho [...]” (Evaristo, 2005, p. 02). Para a autora,

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, intentava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. Na escola adorava redações tipo: 'onde passei as minhas férias', ou ainda, 'um passeio à fazenda do meu tio', como também, 'a festa de meu aniversário'. A limitação do espaço físico e a pobreza econômica em que vivíamos eram rompidas por uma ficção inocente, único meio possível que me era apresentado para escrever os meus sonhos (Evaristo, 2020, p. 219).

A leitura foi desde muito cedo um exercício prazeroso e vital para sua relação com o mundo, para suportar os intemperes de cada dia, a pobreza, a fome, a miséria, a violência. Assim como, servira para questionar as desigualdades que cercavam seus familiares, sentia seus direitos lesados, as injustiças do trabalho e a discriminação. A palavra se fez presente não somente na forma escrita, mas na verbalização oral, marcada primordial para valorizá-la como instrumento de denúncia, lamento e raiva. E ainda conta: “repito, eu lia, avançava ela noite adentro, com os olhos cansados da luz de lamparina de querosene, com as narinas infectadas pelo cheiro do combustível,



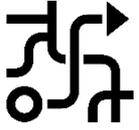
pois só mais tarde, muito tarde, a luz elétrica nos chegou com um bem de consumo” (Evaristo, 2020, p. 219).

Nesse contexto, a literatura surge como um espaço de produção de sentidos que aproximam a ficção da realidade ao trazer perspectivas críticas, denúncias e vivências das memórias trazidas pela própria autora. Não só se inscrevendo no movimento que abriga as suas lutas, mas de diversas pessoas negras que vivem em espaços periféricos e marginalizadas, excluídos e ignorados pelas políticas públicas, refém do racismo estrutural para dar voz aos espaços de fala, tornando-se um lugar de escrita e um lugar de fala, colocando a identidade e a diferença no interior da linguagem, como atos de criação e recriação da relação com os sujeitos circundantes e com o mundo.

Suas obras trazem diversas nuances da exclusão ao abordarem contextos e perspectivas excluídas compostas por crianças, jovens, adultos, idosos de classes sociais pobres que vivenciam a miséria, a fome e a violência no seu cotidiano, seja nos âmbitos periféricos, seja nos lares abastados como trabalhadoras domésticas ou moradores de rua, quilombolas em terras de senhores brancos, mulheres prostitutas, mães que sustentam seus filhos, desempregados, bêbados, trabalhadores explorados que narram suas dores e felicidades, medos e sofrimentos, anseios e desejos, mas, sobretudo, trazem sujeitos que não são protagonistas em textos literários. A autora construiu a vida em “fios de ferro”, trazendo em cada história diversos silenciamentos e exclusões.

INFÂNCIAS DOS OLHOS D'ÁGUA: ANÁLISE CRÍTICA DO CONTO ZAÍTA, ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

Na literatura produzida pela autora Conceição Evaristo, a infância foi abordada em contextos distintos analisando o ponto de vista infanto-juvenil que vive nos âmbitos periféricos: nas ruas, como moradores de ruas que foram expulsos de casa ainda crianças e precisam lutar em meio à fome e à ausência da família; indivíduos vivendo sob o teto de familiares, como agregado, tendo que se submeterem à violência e à rigurosidade de seus pares para sobreviverem e esperarem um tempo para fugirem dessa realidade opressora ou, ainda, como um representante da



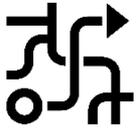
identidade afro-brasileira através do nascimento e da alegria de crescer em meios aos seus desejosos parentes.

Tudo isso mostrava como a concepção de infância foi sendo transcrita e alterada conforme a realidade representada nas histórias e na construção de seus personagens, servindo como representante da identidade afro-brasileira e da construção crítica do Brasil para além da concepção da inexistente do racismo. Nesses casos, ele é representado como estruturalmente definidor de classe, de gênero e de posição social na hierarquia racial, tal como o caso apresentado no conto *Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos*, ao retratar a menina.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com aquela lembrança. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela sabia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta, por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua (Evaristo, 2016, p. 74).

A menina vivia em uma periferia brasileira e, mais próximo do que sua mãe poderia imaginar, ela sabia de tudo que transcorria com seus familiares, assim como dores, trabalhos, raivas e frustrações. A fome e a violência faziam parte do seu cotidiano e para fugir dessa situação ou criar mecanismos de evasão da fúria, fixou seus pensamentos em uma figurinha que poderia ter vindo de diversos lugares através da mãe que trabalhava como trabalhadora doméstica, dos irmãos que viviam lutando pela vida, um no exército e o outro no mundo do crime, ou ainda entre as figurinhas que a irmã havia comprado escondido. Zaíta sabia que seria castigada quando chegasse em casa em razão da demora, mas também porque não arrumou os brinquedos jogados no chão. A menina também havia notado o envolvimento do irmão com grupos armados, mas a mãe havia pedido silêncio.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado

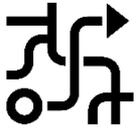


de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois, escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento se sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-lhe toda. O calor dos corpos da mãe e da irmã lhe davam certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada (Evaristo, 2016, p. 73).

Sua mãe estava cansada de tudo e, às vezes, demonstrava sua raiva para as irmãs gêmeas na forma de violência. Estava cansada da fome, do trabalho com baixa remuneração, da preocupação que os filhos davam e ainda das meninas que nasceram quando ela não mais queria filhos. O medo do mundo ao seu redor a assustava tanto que deixava suas noites preocupantes e assustadoras. As meninas tinham medo das punições ofertadas e antes de aprontarem algo sempre lembravam: “não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas” (Evaristo, 2016, p. 71). Mesmo assim, a jovem:

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que saíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de saíta, jaziam no chão (Evaristo, 2016, p. 76).

Nessa parte da narrativa, a autora trouxe as vivências de dores tecidas a partir do entrelaçamento entre a vida e o perigo da morte provocada pela violência que circundava essas famílias. Zaíta não percebeu o perigo à frente, porque estava distraída pensando na figurinha e nas consequências da sua desobediência. Mas o tiroteio começou: balas e balas fizeram morada no corpo da criança. Dentro de um minuto, tudo se foi e os homens armados saíram para voltarem apenas no próximo tiroteio. A menina jazia no chão, silenciada, assim como cinco ou seis corpos, todos mortos. Essa parte trágica do conto denuncia os problemas vivenciados pelas crianças que são parte invisível nesse meio ou percebidas, como no caso, somente



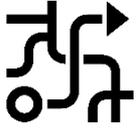
após a morte. Naíta aflita e desesperada gritou: “– Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” (Evaristo, 2016, p. 76).

Antes da morte da menina, sua mãe estava ocupada refletindo sobre os problemas que todos os dias tinha que enfrentar, desde o caminho que o filho havia seguido no mundo do crime organizado até a fome e a falta de dinheiro para sustentar os filhos e manter a casa. Sempre faltava algo e isso a obrigava a conseguir mais um emprego, em outro horário, para trazer mais recursos para casa, pois o primeiro que tomava o dia todo no serviço doméstico ainda não era suficiente para todas as demandas. Quando se deu conta da ausência da filha:

Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa de que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão, e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda... (Evaristo, 2016, p. 75).

Nessa cena, temos a visão de uma mãe revoltada com a vida e ainda mais com os problemas que afligem sua existência todos os dias. O sumiço da filha acabou sendo o ápice para destilar o seu descontentamento na boneca negra, desmembrada e espalhada pelo cômodo. A jovem menina acabou sendo a próxima vítima ao ser esbofeteada no rosto com tapas. O medo tomou conta da irmã e a busca pela igual se fez com mais voracidade, pois precisava encontrar Zaíta e dar as notícias ruins. No entanto, os tiroteios na favela, nos últimos tempos, aconteciam com mais frequência e com uma certa constância. A menina se aventurou em meio aos alertas de perigo e, mesmo assim, foi atrás de sua gêmea. A área próxima à sua casa estava em disputa por grupos rivais. As crianças obedeciam, mas às vezes se distraíam, “e, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida” (Evaristo, 2016, p. 76).

Na visão de Bernardes (1992, p. 26), a criança nasce em um espaço social rodeado de subjetividades que são compartilhadas por questões raciais, sociais e ideológicas do grupo ao qual pertence. Nesse caso, os jovens que habitam as

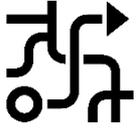


camadas populares urbanas sofrem múltiplas formas de opressão no processo de construção subjetiva, no qual o sujeito vai se expressar a partir do seu lugar de existência e da sua relação com o mundo na constituição do modo de existir como “ser-aberto-ao-mundo” e “no-mundo-com-os-outros”, estando o mundo adulto e a infância interligados forçadamente. A expressão dessa experiência por meio da linguagem da palavra – seja pela palavra, pelo corpo ou pelo olhar – mostra como essas pessoas vivem, sentem e interpretam o mundo.

O conto *Di Lixão*, narra a história de um menino que vivia nas ruas, sem família ou perspectiva de mudança, apenas sobrevivência. Até que um dia, acordou com um inchaço no rosto, com o dente infeccionado e da boca saiu sangue e mucosa (pus). Em um gesto de criança, atacou seu companheiro com um cuspe no rosto, mas, como retribuição, foi agredido pelo colega nas “partes de baixo”. Nesse momento, as dores da boca e dos ovos-vida se entrelaçaram:

E foi se encolhendo, se enroscando até ganhar a posição de feto. Pela primeira vez, depois de tudo, se lembrou da mãe. Ainda bem que aquela puta tinha morrido! Ele sabia quem havia matado a mulher. Tina visto tudo direitinho. Na polícia negou que tivesse por perto, que suspeitasse de alguém. Depois de três ou quatro idas à delegacia, os policiais acabaram por deixá-lo em paz. Ele sabia quem. Pouco importava. Que deixassem o homem solto. Não aguentava a falação dela. Di, vai para escola! Di, não fala com meus homens! Di, eu nasci aqui, você nasceu aqui, mas dá um jeito de mudar o seu caminho! Puta safada que vivia querendo ensinar a vida para ele. Depois pouco adiantava. Zona por zona, ficava ali mesmo. Lá fora, o outro mundo também era uma zona. Sabia quem tinha matado a mãe. E daí? O que ele tinha com isso? (EVARISTO, 2016, p.78).

Nesse momento de dor, lembrou da sua mãe. Embora tenha sido uma lembrança dolorosa, sabia que o ex-marido da mãe havia cerceado sua vida, na sua frente. Ele não suportava os mandos e desmandos da mãe para que fosse trabalhar, frequentasse a escola e tentasse mudar de vida. Para ele, tudo parecia apenas um resmungo fruto da frustração de seu familiar para com sua vida e estava farto. Durante o dia passou a perambular pelas ruas, procurando serviços quaisquer em troca de alimentos e um pouco de dinheiro. O que importava era sua sobrevivência, afinal não tinha outra perspectiva e acabou sendo minguido pela dor no final: “o dente de Di Lixão latejava compassadamente. Ele era uma dor só. As dores haviam se

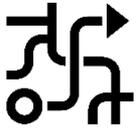


encontrado. Doía o dente. Doíam as partes de baixo. Doía o ódio” (Evaristo, 2016, p. 78). Para o personagem, a opção foi de dor.

Passou a língua no canto da boca. O carocinho latejou. Num gesto coragem-desespero levou o dedo em cima da bola de pus e apertou-a contra a gengiva. Cuspiu pus e sangue. Tudo doía. A boca, a bimbina, a vida ... se deitou novamente, retomando a posição de feto. Já eram sete horas da manhã. Um transeunte passou e teve a impressão de que o garoto estava morto. Um filete de sangue escorria de sua boca entreaberta. Às nove horas, o rabeção da polícia veio recolher o cadáver. O menino era conhecido ali na área. Tinha a mania de chutar os latões de lixo e por isso ganharia o apelido. Sim! Aquele era o Di Lixão. Di Lixão havia morrido (Evaristo, 2019, p. 80).

Quando as dores se uniram sentiu que ia morrer, sentiu vontade de urinar, mas não tinha coragem para se levantar. Tinha medo que a mãe que havia morrido, voltasse e agredisse seu corpo, mesmo sabendo que iria falecer. Isso não importava, porque como sua mãe pouco se importava com a sua vida e, mesmo assim, “só não queria morrer tão sozinho” (Evaristo, 2016, p. 79). Os primeiros trabalhadores passavam. Ele tinha vontade de chamar um deles e pedir ajuda, mas o silêncio tomou conta do seu corpo. Sentia um vazio na barriga, no peito e no estômago. Havia umas duas semanas que não se alimentava em razão do tumor na boca. Fez esforço para se levantar, mas não conseguiu. Acabou voltado a posição fetal e no mesmo dia foi encontrado já sem vida, abandonado na calçada. O menino era conhecido na área e tinha a mania de chutar os latões de lixo e naquele dia Di Lixão havia morrido.

O personagem revelou nas suas últimas falas que sentia sua vida como algo descartável, sem valor. Para Gonzalez (1984, p. 225-226), esse processo acontece pela infalitização das falas negras, ou seja, aquele que não tem espaço para falar, visto na terceira pessoa, porque são os outros que falam em seu nome. O discurso ideológico se encarrega de silenciar suas expressões, excluir e, caso persistam, passam a ignorar o sujeito. Essa dinâmica leva a uma consciência que exclui a memória marginalizada a construir lugar de rejeição e reforça discursos dominantes numa dada cultura, ocultando imposições e humanidades. Essa questão também ficou evidente na forma como Di Lixão ignorava as falas de sua mãe para ir à escola ou tentar mudar de vida, para ele eram tentativas falhas que não teriam efeito de



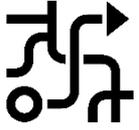
nenhuma forma, ou seja, a ideologia do branqueamento, internaliza e reproduz o discurso racista.

Outra questão presente no enredo foi o discurso da incompletude e a incompetência criadas em torno da infância que geram uma noção de dependência da criança em relação ao adulto, justificando relações de poder/autoridade/controle, sobretudo quando essa questão é reafirmada pela punição física para castigar desobediências e rebeldias (Bernardes, 1992, p. 27). A relação entre Di Lixão e sua mãe se mostrou novamente como um trauma nos momentos finais de sua vida: “sua mãe lhe batia sempre por isso. Um dia, ela, numa crise de raiva, ao ver o menino todo ensopado de mijo, puxou a bimbina dele até quase arrebentar” (Evaristo, 2016, p. 79).

O conto *Lumbiá* narra a história de um menino que vendia chicletes, amendoins e flores nas ruas e/ou bares. Ficava de soslaio para oferecer a mercadoria aos casais apaixonados. Homens e mulheres de distintas orientações sexuais eram agraciados pelos seus objetos. O menino sabia agradar aos casais e, quase sempre, lucrava com a troca afetiva dos casais ou pares. Quando resistiam, começava a chorar usando as lágrimas para convencer, embora tivesse um pouco de verdade no sofrimento exposto. Sempre trazia lembranças das surras que levada da mãe, dos problemas com mercadorias encalhadas, da falta de dinheiro e as verdades-mentiras ganhavam a sensibilidades dos clientes “e aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino” (Evaristo, 2019, p. 83). No entanto, era o Natal que animava a criança.

Só havia uma coisa que o menino gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o deus-menino (Evaristo, 2019, p. 83-84).

A data comemorativa abrilhantava a vida do menino o enchendo de afeito, felicidade e amor. As lâmpadas, as cores e o sentimento afloravam. O maior atrativo era o presépio com a imagem do Deus-Menino. Não gostava da árvore, do Papai Noel

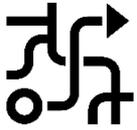


gordo, dos sorrisos e vitrines cheias de presentes. Sentia vontade de amargar. Ficava irritado porque sabia que tudo era vazio como um enfeite temporário. Desde pequeno, buscava em lojas e igrejas uma cena natalina contendo uma casinha simples e pobre com o casal à espera do pequeno filho – o milagre divino. Tudo lembrava a sua vida, a fome, o sofrimento e a necessidade de sobrevivência.

Lá estava o deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a sua pobreza e solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o deus-menino peia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua. O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu! (Evaristo, 2019, p. 85-86).

O menino soube que a loja Casarão Iluminado, especialista em vendas de luminárias, tinha o maior e mais bonito presépio da cidade. Era muito iluminado, contava com os animais, os Reis Magos, a manjedoura, a paisagem, os rios, a estrela-guia, a mãe e o pai do menino Jesus. Havia um problema. Estava proibido a entrada de crianças desacompanhadas e sua mãe jamais iria levá-lo. Havia feito tentativas para entrar, mas o vigia sempre o expulsava. Um dia, quando a loja já estava para fechar e o movimento estava fraco, aproximou-se e entrou rapidamente correndo. Ficou encantado com o Deus-Menino nu, pobre e com frio e se lembrou de si mesmo. Sua pobreza e solidão eram destaque e comoveu o jovem a retirá-lo daquele ambiente. Tentou correr com o presépio nas mãos até que no meio da rua foi atropelado, amassado e quebrado, tanto ele quanto a imagem.

A imagem da pobreza comoveu o menino ao se conectar com a sua realidade, a sua dor. Mesclou-se com a vivência de pobreza observada na imagem religiosa. Havia vivenciado os males da desigualdade, da fome, da violência e da tristeza. Todos os dias acordava cedo para começar o serviço nas ruas vendendo objetos e pequenos alimentos para suprir as necessidades da família. A infância desde o princípio foi confundida com o mundo adulto e suas responsabilidades e, assim, a ludicidade das brincadeiras deram espaço à busca pelo dinheiro e, sobretudo, a tentativa diária de



sobrevivência. A morte veio de supressa para aquele jovem que sonhava em ver o presépio que tanto lembrava a sua vida.

Para Kilomba (2019, p. 50), trata-se também da subalternidade silenciada, que renega a humanidade das comunidades subalternizadas como sendo menos humanas, infantilizadas, incapazes de falarem em seu nome. Não falam não porque não conseguem falar, mas, sim, pela imposição a qual o racismo e a desigualdade impõem sobre suas existências, sendo sistematicamente desqualificados, considerados inválidos ou representados por pessoas brancas. Essa violência colonial é descrita como sendo alimento para a criação e a contemplação de uma realidade diferente entre brancos e negros, sendo que “tal hierarquia introduz uma dinâmica na qual a negritude significa não somente ‘inferioridade’, mas também ‘estar fora do lugar’ enquanto a branquitude significa ‘estar no lugar’ e, portanto, ‘superioridade’” (Kilomba, 2019, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, pode-se inferir que a literatura de Conceição Evaristo se trata de uma expressa crítica social à realidade racial brasileira. Foi salientada as inquietações, assim como mobilizou atores sociais marginalizados e trouxe vozes silenciadas da sociedade para construir seus enredos e definir os protagonismos. Quando tratou da infância, seus personagens foram gritos de agonia e denúncia de uma infantilidade usurpada pelo racismo, pela violência e pela exclusão de uma camada da sociedade existente, mesmo sendo pouco visível, especialmente as crianças e jovens nos âmbitos periféricos.

Nos textos analisados podemos perceber o papel crítico social de uma escrita ficcional que busca retratar realidades cotidianas de sujeitos excluídos socialmente e marginalizados em espaços sociais expostos a violência e a negação da sua condição de cidadania, a exclusão, a pobreza e a fome. A autora trouxe um olhar assertivo e comprometido em torná-los protagonistas em histórias literárias que versam situações de penúria de comunidades pobres e periféricas com a narração poética e que serviram como ponto de partida para chamar atenção para essas questões, assim como enfatizar a importância das vozes e das histórias dos indivíduos que fazem parte de comunidade marginalizadas socialmente. Tornando-se uma narrativa de denúncia,



que desperta a criticidade de outros pesquisadores para abordarem essas temáticas em estudos e trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Vida cotidiana e subjetividade de meninas e meninos das camadas populares: meandros de opressão, exclusão e resistência. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, v. 12, p. 24-34, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/sBhGTrDgsCZ5xqJKfjwTs5n/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*, p.1-3, 2005. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>. Acesso em: 08 set. 2023.

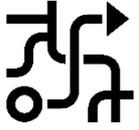
EVARISTO, Conceição. *Olhos d'Água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, p. 116, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. 2. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 219-229, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/letras-1/mulheres-no-mundo-etnia-marginalidade-e-diaspora-2a-edicao/vol-05-mulheres-no-mundo-final.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20%20A%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira, Rio de Janeiro: Editora Cobogó, p. 244, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO__EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acessado em: 05 jan. 2023.

OLIVEIRA, Luíz Henrique Silva de. Escrivivências em Becos da Memória, de Conceição Evaristo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 621-623, mai/ago 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/X8t3QSM5dMTjPTMJhLtwgc/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 03 dez. 2024.



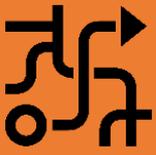
RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, p. 112, 2021.

Recebido em: 11/09/2023

Aprovado em: 14/02/2025



RESENHA



OLIVEIRA, André Luis Amorim de.*

<https://orcid.org/0000-0002-9792-5768>

“Havia alternativa ao stalinismo?” — de Vadim Zakharovich Rogóvin (1937-1998) — constitui uma das contribuições historiográficas mais relevantes para a compreensão do stalinismo e das formas de resistência por ele suscitadas, em especial aquelas empreendidas pela Oposição de Esquerda.

Rogóvin, historiador e sociólogo marxista nascido em 1937 na URSS e ainda pouco conhecido no Brasil, destaca-se pelo rigor e pela profundidade de suas investigações históricas sobre o tema. Dos sete volumes que compõem sua obra principal, a leitura do Tomo I — objeto desta resenha — já atesta a consistência e a relevância de seu trabalho, que, segundo outro importante historiador, Jean-Jacques Marie, constitui uma “fonte de conhecimento e reflexão incomparável” (Marie, 2023, p. 18).

Publicado originalmente em russo em 1992, o primeiro tomo da obra chegou ao público brasileiro somente em 2023, por meio da Editora Sundermann. Com tradução direta do russo realizada por Diego de Sturdze, o Tomo I¹ é composto por 46 capítulos que abordam temas centrais para a compreensão do surgimento, consolidação e declínio do stalinismo, bem como do papel desempenhado pela Oposição de Esquerda no enfrentamento à burocratização do Estado soviético.

De forma sintética, o livro inicia-se com o tema do “nascimento do partido único” (capítulo 1), passando por outros, como: “Os privilégios” (capítulo 2), o conteúdo político do “testamento” de Lenin (capítulo 7), o processo de repressão e concentração monopólica do poder (capítulo 13), o surgimento do mito do “trotskismo” (capítulo 28), a conformação da “Oposição Unificada” (capítulo 35), os “métodos de luta contra a oposição” (capítulo 37), o “socialismo num só país”

* Professor Doutor em Geografia. E-mail: andre13tl@gmail.com.

¹ Até o momento, dos sete volumes que compõem a obra de Rogóvin — a saber: Tomo I: *Havia alternativa ao stalinismo?*; Tomo II: *O poder e a oposição*; Tomo III: *A NEONEP de Stálin*; Tomo IV: *1937*; Tomo V: *O partido dos fuzilados*; Tomo VI: *A revolução mundial e a guerra mundial*; e Tomo VII: *Um fim que significa um começo* —, a Editora Sundermann publicou os Tomos I, em 2023, e os Tomos IV e V, em 2024. Aos leitores que desejam se aprofundar no assunto, recomendamos os Tomos IV e V, que desenvolvem e ampliam as análises do Tomo I, com especial atenção aos períodos mais sombrios da violência e da repressão stalinista.

(capítulo 38), a “aposta na revolução mundial” (capítulo 40), até a conclusão em “O fim da oposição” (capítulo 46). Além do corpo principal do texto, a edição conta com notas dos editores, informações sobre o autor, lista de siglas, acrônimos e organizações, glossário, datas de congressos e conferências, notas bibliográficas e um sumário da coleção com informações sobre os demais tomos.

O primeiro volume da série apresenta uma análise rigorosa dos processos históricos que resultaram na progressiva burocratização do Partido Comunista, na consolidação do stalinismo como forma degenerada de poder e na constituição de um aparato repressivo institucionalizado. A violência, nesse contexto, deixou de ser um recurso contingente para tornar-se elemento estruturante do regime, direcionado inicialmente contra a Oposição de Esquerda — principal expressão organizada da luta revolucionária — e posteriormente estendido a amplos setores da sociedade soviética.

Rogóvin examina esse período crucial que vai dos primeiros anos pós-Revolução de Outubro até o emblemático “Congresso da Coletivização” (1927) — marco que, segundo o autor, representou o “fim” da Oposição enquanto organização formal.

O Tomo I parte da constatação de que a consolidação da burocracia e o surgimento do stalinismo não foram processos inevitáveis, mas o resultado de uma luta política concreta e profundamente desigual, travada no interior do Partido Comunista da União Soviética, mas que havia uma alternativa a esse processo. Rogóvin explica que o objetivo do livro é “restituir ao leitor as dramáticas páginas da primeira década pós-Outubro, para mostrar que o stalinismo não era a continuação, mas a negação de toda a causa do bolchevismo” (Rogóvin, 2023, p. 538). Uma negação “que abriu caminho através da luta contra um massivo movimento dentro do partido que apresentava uma alternativa socialista de fato para o desenvolvimento da sociedade soviética” (Ibid., p. 538).

Uma das teses centrais desenvolvidas por Rogóvin em *Havia alternativa...* consiste na afirmação de que a Oposição de Esquerda representava uma alternativa histórica real e concreta ao curso tomado pela burocracia stalinista. Essa alternativa assentava-se em pilares programáticos sólidos, como a defesa da democracia soviética, o compromisso com o internacionalismo revolucionário e a

restauração do poder político e econômico dos soviéticos — ou seja, do controle direto dos trabalhadores sobre os rumos da sociedade. Nesse sentido, a Oposição de Esquerda expressava uma continuidade viva com os ideais da Revolução de Outubro, contrapondo-se à degeneração burocrática que progressivamente esvaziou os mecanismos de participação popular e instituiu um regime de terror centrado na violência e na repressão.

Nesse sentido, o autor destaca que a Oposição de Esquerda, liderada por Leon Trotsky (1879-1940) e composta por importantes quadros do partido, surge como expressão de resistência à crescente burocratização do Estado soviético, à eliminação do centralismo democrático nos soviéticos e ao abandono da estratégia revolucionária internacional — substituída por uma política sustentada na tese do “socialismo em um só país”, segundo a qual uma revolução socialista poderia não apenas triunfar, mas também se manter e desenvolver de forma isolada, mesmo em um contexto internacional dominado pelas relações capitalistas.

O autor dedica especial atenção ao papel desempenhado pelas massas nesse processo, evidenciando que houve significativa simpatia e apoio à Oposição, mesmo diante do monopólio da informação e da repressão. Documentos internos, livros, artigos, relatos, cartas, manifestações diversas, dados sobre o contingente de opositores e outras informações são utilizadas para demonstrar que a alternativa ao stalinismo não era somente teórica, mas possuía *base social e política* significativa, apesar da repressão.

Assim, ao contrário da imagem propagada pela historiografia oficial soviética e, posteriormente, russa, bem como pelas versões ideológicas liberais, para Rogóvin a Oposição não representava um grupo marginal e sem força política, mas reunia setores significativos da militância comunista — especialmente entre jovens, trabalhadores urbanos, industriais, camponeses, intelectuais e membros do Exército Vermelho.

Essa base de apoio à Oposição foi duramente combatida pelo stalinismo por meio de um conjunto articulado de repressão política, violência estatal, manipulação ideológica e isolamento organizativo. Tais métodos refletiam o temor profundo da burocracia stalinista diante de uma alternativa política que ameaçasse seu monopólio



de poder, ao mesmo tempo em que visavam criar mecanismos para contornar a instabilidade interna da burocracia.

Com o avanço da burocratização e o fortalecimento do stalinismo após a Revolução de Outubro, a repressão contra a Oposição de Esquerda intensificou-se significativamente a partir de 1925. Sob a liderança da cúpula stalinista, instaurou-se uma política sistemática de violência política que incluiu censura, perseguições, expulsões do partido, prisões arbitrárias, deportações, julgamentos simulados, torturas e execuções em massa. A esses métodos somaram-se práticas de difamação, fabricação de acusações e uma ampla campanha de falsificação histórica voltada à aniquilação simbólica dos opositores.

Tal processo culminou na exclusão da Oposição de Esquerda do Partido no XV Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), em 1927, extinguindo-se, na prática, qualquer possibilidade de pensamento livre e independente na organização. A expulsão formal da Oposição representou o fechamento definitivo das instâncias de discussão no interior do partido, bem como o afastamento daqueles quadros políticos capazes de resistir aos ziguezagues irresponsáveis e às improvisações voluntaristas de Stálin e de sua base de apoio burocrática (Ibid., p. 535).

A supressão da Oposição de Esquerda e a anulação do debate político dentro do partido criaram as condições para que uma camada burocrática privilegiada se instalasse de forma hegemônica, rompendo com os princípios do centralismo democrático. Essa situação permitiu que a burocracia stalinista atuasse de forma cada vez mais autoritária e arbitrária. Poucos anos após a expulsão dos últimos membros do Politburo da era leninista, o aparato dirigente do partido alcançou plena homogeneidade política (Ibid., p. 550).

Contudo, mesmo diante da repressão crescente, núcleos de resistência persistiram, mantendo vivas — ainda que em condições extremamente adversas — as ideias e práticas revolucionárias contrárias ao stalinismo, especialmente por meio da militância clandestina, de discussões teóricas em prisões e da atuação de opositores no exílio.

O contexto histórico que envolve a primeira edição da obra de Rogóvin na Rússia (1992) coincide com o momento crítico da dissolução da URSS, período em que as bases do regime soviético desmoronavam e a memória da Revolução de Outubro tornou-se objeto de disputa entre diferentes interpretações históricas. O fim da URSS, em 26 de dezembro de 1991, como observa Marie (*Ibid.*, p. 19), foi um evento histórico complexo, que marcou a desintegração do regime soviético e o colapso de seu sistema político e econômico. Tal processo provocou transformações profundas em todos os âmbitos da sociedade soviética, reconfigurando significativamente as esferas política, social e econômica do país.

A restauração do capitalismo na Rússia, em 1991, desencadeou um realinhamento profundo de valores, discursos e práticas, promovendo uma reconfiguração ideológica que ultrapassou a esfera estatal e atingiu setores como a mídia, a produção intelectual e a pesquisa acadêmica.

Não por acaso, muitos dos antigos defensores da burocracia soviética — que por décadas haviam legitimado o regime stalinista em nome do “socialismo soviético” — rapidamente se reinventaram como defensores da democracia liberal e da economia de mercado, assumindo posições de destaque na promoção da agenda neoliberal.

Impulsionado por setores hegemônicos da nova classe dirigente, o discurso dominante passou a reescrever a história soviética, em especial o período da Revolução de Outubro, de forma unilateral e condenatória. Esses setores desempenharam um papel central no revisionismo histórico, simplificando processos complexos e distorcendo o papel de figuras-chave daquele período.

O sentido dessas reinterpretações era, por um lado, reescrever a história da Revolução de 1917, apresentando-a como um suposto “golpe” de Estado promovido pelos bolcheviques, responsabilizados diretamente pela gênese do stalinismo. Simultaneamente, desenvolveu-se uma retórica que buscava apagar as distinções entre stalinistas e seus críticos, igualando a resistência — sobretudo a da Oposição de Esquerda — às práticas que ela própria combatia. Tal construção retórica operava no sentido de deslegitimar o papel de toda a crítica interna e revolucionária ao processo de burocratização e ao stalinismo e, ao mesmo tempo, obscurecer as

distinções entre os defensores dos princípios socialistas originais e a burocracia stalinista.

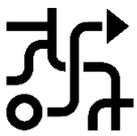
Nesse cenário de acirrada controvérsia sobre o legado histórico do socialismo soviético, a produção teórica de Rogóvin adquiriu particular relevância. Tratava-se de uma intervenção teórica urgente, realizada “a quente”, em meio a um processo de reavaliação histórica da URSS — não apenas por forças anticomunistas, mas também por aqueles que ainda mantinham o compromisso de restabelecer a verdade histórica sobre o papel e as possibilidades concretas de uma alternativa revolucionária ao processo de burocratização na URSS. É nesse sentido que Rogóvin busca, em sua obra, reconstruir criticamente os eventos históricos daquele período.

Para tanto, o autor fundamentou sua análise em um amplo e diversificado conjunto de fontes primárias e secundárias. Sua pesquisa mobilizou desde documentos oficiais até então inacessíveis, memórias de sobreviventes dos expurgos, estudos acadêmicos, correspondências pessoais, artigos de imprensa e panfletos políticos, até obras literárias da época — compondo, assim, um acervo documental consistente e variado.

Contudo, mais do que o acesso aos arquivos soviéticos parcialmente liberados durante a abertura promovida pela Glasnost nos anos 1980, foi sobretudo o rigoroso trabalho de pesquisa desenvolvido por Rogóvin — aliado à sua perspicácia como historiador e sociólogo, bem como ao seu comprometimento com a memória dos revolucionários — que possibilitou a elaboração de uma obra de fôlego e densidade crítica.

Em “Havia alternativa...”, Rogóvin dedica-se, entre outros aspectos, a uma crítica incisiva e fundamentada da identificação reducionista entre leninismo e stalinismo. Ao reconstruir o surgimento da Oposição de Esquerda e seu papel no enfrentamento à burocratização do Estado soviético e à consolidação do stalinismo, o autor evidencia a ruptura entre esses dois projetos históricos e políticos, refutando de maneira consistente a tese de uma suposta continuidade entre eles.

Para o autor, o stalinismo representou uma negação dos princípios e práticas da Revolução de Outubro — especialmente no que tange à democracia operária, ao internacionalismo proletário, à luta contra a concentração de poder e privilégios entre



os burocratas e aos rumos possíveis para o socialismo. Rogóvin avança no sentido de uma análise histórica e materialista que distingue cuidadosamente os processos contraditórios que levaram à consolidação da burocracia stalinista, reconhecendo que o “país dos soviets” já enfrentava sérios problemas de burocratização no período pós-Guerra Civil, em 1921. Dessa forma, sua análise evita tanto a idealização do período leninista quanto a naturalização da burocracia stalinista, revelando a complexidade dialética desse processo histórico.

Nesse sentido, para Rogóvin, o processo de contrarrevolução burocrática stalinista não foi nada abrupto, inevitável ou uma mera continuidade direta do leninismo. Ao contrário, tratou-se de um processo desigual e contraditório, marcado por condições materiais específicas, decisões políticas, disputas internas e inflexões históricas que, ao longo da década de 1920, pavimentaram o caminho para a consolidação do regime stalinista. Todavia, essa ascensão de um novo bloco de poder na URSS tampouco ocorreu sem resistência ou conflito entre distintas posições políticas.

Rogóvin enfatiza a dimensão política e o papel ativo das lutas internas ao demonstrar como, naquelas condições históricas específicas, o chamado “Termidor soviético” não foi um mero desfecho inevitável, mas sim o resultado do processo de cristalização de uma nova camada dirigente. Essa burocracia, formada por profissionais do aparato estatal e partidário, consolidou-se progressivamente como camada burocrática privilegiada que, uma vez instalada nas estruturas de poder, passou a defender seus interesses materiais e privilégios institucionais, distanciando-se crescentemente das bases revolucionárias originais.

Essa nova camada burocrática, embora reivindicasse em sua retórica o legado do socialismo, apoiava-se num discurso ideológico como instrumento de legitimação diante das massas, ocultando, na prática, a profunda contradição entre seus interesses materiais e os princípios igualitários da revolução. Assim, essa camada dirigente “procurava perpetuar sua existência, consolidar e justificar tanto o monopólio do poder quanto os seus crescentes privilégios” (Ibid., p. 548). Tal projeto de autoconservação encontrou sua expressão ideológica e política na sistemática luta

contra a igualdade social real, pois era imprescindível um direcionamento político e econômico capaz de preservar os privilégios e, portanto, a desigualdade.

Contudo, como ressalta Rogóvin, o processo de burocratização e, com ele, a ascensão do stalinismo, não foi somente uma resposta pragmática à crise, mas uma transformação nos rumos da Revolução de 1917 que, tragicamente, implicou, por um lado, uma intensificação quantitativa da violência — com o aumento expressivo do número de prisões, execuções e deportações de milhares de revolucionários, sobretudo da velha guarda bolchevique — e, por outro, uma mudança qualitativa no conteúdo e objetivos dessa violência, direcionada de todas as formas para tentar manter o regime stalinista.

Além disso, a sustentação do regime só encontrou seu principal veículo na figura do “Pai dos povos” porque: “Determinadas forças sociais, arautos da gigantesca reação burocrática à Revolução de Outubro, venceram a luta interna no partido” (Ibid., p. 543). Tal vitória só foi possível mediante um conjunto de medidas que incluíam o extermínio de milhares de revolucionários e de outros tantos sujeitos sociais que se opunham ao regime dentro e fora da URSS.

Como o regime não se baseava em uma burocracia estável, pela própria natureza contraditória do processo, a necessidade de alterar o sentido da violência e da repressão foi alçada, por meio da figura de Stálin, a método político do novo Estado soviético. Assim, a violência foi institucionalizada, deixando de ser um recurso excepcional para se tornar o principal método de governo.

À medida que a burocracia se consolidava como uma camada dirigente acima da sociedade e do próprio partido, Stálin, por sua vez, se erguia acima dessa burocracia, assumindo progressivamente o papel de liderança absoluta que ela mesma necessitava para garantir sua continuidade (Ibid., p. 543).

O frágil equilíbrio entre a busca de estabilidade burocrática e as constantes mudanças nos quadros dirigentes — habilmente manipuladas por Stálin nos bastidores do poder — exigia a eliminação sistemática de qualquer alternativa política organizada. Diante disso, a liquidação da Oposição de Esquerda não foi um mero episódio da luta de Stálin e seus discípulos contra um grupo de “aventureiros contrarrevolucionários” a quem falsamente era atribuída a intenção de conquistar o

poder e o controle do Estado soviético com vistas a restaurar o capitalismo, mas um passo estratégico indispensável à afirmação da burocracia stalinista e à perpetuação de seu domínio sobre o aparato estatal.

Como demonstra Rogóvin, a ameaça representada pela Oposição transcendia a crítica pontual: seu programa oferecia uma alternativa concreta à burocratização, propondo a revitalização dos soviets, a retomada do internacionalismo proletário e a restauração dos princípios democráticos da Revolução de 1917 — elementos incompatíveis com a perpetuação do regime stalinista.

Justamente porque o stalinismo não surgiu organicamente do solo fértil da revolução socialista nem da tradição política e moral do bolchevismo, mas **de** sua negação, foi necessário que ele se impusesse por meio de uma luta violenta contra as forças internas do partido que ainda defendiam esses princípios. O avanço do stalinismo implicou, portanto, a destruição sistemática das bases políticas, ideológicas e éticas do movimento revolucionário original, conduzida pelo aparato burocrático sob a liderança de Stálin.

Assim, a violência e a repressão passaram a ter um caráter sistemático e preventivo, visando à manutenção do sistema burocrático, que era reorganizado em função da preservação do próprio stalinismo. O processo em curso não correspondia, portanto, a uma reação de autodefesa da revolução, mas a uma ação deliberada, orientada à manutenção dos privilégios dos burocratas e, conseqüentemente, do aprofundamento das desigualdades.

Tudo isso era acompanhado da supressão sistemática de qualquer alternativa política, inclusive — e de maneira contraditória — das correntes enraizadas na tradição revolucionária bolchevique. O terror passou a ser um método de controle levado às últimas conseqüências.

Dessa forma, a mera existência da Oposição de Esquerda como movimento de massas — com base material nas fábricas e legitimidade simbólica nos princípios de Outubro — configurava uma ameaça existencial ao projeto stalinista. Não por acaso, seu aniquilamento total — físico, político e cultural — tornou-se um imperativo

categórico do regime. A caça implacável não só aos seus membros, mas a qualquer vestígio de sua influência, revelava o terror como um novo traço distinto do stalinismo.

Não por acaso, tal processo foi acompanhado da construção do mito do “trotskismo”, identificado também como “antileninismo”, “antipartidarismo” e “anticomunismo”. A construção desse mito pelo stalinismo teve como principais objetivos: justificar a repressão política interna, suprimir a alternativa marxista ao stalinismo, estigmatizar qualquer forma de dissenso, consolidar a autoridade de Stálin, além de desqualificar e isolar a Oposição de Esquerda no plano internacional.

Transformado em rótulo pejorativo, o “trotskismo” passou a designar qualquer crítica ao regime, mesmo quando enraizada na tradição revolucionária, funcionando como instrumento ideológico de perseguição e controle. Essa operação foi acompanhada por uma sistemática falsificação histórica, sustentada por discursos oficiais, campanhas de difamação e expurgos. O mito teve longo alcance político, uma vez que, desde então, “qualquer membro do PCR(b), assim como qualquer outra seção da Internacional Comunista, que concordasse com as posições de Trotsky sobre qualquer questão concreta, estaria condenado à acusação de ‘trotskismo’” (Ibid., p. 328-329) e, portanto, era tratado como “inimigo do povo” soviético.

À medida que as circunstâncias políticas mudavam, o aparato burocrático reciclava as acusações: os opositores, antes denunciados como “trotskistas”, eram rebatizados como “agentes imperialistas”, “sabotadores” ou até “cúmplices do nazismo”, num processo cínico de adaptação discursiva a serviço da perpetuação do poder de Stálin e do stalinismo.

A Oposição de Esquerda e o chamado “trotskismo” foram identificados e tratados como os principais inimigos a serem eliminados, justamente por expressarem os anseios de uma parcela significativa da população soviética quanto aos rumos da Revolução. Essa afinidade correspondia ao fato de que a Oposição de Esquerda, embora não fosse o único núcleo oposicionista ao stalinismo, era o mais bem estruturado e politicamente coerente entre as correntes à esquerda de Stálin. Sua força residia no enraizamento na tradição revolucionária que, junto ao proletariado, alcançou a revolução, assim como na significativa ressonância que mantinha entre setores do proletariado e da juventude soviética.

A pretensão stalinista era eliminar toda possibilidade de alternativa política ao processo de burocratização. Como assinalou Trotsky em seu livro *A Revolução Traída*, a burocracia não poderia conviver com uma crítica interna organizada, pois sua sobrevivência se apoiava na censura e no terror, sobretudo em relação à velha geração de bolcheviques. Paralelamente, para o stalinismo, era fundamental que os métodos violentos e repressivos desarticulassem qualquer tentativa de resistência ou contestação entre as gerações mais jovens, que poderiam desafiar a burocracia stalinista.

Simultaneamente, buscava-se inculcar nas novas gerações a ideia de uma continuidade direta entre Lênin e Stálin, especialmente por meio da valorização das conquistas alcançadas pelos trabalhadores e trabalhadoras no período de 1917 a 1924. Assim, paralelamente ao processo sistemático de extermínio dos revolucionários — cujo alvo principal foi a Oposição de Esquerda —, o stalinismo buscou ainda erradicar a memória histórica desses revolucionários, com objetivos políticos bem definidos.

Na verdade, a reescrita da história pelos stalinistas envolveu uma luta encarniçada em torno da memória dos revolucionários e opositores. Para tanto, Stálin e os stalinistas recorreram às “falsificações históricas, fundadas em deturpações e interpretações tendenciosas de determinados fatos históricos e na ocultação de outros” (Ibid., p. 28). Tal processo só foi possível mediante a construção contínua de “amalgamas” usados para ludibriar o povo soviético. Como observa Rogóvin (p. 29): “Esse método foi a principal arma usada para enganar o povo soviético e os círculos progressistas estrangeiros, visando conquistar sua credulidade em relação às terríveis ações repressivas contra os chamados “inimigos do povo”.

No regime stalinista, o “amalgama” foi elevado a método sistemático de governo. Dissidentes, opositores internos, ex-bolcheviques, intelectuais críticos ou quaisquer figuras que representassem uma alternativa política eram agrupadas sob acusações genéricas e infundadas. Essa fusão deliberadamente distorcida permitia que o regime justificasse expurgos, prisões e execuções, apresentando a Oposição como uma espécie de “conspiração contrarrevolucionária”.

Ao abordar essa questão, Rogóvin evidencia a dimensão simbólica da violência política stalinista, expressa tanto na sistemática falsificação da história quanto na tentativa de apagar a memória dos revolucionários mediante a disseminação de falsificações em jornais, panfletos, revistas, livros, etc. “O coroamento das falsificações foram os amálgamas, isto é, a identificação da oposição comunista com os inimigos do povo” (Ibid., p. 518).

Tratava-se, em última instância, de uma ampla operação de falsificação histórica que tinha por objetivo não apenas difamar os chamados inimigos da revolução e do socialismo perante as massas, mas também justificar sua eliminação física — frequentemente acompanhada por campanhas de destruição moral e psicológica contra eles e seus familiares. Ao mesmo tempo, essa estratégia abria espaço para um revisionismo sistemático da história da Revolução de 1917, desfigurada e reconfigurada conforme às mudanças que procuravam manter a burocracia stalinista.

Ao mesmo tempo, a narrativa oficial buscava apagar os antagonismos internos do Partido Bolchevique e a relevância histórica da Oposição de Esquerda, ao passo em que conferia à doutrina codificada sob o rótulo de “marxismo-leninismo” um caráter dogmático e exclusivo, apresentando-a como a única herdeira legítima do marxismo.

Enquanto destruía a Oposição e parte da população soviética, o stalinismo construía sua própria versão da história, projetando uma imagem externa positiva como bastião do anti-imperialismo e defensor da autodeterminação dos povos, atraindo assim o apoio de intelectuais, artistas, políticos, organizações, movimentos e partidos de esquerda, incluindo aqueles em países colonizados na “periferia” do mundo.

Tal narrativa era reforçada por partidos comunistas estrangeiros, muitos deles seguindo a linha oficial do partido soviético, ao passo em que colocavam em prática os métodos políticos de terror stalinista. Essa reprodução do stalinismo em outros contextos, adaptada às particularidades de cada região onde surgiram possibilidades revolucionárias, determinou significativamente os rumos e os fracassos da maioria daquelas experiências. Ao mesmo tempo, os desdobramentos globais do stalinismo

impactaram profundamente a organização e a história do movimento comunista mundial, ao ponto de seu espectro pairar ainda hoje sobre o mundo.

Havia alternativa... ajuda a entender o processo complexo de burocratização, o stalinismo e o papel da Oposição de Esquerda como via alternativa ao trágico rumo que a Revolução de Outubro seguiu. Em razão de sua densidade teórico-política e da envergadura intelectual de Rogóvin, o livro representa um marco no campo da historiografia crítica sobre um tema que permanece atual.

Contudo, para finalizarmos, cabe um apontamento crítico sobre o conteúdo deste Tomo I.

Para ficarmos num dos problemas da obra, talvez o mais significativo, apontamos a ausência de um tratamento histórico adequado sobre o papel central das mulheres revolucionárias na resistência ao processo de burocratização e ao stalinismo.

Embora o autor mencione, por exemplo, a atuação de figuras como Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), sua análise demonstra-se pouco sensível — para não dizer limitada e superficial — ao significado histórico e político da participação feminina, especialmente no que se refere às formas de resistência empreendidas por elas contra as políticas implementadas por Stálin. Tais políticas representaram uma inflexão significativa em relação às conquistas obtidas pelas mulheres nos primeiros anos da Revolução Russa, resultando em diversos retrocessos nos direitos e na condição social feminina na URSS.

Ademais, tal omissão é particularmente problemática na medida em que as mulheres, sob o stalinismo, enfrentaram uma condição de opressão dupla — como militantes políticas e como sujeitos de gênero —, o que exigiu formas específicas e muitas vezes invisibilizadas de resistência. Assim, as formas de resistência e luta antistalinista conduzidas pelas mulheres constituem um ponto crucial para qualquer tentativa de reconstituição histórica crítica do período.

Vale lembrar que, na oposição política organizada, destacaram-se mulheres como Alexandra Kollontai — única integrante feminina do Comitê Central em 1917 e próxima da Oposição Operária por um período —, pioneira na denúncia da burocratização na URSS. Também merecem destaque as trotskistas Tatiana Smilga

e Evgenia Bosch, que mantiveram redes clandestinas de resistência mesmo após a deportação de seus companheiros, além de outras militantes como Olga Ravich, Elizaveta Yakovlevna Drabkina e Zlata Ionovna Lilina. Não se pode esquecer ainda das chamadas “zinovievistas”, como Elena Stasova e Klavdia Nikolaeva, que foram críticas contundentes da degeneração partidária.

Assim, diversas mulheres revolucionárias — militantes, intelectuais, sobreviventes dos expurgos, mães, companheiras de militantes — desempenharam papéis significativos na crítica à burocratização do Estado soviético, tanto nos espaços centrais de decisão quanto nas bases da militância. Por isso mesmo, a trajetória das mulheres que sobreviveram ao stalinismo foi marcada por silenciamentos, repressão, ameaças e pelo apagamento histórico.

Ainda que se possa alegar que o tratamento superficial do papel das mulheres na obra de Rogóvin decorra das dificuldades impostas pelas distorções e apagamentos sistemáticos promovidos pelo regime stalinista — ou mesmo das limitações no acesso às fontes documentais disponíveis —, tal justificativa revela-se insuficiente diante da própria proposta do autor de reconstituir criticamente o conteúdo revolucionário suprimido pela burocracia.

Ao que parece, essa ausência das mulheres na obra de Rogóvin evidencia não somente uma limitação do trabalho desse autor, mas um problema recorrente na historiografia sobre o tema, inclusive na tradição marxista — que tende a concentrar-se nas figuras masculinas da resistência, relegando a segundo plano tanto as mulheres que integraram formalmente a oposição ao stalinismo quanto aquelas cuja ação política se manifestou em formas cotidianas e menos visibilizadas de resistência ao terror.

Considerando a envergadura da obra de Rogóvin e sua declarada intenção de reconstruir a história da oposição ao stalinismo, seria esperado que o autor incluísse, de modo mais detalhado, a memória histórica das mulheres que participaram ativamente da luta contra a burocratização e o stalinismo, pois mais do que uma “reparação simbólica” ou uma questão de “justiça histórica”, tal inclusão das mulheres constitui um procedimento teórico e político essencial para uma compreensão plena das múltiplas determinações envolvendo as formas de oposição



que se desenvolveram nos mais diversos espaços — teóricos, políticos, organizativos e cotidianos — no processo de burocratização na URSS.

Assim, embora não invalide a relevância de sua análise histórica e crítica sobre o processo de burocratização — particularmente no que concerne ao papel da Oposição de Esquerda —, a ausência de uma abordagem mais aprofundada da questão das mulheres na obra de Rogóvin acaba por reproduzir, ainda que de forma não intencional, determinada limitação analítica.

Se essa lacuna não chega a comprometer o esforço do autor em reconstituir, de forma abrangente e crítica, as dimensões do projeto revolucionário sufocado pelo avanço burocrático stalinista, trata-se certamente de uma limitação que merece crítica em sua obra — especialmente por se tratar de um trabalho que visa analisar lançar luz sobre o papel da Oposição de Esquerda como alternativa ao stalinismo.

REFERÊNCIAS

MARIE, Jean-Jacques. Apresentação de *Havia alternativa ao stalinismo?*. In: ROGÓVIN, Vadím Zakhárovich. *Havia alternativa ao stalinismo?*. São Paulo: Sundermann, 2023.

TROTSKY, Leon. *A revolução traída*. São Paulo: Sundermann, 2020.

Recebido em 27/02/2025

Aprovado em 03/09/2025