

20 A 22 DE SETEMBRO DE 2023

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

*Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar*

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR

PARA MAIS INFORMAÇÕES:



PPGH
UEPG

Museu
Campos
Gerais | **MOG**

UEPG
Universidade Estadual
de Ponta Grossa

C719 Colóquio do PPGH - UEPG – CPPGH (3, 2023, Ponta Grossa-PR) ,
Seminário Nacional de Didática da História – SNDH (14, 2023,
Ponta Grossa-PR), Primavera dos Museus (17, 2023, Ponta Grossa-
PR)

Anais eletrônicos do 3º. Colóquio do Programa de Pós-graduação
em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa:
Regionalidades no tempo: aprender, ensinar, preservar; XIV
Seminário Nacional de Didática da História; 17ª Primavera dos
Museus, 2023/ Luis Fernando Cerri; Alessandra Isabel de
Carvalho (Coord.). Ponta Grossa: PPGH-UEPG, 2023.

ISBN: 978-65-00-96082-2

1. Ponta Grossa. 2. História - Brasil. 3. História regional. 4.
História - didática. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa –
Programa de Pós-Graduação em História. II. Cerri, Luis Fernando
(Coord.). III. Carvalho, Alessandra Isabel de (Coord.). IV. T.

CDD: 907



Coordenação Geral

Luis Fernando Cerri

Alessandra Izabel de Carvalho

Realização

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em História

Núcleo de Pesquisas em Memória, Cultura e Natureza

Núcleo de Pesquisas em Didática da História

Núcleo de Pesquisas em História e Religião

Núcleo de Pesquisas em Estudos de Gênero

Núcleo de Pesquisas em História Intelectual

Núcleo de Pesquisas em História e Imagem

Apoio

Departamento de História

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG



COMISSÃO ORGANIZADORA

Alessandra Izabel de Carvalho
Luis Fernando Cerri
Edson Armando Silva
Erivan Cassiano Karvat
Robson Laverdi
Brenda Carolina Busato Rotter
Bruno dos Santos Grube
Caroline D. Rosa
Fernanda Mauda
Frederico Renan Hilgenberg Gomes
Laureen Silva
Mirielen Machado
Ricardo Gonçalves Enguel
Thiago de Paula

COMISSÃO CIENTÍFICA

Edson Armando Silva (PPGH)
Georgiane Garabely Heil Vázquez (PPGH)
Luis Fernando Cerri (PPGH)
Maria Paula Costa (PPGH/Unicentro)
Robson Laverdi (PPGH)
Rosângela Wosiack Zulian (PPGH)
Patrícia Carla de Melo Martins (PPGH)
Alessandra Izabel de Carvalho (PPGH)
Claudio Luiz Denipoti (PPGH/ UEL)
Erivan Cassiano Karvat (PPGH)
Marco Antonio Stancik (PPGH)
Maria Julieta Weber Cordova (PPGH)
Niltonci Batista Chaves (PPGH)
Patrícia Camera Varella (PPGH)
Evelyn Roberta Nimmo (PPGH)
Carmen Lúcia de Salis (UNICENTRO)
Andréa Mazurok Schactae (IFPR)
Ilton César Martins (UEPG)
Joseanne Marinho (UESPI)
Rosângela Petuba (UEPG)
Névio de Campos (UEPG)



ARTE

Ana Flávia Barboza Garcia

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO

Brenda Carolina Busato Rotter

Bruno dos Santos Grube

Caroline D. Rosa

Fernanda Mauda

Frederico Renan Hilgenberg Gomes

Laureen Silva

Mirielen Machado

Ricardo Gonçalves Enguel

Thiago de Paula

REVISÃO

Alessandra Izabel de Carvalho

Frederico Renan Hilgenberg Gomes

Laureen Silva

Luis Fernando Cerri

**Sumário**

SESSÃO DE DEBATE 1	8
PARA ALÉM DO JORNAL DE UMBANDA: O QUE NÃO ESTÁ ESCRITO EM SUAS PÁGINAS	8
DESEJO EM PÍLULAS E PALAVRAS: DISCURSO PORNOGRÁFICO E DROGAS PARA DISFUNÇÃO ERÉTIL.	15
PÓS-GUERRA E MEMÓRIA: O POSICIONAMENTO ANTIGUERRA DOS FILMES DE HAYAO MIYAZAKI E ISAO TAKAHATA NO STUDIO GHIBLI	25
O USO DO INSTAGRAM COMO FORMA DE DIVULGAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA: O CASO DA CULTURA DOS MASCARADOS NO FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO (REBOUÇAS-PR)	36
LARES NEGROS EM TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS: A CONSTITUIÇÃO DE SENZALAS ESCRAVAS NA COMARCA DE CASTRO (PR) - 1800 A 1850	43
MEMÓRIA COLETIVA, ORALIDADE E POVOS TRADICIONAIS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA REVISTA ESPERANÇAR	56
SESSÃO DE DEBATE 2	65
PSIQUIATRIA E PENSAMENTO SOCIAL: DISCURSOS MÉDICOS E INSTITUCIONAIS SOBRE A LOUCURA NO BRASIL ENTRE O FIM DO IMPÉRIO E O INÍCIO DA PRIMEIRA REPÚBLICA	65
DEFLORAMENTO EM PONTA GROSSA (PR) NA DÉCADA DE 1920: UMA ANÁLISE À LUZ DA CATEGORIA GÊNERO	73
O PODER DAS REPRESENTAÇÕES NA TELEDRAMATURGIA: INSEGURANÇA ALIMENTAR E MIGRAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1985) EM SENHORA DO DESTINO (2004-2005)	82
TECNOLOGIA, PRESERVAÇÃO E ACESSO À MEMÓRIA: DISPONIBILIZAÇÃO DE ACERVOS DO MUSEU CAMPOS GERAIS (UEPG) ATRAVÉS DE PROCESSOS DE DIGITALIZAÇÃO E BANCO DE DADOS DE CÓDIGO ABERTO	94
OS BARÕES DA MODERNIDADE E OS SISTEMAS TRADICIONAIS DE ERVAMATE: O CASO DA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ	101
A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE MATERNIDADE ATRAVÉS DA ANÁLISE GERACIONAL E AS RUPTURAS ENCONTRADAS ENTRE O CAMPO E A CIDADE EM PALMEIRA-PR (1960-1970 E 1980-1990)	108
SESSÃO DE DEBATE 3	118
<i>MANCHETE SAÚDE</i> : O ENCARTE DE SAÚDE DA REVISTA MANCHETE E A SUA COBERTURA SOBRE A EPIDEMIA DE AIDS (1994-2000)	118
ENTRE DESLOCADOS E APÁTRIDAS: UMA ANÁLISE DO REFÚGIO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DOS UCRANIANOS E SUAS CARTAS	127



PRELÚDIO À PESQUISA: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES DE GÊNERO TRAVESTIS NO CINEMA BRASILEIRO 136

COMPREENDENDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE ERVA-MATE NO PARANÁ A PARTIR DO ACERVO DE URIEL NOGUEIRA 147

GÊNERO, VIOLÊNCIA E MORTE- O ASSASSINATO DE LUIZA FRANCISCA DA LUZ EM 1848 NA CIDADE DE CASTRO-PR. 155

SESSÃO DE DEBATE 4 163

ECOS AMBIENTALISTAS: A CONSTRUÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESCRITOR FRANK HERBERT EM ENTREVISTAS E DISCURSOS (1965 - 1985) 163

“TODA UMA PEDAGOGIA SOCIAL”: FRANCISCO CAMPOS E REPRESENTAÇÕES NO JORNAL “O DIA” (PR) 172

HISTORIOGRAFIA DA ERVA-MATE: APROXIMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA SOBRE OS SISTEMAS TRADICIONAIS DE PRODUÇÃO DO PARANÁ 181

ATUAR NA POLÍTICA PARA QUE ELA NÃO SE FAÇA CONTRA NÓS: OS CATÓLICOS DO CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES (CEB) 193

DO SPI À FUNAI: O RELATÓRIO FIGUEIREDO E AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS VIVIDAS PELA POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1963-1969) 204

APROPRIAÇÃO PRIVADA DO ESPAÇO NATURAL: IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DO TURISMO DE SEGUNDA MORADIA NA REPRESA DO ALAGADOS, PONTA GROSSA- PR 215

SESSÃO DE DEBATE 5 223

NARRATIVAS DE TRABALHO E IDENTIDADE CULTURAL: MEMÓRIAS DA IGREJA UCRANIANA SÃO JOSÉ OPERÁRIO EM TELÊMACO BORBA/PR (1951-1982) 223

A PROSA REGIONALISTA DE 1930 E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DO TRABALHADOR BRASILEIRO 234

VOZES DE FÉ E CULTURA NO MUSEU CAMPOS GERAIS: HISTÓRIA PÚBLICA COM AS COMUNIDADES RELIGIOSAS DA MESQUITA IMAM ALI E DO ILÊ ASÉ ALAKETU EKUN DUDU OGUM NA EXPOSIÇÃO “DUZENTOS” 243

LIBERDADES CONDICIONAIS EM TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS: CASTRO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX. 252

ANTIGOS E MODERNOS NA CIMÉRIA: OS USOS DO PASSADO EM CONAN, DE ROBERT E. HOWARD (1906-1936) 260

VOICING CHANGE: PODCAST COMO FERRAMENTA PARA DIÁLOGOS DE SABERES 27233

SESSÃO DE DEBATE 6 281



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL APLICADA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARÂMETROS, CONTEXTOS E PROJETOS	281
A EDUCAÇÃO E A LUTA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE CONQUISTAS NO ASSENTAMENTO PIRITUBA/SP	288
HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.	299
ESCRAVIZADOS NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO DOS NEGROS DO CONGO ANTES DA ESCRAVIDÃO E O SISTEMA ECONÔMICO AO QUAL ELES FORAM INSERIDOS	311
A HISTÓRIA PÚBLICA COMO MEIO DE INSERÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS NO ENSINO DE HISTÓRIA	323
A VIAGEM SENSORIAL DE MURICY PELAS FLORESTAS PARANAENSES: INTERPRETAÇÕES DO RELATO ÀS QUEDAS DE FOZ DO IGUAÇU EM 1892	334
HISTORIADORES PARANISTAS: A ESCRITA DA HISTÓRIA PRÉ- INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA NO PARANÁ (1899 - 1952)	345
SESSÃO DE DEBATE 7	357
O PAÍS E O MUNDO EM POUCAS PALAVRAS: UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS EM PONTA GROSSA – PR	357
CANÇÃO E DITADURA MILITAR NO BRASIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES NO ENSINO	365
TRABALHANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EAD COM FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ	376
REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM ÁLBUM DE FAMÍLIA: HISTÓRIA ORAL E IMAGÉTICA	387
SESSÃO DE DEBATE 8	398
PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE NACIONAL E CULTURA HISTÓRICA DE DISCENTES ARGENTINOS E BRASILEIROS	398
ANÁLISE DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: UMA PONTE PARA MELHOR COMPREENDER A GERAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO	406
AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2016-2019)	421
OS JOVENS, A HISTÓRIA E A POLÍTICA	428
UMA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA, PESQUISA E APONTAMENTOS	438
MINHA PESQUISA: UMA TRAJETO PERCORRIDO COM OS GEDHI'S	451
A HISTÓRIA, O PIBID E EU: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICA “ENTRECAMPOS”	461

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

*Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar*

20 A 22 DE
SETEMBRO DE 2023

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR



CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DECOLONIALIDADE NO BRASIL: UM
DIÁLOGO POSSÍVEL? 474



SESSÃO DE DEBATE 1

PARA ALÉM DO JORNAL DE UMBANDA: O QUE NÃO ESTÁ ESCRITO EM SUAS PÁGINAS

Grube, Bruno dos Santos¹

¹*Licenciado em Filosofia e Sociologia pela Uninter, especialista em Ciência Política pela Unicesumar e mestrando em História, Cultura e Identidade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: brunogrube@hotmail.com*

Resumo: A utilização de periódicos como fontes históricas têm mostrado um crescimento constante ao longo dos anos. Tal prática implica uma reflexão que transcende a mera análise dos discursos contidos em suas páginas, demandando uma consideração do que permanece oculto. Isso remete a um contexto mais abrangente, englobando dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, as quais podem lançar luz sobre os interesses daqueles que contribuem com os conteúdos veiculados ao periódico. É relevante também destacar que, à medida que os regimes políticos e as circunstâncias econômicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, sofrem mutações, as opiniões acerca de determinados temas transformam-se também. Este fenômeno é particularmente perceptível em periódicos que atravessam longos períodos temporais. Torna-se evidente que nenhuma forma de expressão escrita é capaz de capturar integralmente a complexidade da realidade, visto que esta se mostra intrinsecamente mais multifacetada do que os sistemas simbólicos da linguagem humana podem abarcar. Nesse contexto, é oportuno salientar que toda notícia constitui, em última instância, uma representação fragmentada da realidade. Neste sentido, a complementação da análise de um jornal com fontes adicionais de contextualização torna-se uma prerrogativa fundamental para uma compreensão mais abrangente, transcendendo, assim, os limites inerentes às próprias páginas do periódico.

Palavras-chave: Jornais; Modernização; Umbanda.

1. Breves reflexões de historiografia e história dos jornais

Ao longo de muito tempo os periódicos e jornais foram vistos pelos historiadores com certa antipatia, seja pelo fato de seus editores afirmarem manifestar a verdade pura dos fatos ou pela ausência de legitimidade política e burocrática para alicerçar suas páginas. Tais constatações obviamente causavam a sensação de que os jornais seriam meras distorções da realidade em função de interesses particulares, o que certamente gerou desconfiança por parte dos pesquisadores mais antigos que acreditavam na neutralidade das fontes. Segundo o historiador Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho:

Tal postura estava relacionada a uma hierarquização das fontes históricas estabelecida pela historiografia do século XIX, que supostamente deveria valer-se de materiais marcados pela objetividade, neutralidade e credibilidade, algo que as fontes produzidas pela imprensa não poderiam oferecer, uma vez



que se configuravam como registros fragmentados do real, marcados por um influxo de interesses, compromissos e paixões difíceis de delimitar pelo pesquisador. Essa visão começou a modificar-se em vista de toda uma discussão teórica e metodológica que criticava essa visão ingênua de que algumas fontes poderiam ser mais neutras e objetivas do que outras. (CARVALHO, 2011, p.297)

Entretanto, segundo o historiador Rafael Saraiva Lapuente (2015), com a revolução documental que se deu na historiografia a partir da escola dos Annales, mais especificamente na terceira geração, após os anos 1970, os historiadores do Brasil passaram a considerar os jornais como fontes valiosas de pesquisa. Para tanto, se fez necessário que os pesquisadores da história analisassem criticamente o jornal, não se deixando convencer inocentemente pelo discurso da fonte, observando os ditos e não ditos nas páginas. Segundo Lapuente:

O pesquisador deve ter ciência de que um periódico, independente de seu perfil, está envolvido em um jogo de interesses, ora convergentes, ora conflitantes. O que está escrito nele nem sempre é um relato fidedigno, por ter por trás de sua reportagem, muitas vezes, defesa de um posicionamento político, de um poder econômico, de uma causa social, de um alcance a um público-alvo, etc., advindos das pressões de governantes, grupos financeiros, anunciantes, leitores, grupos políticos e sociais, muitas vezes de modo dissimulado, desfaçado (por isso também o cuidado com análises que foca exclusivamente nos editoriais para conhecer o posicionamento do periódico). (LABUENTE, 2015, p.6)

Para a jornalista e historiadora Ana Paula Goulart Ribeiro (2003), o jornalismo no Brasil teve durante muito tempo uma forte ligação com a política e com a literatura, desempenhando assim um importante papel no reconhecimento social de seus escritores. Até os anos de 1940, a predominância era por uma narrativa que servia de porta-voz do próprio Estado ou de grupos políticos que financiavam debates com opiniões que no geral eram bastante agressivas e polêmicas. A partir da década de 1950, tal postura jornalística começou a mudar, adentrando no jogo de discursos as classes empresariais, objetivando uma proposta mais “informativa e imparcial” das notícias. Passou-se então a ser um gênero capaz de estabelecer “verdades”, consolidando-se como um “espelho da realidade”, descrevendo as situações sem maiores explicações ou comentários de opinião. Para Carvalho:

A historiografia geralmente aborda esse período como um momento de transição para a imprensa nacional, do caráter amador e ligado às facções políticas, portanto um jornal opinativo, característico de todo o século XIX, passa-se para um momento de profissionalização, ou seja, a atividade, torna-se antes de tudo um negócio, marcado pela modernização dos métodos de impressão, maiores tiragens, barateamento dos custos e uma melhor distribuição.

Segundo Ribeiro (2003), os acontecimentos transcritos em notícias impessoais e padronizadas, modalidade inspirada pelos norte-americanos, substituiriam um formato de jornalismo de opinião derivado da França, mais literário. A demanda por rapidez da cidade grande, evidenciado no Rio de Janeiro de então, também facilitou a mudança dos



textos rebuscados de outrora para escritos diretos e concisos das notícias. Segundo Carvalho:

Os jornais vão se constituir como uma fonte privilegiada para o estudo dos processos de urbanização. Muitos desses estudos procuram descortinar todo um complexo processo histórico pautado pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, a modernização de vários aspectos da sociedade brasileira e a introdução de valores de um modo de vida burguês. (CARVALHO, 2011, p.297).

De acordo com Ribeiro (2003), essa urgência atrelada a vida moderna também configurava os interesses e as dinâmicas sociais dos próprios patrocinadores. Para isso, várias técnicas redacionais precisaram ser reavaliadas, focando na “clareza, precisão, concisão, simplicidade, objetividade e imparcialidade” (RIBEIRO, 2003, p.5). A organização estética das matérias também deixou a leitura mais agradável. A própria fotografia passou de mera ilustração para fonte de informação. Iniciou-se um processo de profissionalização no meio jornalístico. Mesmo com tudo isso, boa parte dos jornais era economicamente precário ainda, dependendo de favores para continuar existindo. De acordo com Ribeiro:

Apesar de se terem afirmado imperativos de gestão e de administração, estes ainda não eram suficientes para garantir a autonomia das empresas. Por isso, os jornais jamais deixaram de cumprir um papel nitidamente político. O apoio a determinados grupos que estavam no poder ou na oposição (dependendo da conjuntura) era essencial para garantir a sobrevivência de algumas empresas, fosse através de créditos, empréstimos, incentivos ou mesmo publicidade. (RIBEIRO, 2003, p.10)

2. O contexto do jornal de umbanda

O Jornal de Umbanda parece ter em suas páginas as características de ambas as tendências, justamente por se encontrar em um período de transição de técnicas jornalísticas. Haveriam muitas matérias de opinião, trechos de livros, poesias, contos, mas também uma atenção especial as notícias referentes a União Umbandista e ao cenário da religiosidade geral pela perspectiva dos editores. Algumas de suas páginas eram dedicadas apenas a constatações objetivas de como, quando, com quem, onde e porque ocorreram os eventos e também sobre dados quantitativos referentes a organização do grupo, provavelmente como prestação de contas aos filiados. Havia também muitas referências a outros jornais da época, ocorrendo inclusive recortes de trechos específicos dentro das matérias, que em seguida eram opinadas pelos escritores.

O periódico era financiado pela própria UEUB (União Espiritista de Umbanda do Brasil), que cobrava de seus afiliados uma mensalidade para participar, e em contrapartida oferecia mensalmente o jornal como um retorno informativo do que se passava pelos terreiros irmanados nesta proposta. Muitas fotos de casamentos, aniversários e confraternizações variadas podem ser vistas pelas páginas, assim como trechos escritos com os nomes de aniversariantes do mês, falecimentos, saudação a novos afiliados, etc. Trata-se pois do estabelecimento de vínculos sociais muito pertinentes, visto que graças a urbanização, o distanciamento entre as pessoas nas cidades passou a imperar,



modificando as relações de amizade e consideração como haviam no campo de outrora, por exemplo. Apesar disso, a proposta de modernização estava nas entrelinhas do status quo deste período, coisa que afetava a narrativa dos escritores. Segundo a historiadora Maria Emilia da Costa Prado:

A partir do fim da segunda guerra mundial a palavra de ordem na América Latina passou a ser mudança. Era preciso empreender as mudanças necessárias para que a região se desenvolvesse e o desenvolvimento só seria produzido pelo processo de industrialização. (...) A ideia de progresso que imperou desde os finais do século XIX, fora substituída pela de desenvolvimento. Na realidade, desde a crise de 1929 que os intelectuais não apenas no Brasil, mas, em toda a América Latina foram tomados pelo afã modernizador.” (PRADO, p.19, 2008).

Para que se entenda de onde vem o nacionalismo e a ideia de modernização no *Jornal de Umbanda*, precisamos retornar algumas décadas antes, entre os anos 1920 e 1930, quando houveram profundas transformações na vida cultural e política no Brasil, enfatizada por Prado (2008), justamente pelo fato da intensificação do processo de industrialização nos grandes centros urbanos, São Paulo e Rio de Janeiro, rompendo pouco a pouco a predominância da vida rural e suas maneiras de interação tradicionais. Segundo o economista Marcio Pochmann:

A elite da longa sociedade agrária que tornou ilegal a escravidão, quando o trabalho forçado já era minoritário entre os ocupados no Brasil, foi a mesma que sustentou a passagem da monarquia para a República. O liberalismo comparável à força das transformações verificadas na Europa não vingou, uma vez que o predomínio das oligarquias agrárias se manteve praticamente intacto com a descentralização política e administrativa da República Velha, posto em prática pela política dos governadores. Contudo, a Grande Depressão de 1929 expôs os limites tanto do liberalismo em exercício numa sociedade de classes em expansão no país como a própria prevalência da sociedade agrária. O novo, a partir de então, passou a ser a recentralização da política e da administração governamental, com ênfase no projeto de sociedade urbana e industrial. (POCHMANN, 2017, p.107)

O que ocorreria nas questões referentes aos jornais e suas técnicas nas décadas seguintes, ocorreu também de modo geral, em outras esferas da sociedade brasileira, décadas antes. Entre os intelectuais, uma preocupação a respeito da identidade cultural passou a ser ponto de debates. Segundo Prado:

Nesse sentido, um certo número de intelectuais voltava sua atenção para a valorização da experiência histórica e cultural norte-americana, concebendo-a como o modelo a ser seguido pelo Brasil para o ingresso definitivo no mundo moderno. Havia, porém, os que permaneciam fiéis ao modelo europeu como meio capaz de propiciar a eliminação dos resíduos coloniais, vistos como responsáveis pelo atraso político, cultural e econômico do Brasil nessas primeiras décadas do século XX. E por fim, a corrente dos que defendiam a particularidade da sociedade brasileira. (PRADO, p.21, 2008)

De qualquer modo, o panorama era de que as coisas precisavam mudar para que o Estado Brasileiro pudesse construir e manter uma estrutura urbana e industrial capaz de concorrer economicamente com as potências da época. Para que isso ocorresse seria



necessário romper com propostas coloniais e imperiais retrógradas, assim como com as práticas de coronelismo e clientelismo bastante tradicionais e vastamente vivenciadas até então em nossas terras. Para Prado:

O governo de Vargas representou um momento especial de transformação da estrutura política, econômica e social no Brasil. Adepto de um Estado forte e centralizado que pudesse funcionar como o propulsor das mudanças sociais que neste momento implicavam no estímulo ao processo de industrialização, única forma de superar o atraso do Brasil que vivia ainda dependente de uma economia agroexportadora. Por outro lado, somente a industrialização seria capaz de impor a presença do Estado a toda população brasileira enfraquecendo o peso dos poderes locais (localismo) na vida política nacional. (PRADO, p.22, 2008)

A lógica urbano industrial foi então lentamente introduzida no Brasil. O populismo e o enfoque no trabalho foram os carros chefes dentro das políticas, fossem elas democráticas ou autoritárias. Pouco a pouco, para Prado (2008), esse processo de urbanização foi se acelerando, chegando ao ponto de ficar desordenado. Aí surgiriam as favelas e boa parte das irregularidades sociais que ocorrem por conta da falta de estrutura nas cidades para comportar tantas pessoas. Segundo Prado:

Ao final do segundo governo Vargas e no momento de seu suicídio em 1954, o Brasil era regido por uma constituição liberal, eleições livres, liberdade de imprensa e valorização do poder legislativo. É bem verdade que as liberdades políticas se encontravam ainda bastante limitadas no tocante ao sindicalismo e as organizações de esquerda. O Partido Comunista Brasileiro, por exemplo, foi posto na clandestinidade desde 1948. Isto não impediu, no entanto, que seus integrantes continuassem na cena política mediante ligações com outros partidos. No interior deste quadro ocorreu a campanha de JK à presidência da república. (PRADO, p.22, 2008).

O presidente seguinte, que promoveria mudanças significativas seria Juscelino Kubitschek (1956-1961), que com uma proposta de acelerar esse desenvolvimento necessário para a modernização, emplacou em sua campanha o lema “cinquenta anos em cinco”, o que lhe rendeu a vitória nas eleições de 1955. Para Prado:

Estabelecendo a tolerância política, JK procurou concentrar seus esforços. Juscelino adicionava ao desenvolvimentismo a ótica do otimismo e da tolerância política. Ao longo do seu governo JK cuidou de manter em alta o prestígio do legislativo, domesticou os descontentamentos dos militares e procurou maximizar os recursos existentes no país. A política econômica de JK pode contar com uma base de apoio significativa, que incluía empresários, trabalhadores e militares. Apesar disso, havia setores fortemente opositores a esta política e eles se encontravam em alguns organismos internacionais e nos setores internos que não se identificavam com a proposta de desenvolvimento industrial para o Brasil. (PRADO, p.23, 2008)

Mas de que modo esse contexto político afetou o Jornal de Umbanda? É óbvio de se pensar que todos os escritores do periódico eram pessoas pertencentes ao seu tempo, ou seja, tais questões de ordem econômica e política os afetavam direta e indiretamente em seu dia a dia, fomentando tendências de pensamento e reflexões condizentes com as preocupações gerais do período e de suas respectivas classes sociais. As ideias que



circulavam para além da religião influenciavam seus próprios discursos, uma vez que na busca por uma legitimação não seria adequado, por exemplo, fazer apoio declaradamente contrário ao governo e as propostas de Estado instituídas. Segundo Pochmann:

A crescente tensão nos meios urbanos e rural passou a ter força organizativa de interesses culturais, sociais, econômicos e políticos. Nas cidades, sobretudo naquelas que passaram a concentrar uma massa crescente de trabalhadores industriais e de serviços, o tema das condições de vida e trabalho constituiu parte importante da nova agenda dos sindicatos oficialmente reconhecidos e partidos políticos de natureza ideológica após 1945. (POCHMANN, 2017, p.111)

Desde a participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial, os ideais democráticos passaram a ser difundidos, e os Estados Unidos tornaram-se grande referência de como ser uma nação democrática por todo o mundo.

3. Considerações finais.

A prática da pesquisa em jornais como fontes históricas vem sendo crescente, cada vez mais, no decorrer dos anos, o que implica sempre uma reflexão a respeito não apenas sobre a análise dos discursos apresentados em suas páginas, mas sobretudo daquilo que não está escrito nem expresso de maneira óbvia. Trata-se pois de todo um contexto social, cultural, político e econômico que pode de alguma forma facilitar o entendimento dos interesses condizentes com aqueles que escrevem ao longo das páginas do periódico. Vale ressaltar também que assim como os regimes políticos e as questões de economia nacional e internacional podem mudar, as opiniões a respeito de determinados assuntos também podem, especialmente em periódicos que perduraram ao longo de muitos anos.

Faz-se necessário que o pesquisador de jornais e periódicos também não sejam tão ingênuos a ponto de acreditar que o que está escrito naquelas páginas trata-se da verdade pura e límpida. Nenhuma escrita é capaz de capturar a realidade como ela é, pois esta é muito mais complexa do que nossos sistemas simbólicos de linguagem são capazes de expressar. Por isso, toda notícia é fragmento, uma representação parcial da realidade. Complementar a análise do jornal com outros recursos capazes de contextualizar o mesmo para além de si é fundamental.

Observar os estudos feitos por outros pesquisadores com fontes diferentes da mesma época pode ser uma das chaves para uma compreensão mais precisa da ambientação a que o jornal está inserido. Foi isso que foi feito neste artigo, utilizando-se o Jornal de Umbanda como base, acrescentando trechos das pesquisas de outros estudiosos daquele cenário.

Referências

CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. Apontamentos Metodológicos Acerca da Crítica das Fontes na Historiografia. *Revista HISTEDBR Online*. Capinas, n.42, p. 296-300, jun, 2011.



LAPUENTE, Rafael Saraiva. O jornal impresso como fonte de pesquisa: delineamentos metodológicos. *ALCAR 2015 – 10º Encontro Nacional de História da Mídia*. UFRGS, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POCHMANN, Marcio. *A Desigualdade Hereditária: Origem e Trajetória no Brasil*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

PRADO, Maria Emília. Os Intelectuais e a Eterna Busca pela Modernização do Brasil: O Significado do Projeto Nacional-Desenvolvimentista das Décadas de 1950-60. *Historia Actual Online – HAOL*, nº15, p. 19-27, fev, 2008.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 31, 2003, p. 147-160.



DESEJO EM PÍLULAS E PALAVRAS: DISCURSO PORNOGRÁFICO E DROGAS PARA DISFUNÇÃO ERÉTIL.

Fadel, Elize¹

¹*Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de História*

Resumo: O presente texto é uma reflexão inicial sobre a associação do uso de medicamentos para disfunção Erétil e o discurso pornográfico como aspectos da construção social da masculinidade. Busca-se analisar as maneiras pelas quais a incorporação de elementos do discurso pornográfico na cultura dominante podem contribuir para um significado reificado da masculinidade hegemônica contemporânea.

Palavras-chave: Drogas Eréteis; Masculinidade Hegemônica; Pornografia.

1. A masculinidade hegemônica e sua materialização

A discussão dos casos do novo homem tem sido uma contribuição particular para o esforço mais amplo de definir qual forma de masculinidade é por vezes a hegemônica. Mais especificamente, o conceito de masculinidade hegemônica entrou no debate científico desde o final dos anos 1980, principalmente com o trabalho do famoso sociólogo australiano Raewyn Connell. Foi inicialmente entendido como um padrão de prática que permitia a continuação do domínio dos homens sobre as mulheres, incorporando assim a “forma mais familiar e distinta de ser homem” – uma forma que convidava todos os outros homens a se posicionarem em relação a isso e “legitimava ideologicamente” a subordinação universal das mulheres aos homens (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2005). Então, A masculinidade hegemônica de acordo com Connell (1995) é definida como a formação de uma prática de gênero que incorpora a resposta e aceita o problema da legitimação do patriarcado que garante (ou é percebido para garantir) o domínio dos homens e a subordinação das mulheres, e que controla uma hierarquia de masculinidades que é constituída de forma a manter essas relações de gênero.

É por isso que a masculinidade hegemônica exerce domínio não apenas sobre as mulheres, mas também sobre as masculinidades “subordinadas”. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica é dialeticamente construída em relação tanto às mulheres quanto às masculinidades ‘subjugadas e marginalizadas’ – isto é, as atitudes dos homens são influenciadas por sua compreensão de como seu próprio comportamento está ligado à masculinidade hegemônica. Mas às vezes é percebido como uma característica não relacional observada em alguns homens. É uma construção “instável” que muitas vezes leva a questões controversas sobre qual é a maneira “masculina certa” para um homem viver, ao mesmo tempo em que fornece um meio de investigar como os homens participam das estruturas ideológicas que apóiam e reproduzem a subjugação das mulheres (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2005).

A masculinidade hegemônica é apoiada e celebrada por grandes grupos de homens que se beneficiam da subjugação total das mulheres, ou o que Connell (1995) chama de ‘dividendo patriarcal’ – um ‘benefício de honra, prestígio e direito’ dos homens



para governar e manter a riqueza material e o poder do Estado, uma vez que os grupos de interesse tendem a defender a masculinidade hegemônica como um meio de defender o patriarcado e sua posição dominante sobre as mulheres.

Connell e Messerschmidt (2005), no entanto, avançam uma reconstituição do conceito. Mais especificamente, defendem que o conceito de masculinidade hegemônica deve continuar a ser entendido como uma combinação da pluralidade das masculinidades e da hierarquia das masculinidades, e isto porque a ideia da hierarquia das masculinidades continua a constituir um quadro hegemônico e um quadro de referência que opera em parte através da (re)produção de modelos de masculinidade, e não simplesmente de um esquema de dominação baseado na violência. O conceito de masculinidade hegemônica constitui uma concepção multidimensional das relações de poder generificadas sem ser considerado simplesmente um padrão cultural que, ao focar nas possibilidades do discurso e das práticas verbais, enfatiza uma “dimensão simbólica” solicitada da igualdade de gênero. Por isso, propõem pontos individuais de reformulação do conceito quanto à natureza da hierarquia de gênero, dando maior enfoque no processo de corporificação social da masculinidade e a atribuição de peso particular à sua dinâmica.

Uma compreensão da masculinidade hegemônica deve incorporar um entendimento mais holístico da hierarquia de gênero que reconheça tanto o status de agência de grupos não dominantes quanto as dimensões da dinâmica sociocultural individual que pode se desenvolver dentro e além das hierarquias de gênero. Em outras palavras, todos os recursos que contribuem para incluir formação de hierarquias masculinas características que giram em torno da posse de qualquer capital econômico, social e simbólico devem ser consideradas. Particular ênfase deve ainda ser colocada na interação entre os níveis local, regional e global para que o conceito não adquira um caráter essencialista, mas seja integrado a quadros de análise e estudo mais amplos e ao mesmo tempo mais críticos. Para compreender profundamente os conceitos de hegemonia, a corporificação de identidades e comportamentos cotidianos, o corpo deve ser considerado não apenas como um objeto de prática social.

Honneth aborda a questão de reificação, originalmente desenvolvida por Lulács, onde o conceito toma o sentido de esquecer o reconhecimento, pois durante os atos de percepção cognitiva, as pessoas esquecem que esse conhecimento se deve a um ato de reconhecimento pré-existente. Com base na abordagem de Honneth, a reificação da masculinidade hegemônica constitui uma essencialização da natureza masculina, no sentido da percepção das masculinidades a partir de uma dimensão inequivocamente definida. No contexto da pornografia da cultura dominante, isso significa a redução monológica da masculinidade exclusivamente à feticidade sexual. Redução que implica também a necessidade automática de superar as adversidades que causam a angústia gerada pelo discurso pornográfico por meio de soluções instrumentais, como o uso de substâncias auxiliares.

A pornografia contemporânea muitas vezes apresenta narrativas hiper-idealizadas de encontros sexuais, onde o desempenho atinge níveis inatingíveis na vida real. A ênfase na performance extrema, resistência infinita e aparência física “perfeita” cria uma representação distorcida da sexualidade humana. Corpos que se alinham com padrões tradicionais de beleza e juventude são comuns, enquanto a diversidade física e a expressão sexual individual muitas vezes são ignoradas, o homem ‘macho’ é cultuado no ambiente pornográfico (ATTWOOD, 2006).



A exposição repetida a esses padrões irreais tem o potencial de influenciar as expectativas de homens em relação à própria sexualidade. Isso pode gerar uma desconexão entre as narrativas fantasiosas da pornografia e as experiências pessoais da sexualidade humana, levando a sentimentos de inadequação e ansiedade de desempenho. A comparação entre o que é observado na pornografia e as experiências pessoais pode minar a autoestima e a confiança sexual. Além disso, a percepção de que o desempenho ou a aparência não se alinham com os padrões apresentados na pornografia pode levar a dificuldades na formação de relacionamentos e à busca de satisfação através de meios inapropriados, como o uso indevido de medicamentos para disfunção erétil (ATTWOOD, 2009).

2. A construção social da masculinidade

Embora a masculinidade seja geralmente compreendida no discurso científico público como um conceito socialmente construído que muda e é remodelado em diferentes tempos e lugares, ela, no entanto, parece ser discutida sem muito foco nas estratégias que os homens usam para negociar as masculinidades em suas vidas cotidianas. Ou seja, onde antes os homens representavam um protagonismo “invisível” da existência e da experiência humana, hoje eles são um grupo de gênero hipervisível, com cientistas, jornalistas e outras partes interessadas dedicando atenção especial ao estudo e comentários sobre o conceito de masculinidade e masculinidades individuais (GILL, 2003). Um processo que, em qualquer caso, não é simplesmente descritivo e analítico, mas constitui um espaço onde masculinidades selecionadas, emergentes, remodeladas ou “desviantes” dão o tom do debate público e científico, mas também parecem interpretar processos e conflitos sociais que aparentemente se manifestam fora do domínio de gênero e sexualidade (HALKIA, 2012).

Nesse quadro de análise, destacam-se para Gill (2003) as formas do “novo homem” e do “novo cara” que se encontram constantemente nas sociedades centradas no ocidente como formas emblemáticas de dominação da masculinidade moderna. Mais detalhadamente, o novo homem e o novo cara devem ser tratados como razões para entender o conceito moderno de masculinidade que surgem de maneiras diferentes, em momentos diferentes, no contexto de práticas diferentes, não se deslocando, mas coexistindo como formas alternativas de masculinidade que se repetem, reciclam, adaptam e redefinem em seus aspectos individuais. Existe a representação do homem “romantizado” caracterizado como sensível, emotivo, respeitoso com as mulheres e as questões de igualdade. O “novo homem” surge como uma antítese disso, o “novo homem” é retratado como um hedonista.

Nota-se que a figura do homem que sabe chorar e tem sentimentos surgiu no cinema a partir da década de 1950, principalmente com a figura icônica de James Dean. É uma forma de masculinidade associada ao desenvolvimento de uma “masculinidade significativa”, conforme evidenciado pelo número crescente de publicações e revistas sobre saúde, moda e estilo de vida masculino. Uma tendência que, segundo Attwood (2006), constitui aspectos uma das mudanças estruturais no modelo de masculinidade hegemônica. Assim, como um tipo de masculinidade, o novo homem marcou a ascensão das revistas masculinas a partir de 1980, sendo parcialmente redefinido com base no modelo de A Playboy a partir de 1950 (McNAIR, 2002).



Mais especificamente, nos primeiros dias, as revistas de estilo de vida *A Playboy* promoveu o hedonismo sexual, o consumo prazeroso e a recusa da ‘domesticação’ masculina (ATTWOOD, 2006). O estilo de vida *playboy* foi promovido como uma ‘masculinidade autêntica’ que é apresentada como hedonista, autônoma, mas também com fobia de compromisso – não apenas pela maioria das revistas masculinas, mas também em uma série de textos em todos os meios dirigidos aos homens. Aqui, o ‘hedonismo do solteiro’ domina como uma reformulação estética do espírito da *Playboy* para que possa incluir todos os homens, especialmente os mais jovens (McNAIR, 2002). A “imigração” de elementos das “revistas softcore” para os periódicos de estilo de vida é indicativo de uma tendência moderna mais geral do caráter chique da pornografia, com seus códigos e convenções tornando-se indicadores e emblemas de uma refinada sensibilidade sexual. Mas o que é único na sensibilidade satírica da *Playboy* é sua articulação não apenas em relação à masculinidade e à busca do sexo, mas também ao capital cultural e aos bens de consumo voltados para os homens (THOMPSON, 2008). O elemento problemático é a ênfase na lógica da sexualidade “naturalmente” definida dos homens, que não é mais enquadrada por uma atitude simplesmente irônica, mas por uma glorificação pós-irônica de tudo o que é “masculino” (ATTWOOD, 2006).

É com base no exposto que o consumo pornográfico online, unido a constantes anúncios sobre o tamanho do pênis, impotência masculina e disfunção erétil, constitui uma apresentação bastante problemática da sexualidade masculina. Em vez disso, quando temos um relato claro e distinto do prazer sexual, ele geralmente gira em torno do corpo masculino abordado de forma pornográfica, que é apresentado como uma “peça de equipamento mecânico” obcecada por sua constituição, tamanho, quantidade, técnica, uso e desempenho. Em outras palavras, em relação à sexualidade masculina na pornografia *mainstream* o corpo expressa as qualidades de uma máquina com velocidade e eficiência.

Na mesma lógica anterior, a percepção estética do bom sexo apresentada como um todo confunde os discursos de saúde sexual e moral com os de desempenho, de modo que a sexualidade deve ser definida simultaneamente tanto em termos de virtude moral (“seguro”) quanto em termos de execução habilidosa (“bem-sucedido”) Tyler (2004). E a representação do sexo é diferente entre o pornô voltado para mulheres e o pornô produzido com homens em mente, sendo o sexo apresentado às mulheres como ‘algo para ser e fazer’, enquanto aos homens como ‘um lugar para ir e ter’ (ATTWOOD, 2006). Neste contexto, a preocupação com a pornografia, o corpo feminino e os mecanismos do sexo, aliada a um despreendimento dos aspectos emocionais e morais das relações sexuais, funciona como catalisador para confrontar a “mulher como imagem” e distanciar, ou mesmo desengajar, os homens da necessidade, mas também do desejo, de interagir com as mulheres enquanto sujeitos sociais e sexuais.

Assim, a virada para o “ladismo” que Attwood (2006) observa na pornografia *mainstream* masculina veio principalmente como uma resposta ao debate sobre a “masculinidade em crise”. Aqui, a “cultura dos rapazes” constitui um modo de vida definido como “masculino”, um “renascimento do estilo escandaloso de Benny Hill e da ‘vulgaridade estudantil’”. Em outras palavras, é um retorno nostálgico à cultura dos anos 1970 e 1980, uma retórica agressiva baseada na lógica indecente da cultura de consumo em torno da pornografia, e não um mecanismo de defesa ou um escudo protetor contra a insegurança e a confusão causadas pelas mudanças nas relações de gênero. E a masculinidade consumista promovida pela cultura do novo homem constitui um retorno à heterossexualidade libidinosa do celibato carnal e do erotismo lascivo como reação ao



narcisismo, puritanismo sexual e ‘inautenticidade’ que foram caracteristicamente associados à retórica do novo homem em relação a questões de politicamente correto, machismo e ódio aos movimentos feministas (GILL, 2003).

3. A Cultura pornográfica e a construção da masculinidade

Atualmente o avanço das tecnologias de informação, comunicação e banda larga tem contribuído consideravelmente para criar um ambiente propício ao fácil e relativamente barato acesso à Internet. Isso tem ampliado ainda mais o cenário favorável ao consumo de material pornográfico. Em outras palavras, o ambiente digital, especialmente na esfera de comunicação moderna e legalmente pouco regulamentada em muitos aspectos, tem proporcionado condições para a expansão sem precedentes na produção, oferta e consumo de pornografia. Isso traz implicações tanto para a esfera da sexualidade quanto para a cultura em geral.

A análise dos impactos é uma questão fundamental nos estudos sobre pornografia e frequentemente é formulada como uma pergunta: a produção, distribuição e consumo de pornografia prejudicam a sociedade? Attwood (2006) observara que é desafiador para a pesquisa sobre pornografia escapar do “paradigma dos danos,” que está intimamente ligado à abordagem dos efeitos na comunicação. O problema principal com essa abordagem é que ela inerentemente associa efeitos negativos à mídia. No entanto, é crucial destacar que a pornografia não se resume à simples soma do consumo em massa de conteúdo pornográfico. Ela é, na verdade, uma realidade social dentro da cultura, que incorpora e condensa o impacto cumulativo do consumo generalizado de imagens sexuais e pornográficas, moldando uma forma inédita na esfera pública. Esse impacto abrange a inclusão de discussões verbais e racionais relacionadas à pornografia na cultura popular, mídia e novas tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que registra elementos do discurso sexual e pornográfico na socialização sexual. É crucial recordar que, como seres humanos, não estamos imunes às influências da mídia, a qual desempenha um papel essencial na formação do imaginário e da visão de mundo das pessoas. Dentro desse contexto, a pornografia e os sites de conteúdo adulto, enquanto formas de mídia, desempenham um papel significativo na definição de diversos aspectos e estereótipos relacionados ao masculino e ao homem.

Os sites pornográficos criam um ambiente propício para comparações não apenas em relação às suas experiências “reais” vividas, mas também em relação às mediadas que têm a ver principalmente com o consumo de pornografia. Portanto, é de particular interesse investigar se a pornografia voltada ao público masculino e como o contexto mais amplo da pornografia molda uma percepção específica do homem moderno. Em outras palavras, pensar a estética e a lógica pornográfica na sexualização da cultura. Por exemplo, Zillmann e Bryant (1982) enfatizaram muito cedo que, devido à mudança de disposição dos usuários de pornografia em relação às mulheres e suas atitudes em relação à sexualidade e relacionamentos pessoais, a pornografia não deveria ser culpada apenas pela vitimização das mulheres, mas também pela dos homens que também estão entre as “vítimas” da erosão dos relacionamentos pessoais, românticos e sexuais.

Na pornografia *mainstream* existe, fundamentalmente, uma falha em entender o prazer feminino em termos não fálicos, ou seja, com a capacidade de manter uma ereção dura e o tamanho do pênis masculino como os dois principais elementos que podem “proporcionar prazer” nas mulheres (COOK, 2006). A pornografia *mainstream* cria



condições em que muitos homens podem ficar cada vez mais ansiosos sobre sua capacidade de funcionar de acordo com os padrões pornográficos heterossexuais ocidentais. Por exemplo, a tendência de filmes pornográficos humorísticos de ridicularizar a sexualidade masculina por meio da exibição irônica de pênis pequenos e flácidos é ilustrativa (PENLEY, 2004).

De forma mais geral, pode-se dizer que a lógica falocêntrica da pornografia comercializada *mainstream* reduz os homens a uma máquina de suporte de vida do pênis excitado e a narrativa pornográfica oferece uma variedade de leituras de como a prova de ser homem se concretiza a partir da falta de evidência da feminilidade, como proeminente é sugerido nas plataformas pornográficas, “se você não satisfaz as mulheres sexualmente, você não é ‘realmente um homem’” (COOK, 2006). Na mesma lógica estão a necessidade do reconhecimento desta capacidade por outros homens, existe certo orgulho em ser o ‘Homem que satisfaz’, mas existe também a necessidade de confirmação das conquistas sexuais, tal como apresentadas na pornografia, não basta ser, existe a vontade de compartilhar, tal coisa é capaz de mostrar certo sentimento de superioridade que é cultivado nesses homens – no sentido de que “satisfazem” as suas parceiras sexuais melhor do que os outros.

Por outro lado, não se pode dizer de forma alguma que o consumo de pornografia constitua um efeito sobre a sexualidade masculina como apenas um sinal negativo. Apesar, que de fato surgem uma série de preocupações entre os consumidores masculinos em relação às “qualificações” e “performances” dos protagonistas masculinos, se pode notar que o consumidor entre em contato com diferentes atitudes sexuais, inspirações eróticas e, embora muitas vezes difíceis de realizar, técnicas sexuais elaboradas que expandam e renovem o repertório sexual. Pode-se acrescentar que isso enriquece o conhecimento sexual, melhora as habilidades sexuais e, de certa forma, aumenta o “capital sexual” dos consumidores de conteúdo pornográfico.

O pênis é considerado ainda nos tempos modernos como algo que pertence ao reino da ocultação. Em outras palavras, existe um código de silêncio sobre o pênis que “proíbe” a menção pública dele na fala cotidiana, uma prática social que na verdade faz parte de uma política dual de “ocultação-exibição” – isto é, o pênis é usado socialmente tanto como um objeto sexual, quanto como uma “ferramenta de intimidação” contra o mulheres (HO e TSANG, 2002). De um lado existe a ausência de representações públicas do pênis o mantém na obscuridade, e do outro termos a difusão do consumo de pornografia na esfera privada, que tornou os pênis eretos uma visão comum.

Claro, no contexto da sexualização da cultura, representações sexuais flagrantes e muitas vezes explícitas de homens são agora encontradas na esfera pública. Mas, apesar de quaisquer semelhanças aparentes com suas respectivas representações femininas, existem de fato diferenças significativas em como os corpos masculinos e femininos são representados e entendidos sexualmente devido a tradições longas e separadas de representações de gênero e políticas do olhar (GILL, 2003). Stephens (2007) enfatiza que a sujeição do figura do pênis a um exame mais atento não perpetua seu “poder”, mas ilumina e destaca os mecanismos contemporâneos de seu domínio. E a desconexão do pênis da posição de órgão executivo exclusivo no sexo pode contribuir para uma percepção diferenciada do corpo masculino. Uma “despersonalização” do pênis de sua dimensão fálica poderia possivelmente contribuir para uma “codificação transcendente” dele para diferentes prazeres além do falocentrismo (ATTWOOD, 2009).



Mas na cultura da pornografia, o pênis simboliza o domínio fálico masculino não só se for “grande”, mas também se “executar” o ato sexual em plena ereção e por muito tempo, sempre de acordo com os padrões da pornografia *mainstream* masculina. No entanto, na medida em que a questão de aumentar o tamanho do pênis ainda é uma possibilidade controversa nos campos da ciência médica, e em todo caso uma opção cara, a ênfase parece ser colocada exclusivamente na parte do “desempenho/desenvoltura sexual”. É neste contexto que a lógica pornográfica do “excesso de ereção” e a ascensão da economia biomédica como principal veículo de difusão do uso de drogas para disfunção erétil transformaram o pênis de órgão do corpo em mais uma forma de escolha de produto que simplesmente expande os limites da cultura de consumo e da cultura hedonista. Mais especificamente, a natureza pornográfica da biomedicina sexual é baseada na preferência permanente e duradoura de pornografia hardcore orientada comercialmente para mostrar e focar exclusivamente em pênis grandes e permanentemente eretos. Mas esse tipo de representação fálica é essencialmente uma fantasia biológica que só é possível dentro das convenções representacionais e tecnologias de produção da pornografia hardcore, onde os participantes são selecionados apenas por suas qualidades físicas e a filmagem/videografia de cenas de sexo esconde as adversidades físicas, dificuldades ou fraquezas de um pênis.

Um dos atos marcantes do uso de medicamentos ocorreu na conferência da American Urological Association em 1983, onde Dr. Giles Brindley abaixou as calças e andou nu pela sala para dar ao público uma visão de perto de seu pênis totalmente ereto devido ao uso de material injetável (KLOTZ, 2005). Ou seja, na era das drogas eréteis, essa ficção biológica e representacional do pênis incansável e insaciável torna-se uma realidade biotecnológica. Trata-se de uma mudança semelhante à causada pela disseminação da pílula anticoncepcional e que permitiu a experimentação sexual libertária. Segundo alguns céticos, esta é também a forma como a medicina ocidental e a farmacologia em geral funcionam. Em primeiro lugar, existe o pressuposto axiomático de que se alguém tem uma doença, então é necessário um medicamento para tratá-la, então surge a questão de por que alguém deve esperar a doença para iniciar o tratamento, momento em que é introduzido o conceito de prevenção e, finalmente, a questão de por que alguém deve ser exposto às doenças, quanto pode se capacitar além do “natural e normal” (HITT, 2000). Nesse sentido, o que tem acontecido com o uso de tais preparações é o efeito global e cumulativo da ação de muitos interessados, como a área médica, indústrias individuais (farmacêuticas), mídia de massa e consumidores, exemplo disso são as drogas para disfunção erétil.

O uso generalizado de drogas para disfunção erétil e a busca incessante pelo desempenho sexual ideal são sintomas da pressão exercida pelos padrões pornográficos. A pornografia pode criar expectativas irrealistas (ATTWOOD, 2006) e, conseqüentemente, levar a uma busca incessante por soluções médicas para atender a essas expectativas. Portanto, à medida que discutimos o impacto da pornografia na sexualidade masculina, é importante promover uma compreensão mais ampla da diversidade de experiências sexuais e cultivar uma cultura que celebre a aceitação e o respeito pelas escolhas e preferências individuais.

À medida que a pornografia continua a desempenhar um papel significativo na vida moderna, é fundamental que os debates sobre os padrões sexuais e as expectativas associadas a eles sejam expandidos. A compreensão da sexualidade masculina não deve ser limitada às representações unilaterais da pornografia, mas sim abraçar a diversidade



de experiências e expressões sexuais. Em um mundo cada vez mais influenciado pela mídia digital e pela cultura visual, a representação do corpo masculino na pornografia pode impactar profundamente a autoimagem e a autoestima.

No geral, pode-se dizer que a difusão da lógica e estética da pornografia tem, até certo ponto, hipotetizando tanto o pênis quanto o corpo masculino, assim como o homem como um todo. Em outras palavras, tem contribuído para a atribuição de características essencialistas ao homem em uma percepção reificada de seu físico e de suas habilidades sexuais – percepção relacionada à figura masculina encontrada na pornografia comercial de orientação masculina.

Considerações Finais

Uma concepção fundamentalmente da masculinidade hegemônica e do homem moderno, dialeticamente ligada à construção social da feminilidade moderna, co-configura as dimensões da sexualidade e redefine o campo fluido das relações, nesse contexto, o sexo assume várias formas – desde uma experiência corporal e um intenso ato de comunicação até um tipo de interação e uma representação que é consumida à medida que é produzida rapidamente na mídia (ATTWOOD, 2006). Com o cenário moderno incitando o buscador de sensações a desenvolver todo o seu potencial como sujeito sexual. Nos casos mais extremos, é uma substituição progressiva do fetiche pelo pluralismo, onde o que antes era considerado fetiche, fantasia, agora simplesmente constitui maneiras pelas quais uma pessoa pode expressar legitimamente sua sexualidade e definir sua identidade individual (GIDDENS, 1992). Assim, no caso dos homens, o consumo de drogas eréteis parece constituir uma ferramenta útil para a gestão cotidiana das suas relações pessoais e amorosas, uma ferramenta para a construção de uma identidade, um veículo de autorrealização, uma tentativa de “construir a sua biografia” num plano de vida reflexivo e autorreferencial.

Referências

ATTWOOD, F. Sexed Up: Theorizing the Sexualization of Culture. *Sexualities*, v. 9, n. 1, p. 77-94, 2006.

ATTWOOD, F. *Mainstreaming Sex: The Sexualization of Western Culture*. London and New York: IB Tauris, 2009.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-59, 2005.

COOK, I. Western Heterosexual Masculinity, Anxiety, and Web Porn. *The Journal of Men's Studies*, v. 14, n. 1, p. 47-63, 2006.

GIDDENS, A. *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Erotism in Modern Societies*. 2005.



GILL, R. Power and the Production of Subjects: A Genealogy of the New Man and the New Lad. In: BENWELL, B. (Ed.). *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines*. Oxford: Blackwell, 2003.

HEARN, J. Sex, Lies and Videotape: The Clinton-Lewinsky Saga as a World Historical Footnote. *Sexualities*, v. 2, n. 2, p. 261-6, 1999.

HITT, J. The Second Sexual Revolution. *The New York Times*, 20/2/2000.

HO, P. S. Y.; TSANG, A. K. T. The Things Girls Shouldn't See: Relocating the Penis in Sex Education in Hong Kong. *Sex Education*, v. 2, n. 1, p. 61-73, 2002.

HONNETH, A. *Reification: A New Look at an Old Idea*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KAMMEYER, K. C. W. *A Hypersexual Society: Sexual Discourse, Erotica, and Pornography in America Today*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

KLOTZ, L. How (Not) to Communicate New Scientific Information: A Memoir of the Famous Brindley Lecture. *British Journal of Urology International*, v. 96, n. 7, p. 956-7, 2005.

LEVY, A. *Female Chauvinist Pigs: Women and the Rise of Raunch Culture*. Melbourne: Schwartz, 2005.

MCNAIR, B. *Mediated Sex: Pornography and Postmodern Culture*. London, New York: Arnold, 1996.

MCNAIR, B. *Striptease Culture: Sex, Media and the Democratization of Desire*. London, New York: Routledge, 2002.

PAUL, P. *Pornified: How Pornography is Transforming our Lives, our Relationships and our Families*. New York: Times Books, 2005.

PENLEY, C. Crackers and Whackers: The White Trashing of Porn. In: WILLIAMS, L. (Ed.). *Porn Studies*. Durham, London: Duke University Press, 2004.

STEPHENS, E. The Spectacularized Penis: Contemporary Representations of the Phallic Male Body. *Men and Masculinities*, v. 10, n. 1, p. 85-98, 2007.

THOMPSON, E. The Parodic Sensibility and the Sophisticated Gaze: Masculinity and Taste in Playboy's Penthouse. *Television & New Media*, v. 9, n. 4, p. 284-304, 2008.

TYLER, M. Managing Between the Sheets: Lifestyle Magazines and the Management of Sexuality in Everyday Life. *Sexualities*, v. 7, n. 1, p. 81-106, 2004.



ZILLMANN, D.; BRYANT, J. Pornography, Sexual Callousness, and the Trivialisation of Rape. *Journal of Communication*, v. 32, n. 4, p. 10-21, 1982.



PÓS-GUERRA E MEMÓRIA: O POSICIONAMENTO ANTIGUERRA DOS FILMES DE HAYAO MIYAZAKI E ISAO TAKAHATA NO STUDIO GHIBLI

Souza, Gabriel Lacerda de¹; Karvat, Erivan Cassiano²

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisador no Programa de Iniciação Científica (PROVIC) – UEPG, 2021-2022; ² Departamento de História DEHIS-UEPG

Resumo: Filmes como *Nausicaä do Vale do Vento* (1984), de Hayao Miyazaki, e *Túmulo dos Vagalumes* (1988), de Isao Takahata, possibilitam perceber consequências da Segunda Guerra que ainda hoje persistem na sociedade japonesa. São animações que apresentam um discurso visivelmente antiguerra e pacifista por parte dos autores, algo que conversa com toda a identidade discursiva da cinematografia do Studio Ghibli, cofundado por ambos em 1985. Miyazaki e Takahata cresceram no Japão do pós-guerra, vivenciando – na infância – o conflito e sobrevivendo a ataques aéreos, experimentando o período de ocupação estadunidense no país, que durou de 1945 a 1952, contexto que acabou fomentando a cultura japonesa desde o pós-guerra até a atualidade. A análise aqui proposta, tem por intenção tratar aspectos artísticos possíveis de interpretação que apresentem o citado discurso antiguerra e/ou pacifista de Hayao Miyazaki e Isao Takahata e que se expressa em cenas, enquadramento, iluminação, colorização, linhas de diálogo, narração, silêncios, trilha sonora, enfim qualquer característica particular ao objeto estudado.

Palavras-chave: Studio Ghibli; Discurso Antiguerra; Animações; Hayao Miyazaki; Isao Takahata.

1. Introdução

Inicialmente é de suma importância se ter noção de qual é o contexto no qual Hayao Miyazaki e Isao Takahata estão inseridos. Miyazaki, nasceu em Tóquio no dia 5 de janeiro de 1941, em meio à Segunda Guerra Mundial e seu pai era diretor na empresa familiar Miyazaki Airplane, que construía peças de aviões usados na guerra (CHAVES; TORRES, 2017), o que justifica a paixão por aeromodelismo de Miyazaki e seu deleite com abordagens sobre voar em toda sua filmografia.

Hayao Miyazaki cresceu durante o pós-guerra, as imagens de sua infância eram de um país dominado pelos Estados-Unidos, cuja ocupação teve influência no modelo econômico adotado, portanto o Japão, agora inserido em uma nova economia, utilizou de grande esforço da população para seu crescimento, a chamada “Época do Milagre”. (NOVAES; VADICO, 2020, p. 149).

Enquanto Isao Takahata nasceu em 29 de outubro de 1935, ou seja, ambos os diretores mais proeminentes e fundadores do Studio Ghibli cresceram com o cenário presente da Segunda Guerra Mundial e com o Japão ocupado por tropas estadunidenses até 1952, eles viveram isso no início de suas formações como indivíduos. Ocupação essa



que tinha por intuito realizar reformas políticas e econômicas no país, assim como remover as influências militaristas presentes, inclusive no cinema da época, com muitas animações sendo usadas com a intenção de espalhar discursos militaristas e políticos (NOVAES; VADICO, 2020).

Aparte dos autores analisados, dentro daquilo que embasa este trabalho num aspecto mais metodológico está Alcebiades Miguel, em seu texto o autor trata sobre esse aspecto presente nas obras de animação sobre a possibilidade de que elas têm em construir uma noção de um passado, usando como exemplo para isso o cenário israelense, mas que pode ser aplicável com a abordagem proposta nessa pesquisa com o Japão e o pós-guerra intrínseco nas produções de Hayao Miyazaki e Isao Takahata, vide seus posicionamentos antiguerra e a forma que retratam historicidades que fazem parte da cultura nipônica. Enquanto que dentro do aspecto de material, estão os filmes tomados como fontes a serem analisados nesse texto, que são: *Nausicaä do Vale do Vento* (1984) e *O Túmulo dos Vagalumes* (1988).

Nausicaä do Vale do Vento (1984) é o primeiro filme dirigido por Hayao Miyazaki a ser considerado como parte das produções do Studio Ghibli - estúdio esse de animações japonesas cofundado por Hayao Miyazaki, Isao Takahata e Toshio Suzuki em 1985 devido ao sucesso comercial de *Nausicaä do Vale do Vento*. - Mesmo que na data em questão o estúdio ainda não tivesse sido devidamente fundado, as pessoas envolvidas no projeto já eram aquelas que conjuntamente fundariam o estúdio em breve. Na narrativa da obra acompanhamos uma sociedade sobrevivente em um mundo pós-apocalíptico quase totalmente destruído após uma guerra de escalas colossais. Os pequenos grupos sociais sobreviventes mantêm uma relação complicada com a natureza, pois devido à guerra surgiram florestas tóxicas e animais gigantescos protetores desses habitats que são um risco para a vida humana sobrevivente. E ao longo dessa história Miyazaki aborda temas como o pacifismo, o ambientalismo e o protagonismo feminino, que se tornariam fortes características de toda sua filmografia.

Em *O Túmulo dos Vagalumes* (1988), dirigido por Isao Takahata, acompanhamos a história de luta por sobrevivência de um casal de irmãos, que após escaparem de um bombardeio incendiário e perderem a mãe precisam encontrar um jeito de se manterem vivos em um Japão em grande parte arrasado pela guerra. É uma abordagem extremamente crua e realista das consequências que a violência da guerra tem na vida dos civis, independente de qual lado estejam.

2. Animações japonesas como ferramenta de propaganda

Mesmo antes da Segunda Guerra Mundial, o Japão já fazia o uso do cinema como uma ferramenta de propaganda militar, conforme nos afirma Mônica Lima de Faria (2008). No contexto da guerra contra a China, a produção cinematográfica voltada às animações, em especial, tinha um viés propagandista. Algo que condicionalmente se desenvolveu ainda mais à medida que o Japão passou a fazer parte do eixo na Segunda Guerra Mundial. Segundo Lima, esse foi o período no qual a animação japonesa mais evoluiu, devido ao incentivo por parte do governo para a produção do material de propaganda contra as nações consideradas inimigas japonesas no momento. Para Faria:

Na década de 30 o Japão entra em guerra contra a China, e nessa época toda a produção cinematográfica é voltada à exibição de filmes e animações de propaganda militar. A influência militarista estendeu-se até a Segunda Guerra,



fincando os meios de comunicação, inclusive estúdios de cinema e animação, sob controle dos militares. Porém, apesar da censura e falta de liberdade de expressão, foi no período militar que a animação japonesa mais evoluiu tecnicamente, graças ao incentivo financeiro do governo para a produção de seu material (SATO, 2005 apud FARIA, 2008, p. 151).

Isso exemplifica de uma forma bem direta como a guerra e seu discurso já estava presente nas animações japonesas e cinema desde antes da Segunda Guerra Mundial. O que podemos ver que se estendeu mesmo para depois disso, nas produções do Studio Ghibli, porém com a intenção contrária. Neste caso, ao invés de incentivar a guerra, agora o intuito com Hayao Miyazaki e Isao Takahata é o de criticá-la e mostrar suas consequências e horrores.

Ainda sobre esse aspecto propagandista do cinema nipônico, segundo Viktor Novaes (2021), foi possível constatar que o Japão usou a mesma estratégia nesses dois momentos do cinema de animação como uma ferramenta popular de cunho militarista e propagandista. Em primeiro momento, esses filmes faziam uso de personagens folclóricos e de conhecimento popular japoneses em narrativas que tinham por intenção mostrar como a nação japonesa era melhor do que outras nações asiáticas. Mais tarde isso passou a ser utilizado com relação a nações ocidentais, nesse caso para se representar como superior aos referenciais culturais norte-americanos.

Porém, tal uso de animações para propagar ideais militares foi censurado após a ocupação estadunidense em solo japonês, após a rendição do país ao final da Segunda Guerra Mundial. Visto que a ocupação era proibida de ser criticada publicamente durante sua vigência. Segundo Faria:

Com o fim da Segunda Guerra, o Japão sofreu imediatamente um processo de desmilitarização, entre suas com seqüências está a censura em relação ao material nacionalista ou de propaganda bélica, exatamente o contrário da realidade anterior. (LUYTEN, 2005 apud FARIA, 2008, p. 151).

Novaes (2021) também aborda como esses usos cinematográficos japoneses, somados com a censura estadunidense, acabaram por influenciar o modo de se fazer animação no Japão, o que acarreta diretamente na carreira de Hayao Miyazaki quando este começou a atuar na área e por sua vez, influenciando também suas produções futuras no Studio Ghibli. Pois com a censura estadunidense, restava aos japoneses fazerem adaptações de livros e histórias de origem estrangeiras em suas animações, não mais usando seus personagens folclóricos como antes, que eram usados para expor ideias de superioridade cultural. O novo cenário das animações japonesas acaba por refletir em toda a atuação de Miyazaki produzindo e dirigindo filmes muitas vezes adaptados de obras literárias ou de sua própria autoria.

Vale se salientar para o fato de que a Segunda Guerra Mundial marca a memória do povo japonês de uma forma que mesmo hoje no século XXI, mais de sete décadas depois, ainda é muito perceptível. E isso é algo que se torna fixo no imaginário de sua população, visível através das mais diferentes formas de representação cultural, como nos ressaltam Novaes e Vadico (2020).

Alguns exemplos populares desse marco na memória do povo japonês são as representações famosas do Godzilla em seus produtos culturais, como uma clara alusão aos efeitos das bombas atômicas na natureza. Então podemos afirmar que a abordagem



antiguerra no cinema e produções culturais japonesas é um elemento presente mesmo bem antes do Studio Ghibli começar a sua produção de animações na década de 1980.

Em um último momento antes de partir para as análises propostas, vale ressaltar uma característica do cinema de animação realizado por Hayao Miyazaki, acerca de sua forma de tratar o onírico e o real de forma que essa separação não é direta, esses dois elementos são presentes nos trabalhos do diretor de forma muito sutil e sempre se mesclando. Ainda mais pelo fato de serem animações, como pontua Miguel (2010), algo que se relaciona diretamente com a forma do diretor abordar as temáticas da guerra em suas histórias, de uma forma estilizada criticando a violência. Já que Miguel (2010) fala sobre a utilização da animação como um modo de estilização acerca do real e portadora de ideais em seu discurso, isso é algo que também se pode correlacionar com o produzido nas narrativas tanto de Hayao Miyazaki quanto de Isao Takahata.

A arte da animação apresenta, como base de constituição, a estilização radical do universo que lhe serve de referência. Essa estilização, contudo, não ocorre a partir de materiais desconectados da realidade referencial, a realidade referencial, como nas caricaturas, ainda está presente e sua deformação denuncia um processo ideologicamente formativo. (MIGUEL, 2010, p. 4).

3. Análise de Nausicaã do Vale do Vento (1984)

Nausicaã do Vale do Vento (1984), roteirizado e dirigido por Hayao Miyazaki, é o primeiro filme do diretor a ser considerado parte do Studio Ghibli que viria a ser fundado no ano seguinte no Japão, na cidade de Tóquio. O estúdio de longas metragem animados no momento tinha Hayao Miyazaki e Isao Takahata como autores e mentes criativas para as obras, enquanto Toshio Suzuki como cofundador cuidava da parte comercial das produções culturais do estúdio. O Studio Ghibli é fundado com o lucro comercial que Nausicaã do Vale do Vento rende para a equipe, isso em meio ao popularmente chamado “milagre econômico japonês”, período no qual o Japão estava numa crescida econômica exponencial após a Segunda Guerra Mundial, com incentivo externo.

Porém ainda que em 1984 durante a produção de Nausicaã do Vale do Vento, o Studio Ghibli não existisse oficialmente, os membros que o fundariam no ano seguinte e o modo de produção já apresentavam todas as características de destaque do estúdio de animação japonês e de seus renomados diretores. Em especial com Miyazaki e seu característico discurso antiguerra aliado do ambientalismo, o protagonismo feminino, elementos de paixão pessoal do diretor como diferentes veículos aéreos, “[...] outra característica autoral de Miyazaki. As metáforas como forma de transmitir uma mensagem do diretor para o público que assiste suas obras.” (NOVAES; VADICO, 2020, p. 143), entre outros aspectos.

Seu pai era diretor da empresa familiar Miyazaki Airplane, que construía aviões usados na guerra. Essa ligação com o universo aéreo o levou a desenhar aviões desde cedo, mesmo antes de aprender a desenhar pessoas ou outros seres. Sua paixão pelos objetos que voam tornou-se marca registrada do autor, bem apreciada em Porco Rosso (1992) e em seu último filme, Vidas ao Vento (2013). (CHAVES; TORRES, 2017, p. 172).



Ainda sobre esse aspecto ideológico de Miyazaki, na sua forma de transmitir uma mensagem ao longo de metáforas em suas narrativas, há um trecho do trabalho de Novaes e Vadico (2019), que é relevante para se ter em vista quando observa-se esse aspecto da direção e argumento de Hayao Miyazaki.

[...] Miyazaki evita elogiar qualquer agenda ideológica, liderada por sua própria desilusão pessoal com a política revolucionária, toma cuidado com qualquer sistema codificado de pensamento. Profundamente influenciado por teorias marxistas em sua juventude, como atestado por suas atividades como presidente da União Animadores na Toei Animation Studios, Miyazaki desenvolveu gradualmente uma aguda aversão à noção de aderir servilmente a qualquer doutrina e procurou, ao contrário, princípios pacifistas e igualitários. Para este efeito, ele afirmou que nos anos 90, ele “abandonou totalmente o marxismo” como resultado de ter “parado de ver as coisas por classe. É uma mentira que alguém está certo só porque ele é um trabalhador. O público em geral faz muitas coisas estranhas. Eu não posso confiar em política” (Miyazaki, 1994). (CAVALLARO, 2015, p. 33 apud NOVAES; VADICO, 2019, p. 96).

Dando seguimento à animação em questão, o mundo que Hayao Miyazaki nos apresenta em *Nausicaä do Vale do Vento* (1984) transcorre 1000 anos após a devastação gerada destrutiva e quimicamente pela guerra, na história intitulada de *Os Sete Dias de Fogo*. Conflito este no qual seres humanos criaram criaturas de aspecto humanoide gigantescas com capacidade de destruição em massa, chamadas de Deus Guerreiro, um elemento que se pode facilmente ser comparado com a magnitude e poder de destruição das bombas atômicas. Visto que tais criaturas causam a destruição no planeta todo, alterando inclusive as propriedades da própria natureza, resultando em um mundo pós-apocalíptico.

Imagem 1: Criaturas criadas e utilizadas na história como armas de guerra de poderio comparativo ao nuclear.



Fonte: NAUSICAA do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984

“Toda a flora e fauna foram destruídas como resultado dessa guerra, ou seja, o ecossistema terrestre entrou em degradação. Como consequência, surgiram as terríveis e temidas florestas de gás tóxico chamada de Mar da Podridão ou Fukai.” (CHAVES; TORRES, 2017, p. 172). Florestas essas onde apenas habitam seres de aparência insectoide de proporções gigantescas, que são capazes de viverem dentro do Mar da Podridão, compartilhando dessa natureza tóxica para com os humanos sobreviventes.



Algo que, com facilidade, remete a imagem perpetuada pela figura do Godzilla no cinema japonês, uma criatura gigantesca resultado da radiação, um reflexo direto da utilização das bombas atômicas. No caso de Nausicaä do Vale do Vento (1984) os insetos enormes são uma resposta da natureza frente aos danos químicos causados pela de guerra.

“Mar podre” refere-se ao ecossistema das terras devastadas pela poluição da antiga cidade industrial. O mundo estava prestes a ser engolido de forma silenciosa pela floresta gigante, que produz fungos venenosos a que apenas insetos conseguem sobreviver (MIYAZAKI, 2006, p. 20, vol.1 apud CHAVES; TORRES, 2017, p.172).

Imagem 2: Nausicaä dentro do Mar da Podridão, ambiente tóxico para humanos e lar de insectoides gigantes.



Fonte: NAUSICAA do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984

Os poucos agrupamentos populacionais de sobreviventes vivem em locais onde a toxicidade presente no chamado Mar da Podridão tem maior dificuldade de chegar, como no Vale do Vento que dá título à obra, que se trata de um povoado localizado na costa marítima e por conta dos ventos vindos do mar consegue se manter livre das partículas tóxicas.

Imagem 3: O Vale do Vento.



Fonte: NAUSICAA do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984

O já bem visível discurso antiguerra de Miyazaki, nessa breve apresentação do ambiente no qual se passa a história, também tem juntamente no argumento outro aspecto do diretor que anda lado a lado com suas ideias pacifistas, se trata do ambientalismo defendido por Hayao. Como também identificam Chaves e Torres (2017), a história trata de uma distopia ambiental e ressaltam como o diretor apresenta em seu argumento cinematográfico a preocupação ecológica acompanhada do humanismo (2017, p. 169). Ou seja, os discursos tanto antiguerra quanto ambientalista característicos.

Um momento, logo no início da história, que nos exemplifica muito bem esse ideal pacifista e antiguerra presente no roteiro é a forma que Nausicaä lida com os conflitos que cruzam o caminho de si própria e seu povo. Uma nave de um reino vizinho tenta pousar emergencialmente no Vale do Vento, enquanto está sendo atacada por insetos da floresta, o que por si só já é um risco para todo o vale, visto que poderiam contaminar o local e sua forma de subsistência. Mas ao invés de deixar que matem um grande inseto e acabem por atrair ainda outros mais, Nausicaä se prontifica a para o ato de violência antes que esse seja realizado e guia novamente o bicho para dentro de seu habitat natural. Aliviando companheiros que admitem que não fariam nem ideia do que fazer depois de matarem aquele indivíduo e atraírem mais ainda para o vale. Com esse breve momento da narrativa, Miyazaki já nos mostra claramente o posicionamento de Nausicaä frente conflitos, tomando ação contra o que seria a lógica de agir com violência e dar continuidade a um comum cenário de guerra e violência, agindo então num ato de pacifismo e direta relação de respeito com a natureza.

O que podemos ver ao longo do filme, enquanto a protagonista traça um caminho pacifista para enfrentar aqueles que querem perpetuar a guerra mesmo nesse mundo já devastado em consequência desta. E ao combater a violência de forma até mesmo semelhante a um caráter messiânico, Nausicaä consegue ao fim da história chegar nesse ponto de harmonia entre as partes, da humanidade em relação ao restante da natureza. Deixando uma mensagem final de Miyazaki muito clara com relação a suas intenções contra a guerra, vide as consequências que essa causa, e juntamente com o ambientalismo estruturando tal argumento. “A animação, ao criar um universo diverso, mas ainda reconhecível, situa-se como poderosa ferramenta de ressonância, ultrapassando a prosaica associação com a realidade usual.” (MIGUEL, 2010, p. 5).

4. Análise de Túmulo dos Vagalumes (1988)



Por mais que Isao Takahata, diretor de *Túmulo dos Vagalumes* (1988) seja amigo de Miyazaki e cofundador do Studio Ghibli, assim como diretor proeminente do estúdio, sua obra não que se assemelha com a analisada anteriormente, na verdade se trata de um filme muito diferente tanto em seu peso dramático quanto em sua distinta direção. Takahata já era mais velho quando vivenciou as consequências da guerra em território japonês e talvez por isso trate desse aspecto, em sua narrativa, de uma forma muito mais real e crua do que Miyazaki aborda em sua forma mais lúdica e onírica.

Na história de *Túmulo dos Vagalumes* (1988) acompanhamos Seita, um adolescente, e sua irmã Setsuko, ainda uma criança, tendo de fazer o possível para sobreviverem ao cenário social da guerra. Não se tratam de consequências do ataque das bombas atômicas de Hiroshima ou Nagasaki, mas sim de outra forma de ataque aéreo bem mais comum. Logo de início vemos um ataque incendiário acontecendo na cidade de Kobe e ambos protagonistas perdem a mãe por consequência das queimaduras, então precisam seguir como conseguem para no mínimo obterem alimento.

Imagem 4: Ataque incendiário em Kobe retratado.



Fonte: *TÚMULO dos Vagalumes*. Direção: Isao Takahata. Japão: Studio Ghibli, 1988

São abrigados em uma casa de familiares a princípio, mas como a situação calamitosa é a mesma para toda a população, o mínimo necessário para se manter alimentado é escasso para todos e, tanto Seita quanto Setsuko, acabam sendo tratados de forma cada vez pior até que encontram como solução buscar uma sobrevivência sozinhos.

Mas as consequências disso são caras para a vida do casal de irmãos, já que o fato de ambos ingerirem pouco alimento é extremamente prejudicial para a saúde deles, ainda mais para Setsuko em fase de crescimento necessitando muito mais de vitaminas vitais acaba contraindo doenças por conta da falta de comida e não resta a Seita nada a fazer, aos poucos acompanhando a morte lenta de sua pequena irmã. Para então mais tarde vermos, no futuro já indicado ao início do filme, este personagem morrendo também.

Imagem 5: Seita e Setsuko, da direita para a esquerda.



Fonte: TÚMULO dos Vagalumes. Direção: Isao Takahata. Japão: Studio Ghibli, 1988

Desta forma, Isao Takahata nos apresenta uma narrativa completamente crua e real de um cenário direto das consequências geradas pela guerra perante a população civil e pobre que sobrevive ao ataque em primeiro lugar, seja ele de qual espécie for, para então sofrer lentamente aquilo que é causado por essa violência da guerra. Sobre a produção do filme em si, Takahata comenta o fato de que a animação é o meio artístico ideal que encontrou para mostrar uma história de um realismo tão brutal.

E através dessa história podemos ver a semelhança compartilhada entre os dois maiores diretores do Studio Ghibli, acerca dos seus posicionamentos antiguerra. Um deles abordando isso de uma forma mais fantasiosa, com um discurso não menos presente por se apropriar do lúdico, possibilitado pela mídia cinematográfica em específico das animações. Enquanto o segundo, utiliza dessa mídia para retratar uma história tão humana e real que, por vezes, pode até ser esquecida que se trata de uma animação de tão cruel que é apresentado o destino desses personagens tão humanos em sua jornada de consequências geradas pela violência da guerra em vidas civis.

Se a brutalidade das imagens captadas em fotografia e vídeo do horror não causam apenas terror, mas vergonha, o refúgio mais fácil é o fornecido pelas imagens codificadas por artistas, que nos oferecem uma narrativa devidamente explicada e os elementos de identificação do Mal identificados. (MIGUEL, 2010, p. 8).

Conclusão

Perante tudo que se fez presente até aqui, fica visível e explícito de que forma se dá o discurso antiguerra em cada obra analisada, tanto do diretor Hayao Miyazaki quanto de Isao Takahata. Mesmo sendo apenas um exemplo de cada artista, tais discursos são presentes em outras obras, como por exemplo Princesa Mononoke (1997), Vidas ao Vento (2013), ambas de direção de Miyazaki, e seguem o mesmo ideal presente desenvolvido ao longo da narrativa.

Além do que podemos ver como a memória japonesa foi extremamente marcada pelas consequências civis sofridas durante o processo da Segunda Guerra Mundial, seja em seu período de ação direta ou em suas inúmeras consequências. Aquilo que foi causado pela guerra na população nipônica se mantém constante em suas representações culturais mesmo nos dias de hoje.



A Segunda Guerra Mundial teve grande impacto no imaginário japonês e por consequência em suas representações culturais. Devido a isso podemos perceber diversas referências aos acontecimentos da Segunda Guerra em filmes, no entanto o diretor Hayao Miyazaki em “Serviço de Entregas da Kiki” (1989) se foca não nos acontecimentos em si, mas em uma consequência destes.” (NOVAES; VADICO, 2020, p. 149).

Outro ponto importante para se entender esse fato é a noção da memória que possibilita tal manutenção de representações derivadas do que foi sofrido pelas pessoas comuns durante esse período de guerra. É por conta desse aspecto que o povo consegue traçar um paralelo em comum em sua construção identitária e, portanto, algo validador em sua cultura.

Segundo Jacques Le Goff (1990), historiador francês, a memória é considerada uma peça-chave para acessar a historicidade de um povo, pois ela é uma ferramenta que armazena o passado e auxilia a moldar o presente e o futuro. Para ele, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 476 apud HORTA, 2018, p. 2).

Referências

CHAVES, Ravena Amorim; TORRES, José Wanderson Lima. Distopia e animação: O universo fantástico em Nausicaä do Vale do Vento, de Hayao Miyazaki. *In: Revista Desenredos*. n. 27. Teresina: Publicação independente, 2017. p. 169-175.

FARIA, Mônica Lima. História e narrativa das animações japonesas: Algumas características dos animês. *In: Actas de Diseño*. n. 5. Buenos Aires: Universidade de Palermo, 2008. p. 150-157.

FERREIRA JUNIOR, Daniel Nunes; PASTRELLO, Douglas Tacone. O cinema de propaganda japonês entre 1939-1945. *In: II Diálogos sobre História: Ciclo de Minicursos Online da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2021.

HORTA, Lília Nogueira Calcagno. Lisa, Ponyo e Yubaba: Três representações de Hayao Miyazaki que contestam a construção da memória feminina japonesa. *In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo – Comunicon*. São Paulo: ESPM, 2018.

MIGUEL, Alcebíades Diniz. O fluxo imaginário da memória: A animação como arte de conjurar/construir o passado israelense. *In: Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos*. v. 4. n. 6. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 4-12.

NAUSICAA do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984. (117 min).



NOVAES, Viktor Danko Perkusich; PAULO, Inajara Barbosa. Os cartoons no front: A Segunda Guerra Mundial sob a perspectiva estadunidense e japonesa (1936-1955). In: *II Diálogos sobre História: Ciclo de Minicursos Online da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2021.

NOVAES, Viktor Danko Perkusich; VADICO, Luis Antonio. A influência da Segunda Guerra Mundial nas animações japonesas: Um histórico de características e influências que são observadas até os dias de hoje. In: *Revista de Debates Insubmissos*. v. 2. n. 5. Caruaru: UFPE, 2019. p. 79-106.

NOVAES, Viktor Danko Perkusich; VADICO, Luis Antonio. A metáfora do comportamento japonês após a Segunda Guerra Mundial presente no filme “O Serviço de Entregas da Kiki” (1989) de Hayao Miyazaki. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. v. 19. n. 34. São Paulo: ALAIC, 2020. P. 140-150.

SPÍNDOLA, Marina de Jesus Amaral; TEIXEIRA, Marcos Aurélio Valder. Cinema japonês e pós-guerra: Análise da obra Não Lamento minha Juventude de Akira Kurosawa (1946). In: *II Diálogos sobre História: Ciclo de Minicursos Online da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2021.

TÚMULO dos Vagalumes. Direção: Isao Takahata. Japão: Studio Ghibli, 1988. (89 min).

YASHINISHI, Bruno José. Aprender História como o cinema: o uso de filmes como recursos didáticos. In: *II Diálogos sobre História: Ciclo de Minicursos Online da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2021.



O USO DO INSTAGRAM COMO FORMA DE DIVULGAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA: O CASO DA CULTURA DOS MASCARADOS NO FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO (REBOUÇAS-PR)

Drapalski, Maria Gabriela.¹ Johansen, Elizabeth²

¹Acadêmica de Bacharelado em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa; ² Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O referido trabalho tem como principal objetivo apresentar o processo de desenvolvimento de uma página em rede social, Instagram, com o intuito de divulgar ao público não acadêmico o que é um sistema de faxinal e as práticas culturais existentes no mesmo. Para isso foi utilizado como recorte geográfico a Comunidade Faxinal do Marmeleiro de Baixo, situada no interior do município de Rebouças (PR), onde há a prática dos mascarados, um dos principais focos da página criada. A rede social foi construída como instrumento de avaliação para a disciplina de Patrimônio I, com o intuito de trazer a público as tradições faxinalenses, em específico, como já mencionado, a prática dos mascarados, uma festividade popular que ocorre durante três dias do período de Carnaval na comunidade marmeleirense. A atividade ocorre como maneira de divertimento de quem se caracteriza como *masca*, como também de entretenimento aos membros da comunidade que se divertem ao ver o popularmente denominado “corre dos mascas”, que consiste em sustos dados à moradores, sejam crianças ou adultos, e em animais que circulam no criadouro, como também relembram sua mocidade quando os mesmos se trajavam para o evento. A página foi construída com embasamento científico, ou seja, foram realizadas pesquisas referentes ao tema, porém possuem uma linguagem de fácil circulação, o que proporciona o alcance a diversos públicos.

Palavras-chave: Sistema de Faxinal; Instagram; Mascarados; Comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo.

1. Sistema de Faxinal

Primeiramente é importante compreendermos o que de fato é um sistema de faxinal. Para Lowen Sarh:

No Paraná o termo é utilizado para indicar uma área silvopastoril delimitada, dentro da qual se encontra um povoamento e sobre a qual circulam livremente animais pertencentes a esta comunidade. Trata-se tanto de animais de grande porte: bovinos, eqüinos e muares, como também de pequeno porte: suínos, caprinos, ovinos e aves, além de animais domésticos. (LÖWEN SAHR, 2007, p. 208).

Como apontado por Lowen, o sistema faxinalense caracteriza-se como um sistema silvopastoril, ou seja, tem como característica a integração de animais, árvores e plantas rasteiras. Para complementar essa definição a autora Nerone (2015) pontua que essas comunidades são divididas em Terras de Criar, aquelas destinadas ao uso do grupo



denominado “criador” que podem ou não possuir donos e onde os animais dos moradores circulam livremente, e as Terras de Plantar, terras particulares destinadas ao cultivo, tendo como eixo o criadouro comum. Desse modo podemos apontar também o uso sustentável do sistema de faxinal, que utiliza da Mata de Araucária por meio da atividade silvipastoril, já mencionada, ou seja, criando animais no meio da mata e da extração da erva-mate (*Ilex paraguariensis*)¹ (LÖWEN SAHR; LEMES, 2005). Sobre a erva-mate ser a principal fonte de renda e de trabalho dos faxinalenses, Chang (1988) aponta o motivo e quem trabalhava nessa atividade, assim como seu processo:

É importante notar que a exploração da erva-mate, diferente da atividade pecuária, não pressupunha grandes extensões de terra ou um contingente razoável de trabalhadores cativos, nem um adiamento de capital para a formação do rebanho. O mate constituía-se numa produção espontânea de imensos ervais silvestres que estavam ao alcance de uma parte bem maior da população. Quanto ao trabalho de coleta em si, não havia distinção de sexo nem idade, pois tanto mulheres quanto homens, bem como velhos ou crianças estavam aptos a trabalhar no seu primeiro e fácil processo que consistia na poda e na sapeca das folhas. (CHANG, M.Y., 1988, p.49)

Referindo-se agora em especial as comunidades faxinalenses do município de Rebouças-PR, especificamente, a Comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo, é importante pontuar que a maior parte das pessoas que levavam o estilo de vida faxinalense em sua origem, teriam migrado para a zona rural do município escapando do cerco da Lapa² (NERONE, 2015). Desse modo, podemos pontuar que o estilo de vida comunitário proporcionado pelo sistema faxinalense, foi o que possibilitou a sobrevivência dessas pessoas.

Vale também ressaltar a existência da Portaria Nº 28, de 18 de fevereiro de 2011, do governo do Estado do Paraná, que traz, além da definição de um sistema de faxinal, os métodos de preservação dos mesmos, pois, aponta a necessidade da existência de conselhos municipais³ em prol da defesa desses sistemas, a definição de povos tradicionais e da identidade faxinalense, ações que os faxinalenses podem tomar referentes a sua comunidade e no final uma lista de faxinais regulamentados em todo Paraná. Nesta lista em questão, o município de Rebouças conta com quatro faxinais regulamentados, sendo eles: Faxinal Barro Branco, Faxinal do Salto, Faxinal Marmeleiro de Cima e Faxinal Marmeleiro de Baixo, como já mencionado, nosso recorte geográfico.

2. A Cultura dos Mascarados na Comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo

Antes de falar sobre a prática dos mascarados em si é importante frisar que essa parte da pesquisa foi construída inteiramente utilizando a metodologia da História Oral, tendo como intuito transformar os “objetos” do referido estudo em sujeitos, contribuindo desse modo para uma história mais rica, mais comovente e também mais verdadeira

¹ A erva-mate constitui uma das principais fontes de renda dos sistemas de faxinais, em especial, do Faxinal Marmeleiro de Baixo (Rebouças-PR).

² Conflito ocorrido na cidade de Lapa-PR durante a Revolução Federalista.

³ “As comunidades faxinalenses deverão compor o conselho com no mínimo 50% dos membros, escolhidos em Assembleias Comunitárias que representam os interesses da defesa dos faxinais daquele município” (Portaria No 28, de 18 de fevereiro de 2011).



(THOMPSON, 1998). As entrevistas realizadas foram gravadas e disponibilizadas na página do Instagram, como método de divulgação, porém se discutirá isso futuramente.

A cultura dos mascarados trata-se de uma festividade que acontece durante o período de três dias no decorrer do Carnaval, em que os meninos saem caracterizados pela comunidade assustando os animais que vivem no “criador”⁴ e as crianças que circulam pelas entradas do sistema de faxinal. As vestes utilizadas pelos “mascas”⁵, consistem em sacolas, sacos e lonas velhas, ou seja, que não são mais utilizadas, galhos secos de árvores, roupas rasgadas e é claro: as máscaras. Com o passar dos anos as máscaras passaram a ser compradas, entretanto, quando não havia essa possibilidade as mesmas eram confeccionadas com caixas, como aponta D. Joana, uma das entrevistadas.

Era diversão deles, que eles tinham para se divertir no passado, né. Que não tinha outro meio de diversão para eles, daí na cabeça eles faziam as fantasias dele de caixa de papelão, ali pintavam a caixa ali para chamar mais atenção, fica mais assustador. (Joana Aparecida Drapalski, 2023)

Devidamente caracterizados e com a sua identidade protegida⁶, os meninos⁷ saíam pelas ruas da comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo, pregando peças e realizando sustos em animais e pessoas que circulavam nas estradas na hora da festividade, principalmente em crianças pequenas. Ao decorrer da caminhada fechavam as estradas e impediam a circulação de automóveis, enquanto realizavam brincadeiras e dançavam. Segundo uma das entrevistadas, D. Joana:

Quando eles andavam pelas estradas [e] vinha carros, eles ficavam no meio da estrada dançando batendo aquelas espada deles de pau ali né, os carros paravam, desviavam, tudo era festa. Os carroceiro que daí era mais perigo, que eles assustavam os cavalo né, daí era perigoso uma disparada da carroça né. (Joana Aparecida Drapalski, 2023)

Segundo os entrevistados, para participar da festividade vinham “pessoas de fora”, ou seja, não moradoras da comunidade, com o intuito de se vestirem de mascarado ou apenas assistirem essa prática cultural e se divertirem. Após o fim das brincadeiras, no terceiro/último dia, os mascarados se reuniam em um só lugar e realizavam o Baile dos Mascarados, onde se divertiam juntos e celebravam os três dias de brincadeiras.

Até o momento não se sabe precisar quando teria surgido essa prática cultural tão característica, porém, podemos realizar uma estimativa com base na entrevista realizada com o Sr. Nelson da Luz Messias, que se vestiu de mascarado durante sua infância até sua juventude. O mesmo relata: “Pois oiá, esse aqui foi desde o começo, já digo, meu pai me contava né que já se vestiu e saiu nas brincadeiras, então foi desde o começo”. Sr. Nelson tem por volta de sessenta anos, desse modo, pode-se calcular que essa prática existe há mais de noventa anos, mas sem afirmar com exatidão. O entrevistado também

⁴ Criador comunitário onde há a circulação de animais e de pessoas da comunidade

⁵ Nome popular dado aos mascarados.

⁶ Somente os meninos, que se caracterizavam para a festividade, sabiam de quem se tratava, para o restante da comunidade a identidade do mascarado era desconhecida.

⁷ Apenas meninos se vestiam de mascarados, pois, segundo relatos, caso uma menina se vestisse ela poderia ser amaldiçoada e se tornar uma bruxa.



afirma que era o modo de brincadeira/diversão da “piazada”⁸ da época. Como a pesquisa está em sua fase inicial, acredita-se que outros entrevistados possam fornecer maiores informações sobre esse aspecto.

É aquela época [...] a gente era tipo uma brincadeira que a gente fazia [...], que a gente se vestia [...], se achava com os amigos [...] e daí pegava e fazia aquela brincadeira [...], até o final [...], era três dias que a gente, já digo, se vestia [...]. (Nelson da Luz Messias, 2023)

A história por trás dos mascarados é rodeada de causos⁹ que circulam pela comunidade durante todos os anos de existência dessa prática. Conta-se que se o menino se vestisse em um ano deveria se vestir mais seis, dessa maneira totalizando sete anos, caso essa “regra” não fosse cumprida o mesmo poderia sofrer algum tipo de maldição ou “penalidade”. Essa regra também engloba os três dias de ocorrência da festividade, ou seja, caso você se vestisse no primeiro dia, teria que se vestir também no segundo, assim como no terceiro.

Atualmente essa prática, embora ainda exista, possui poucos adeptos dentro da comunidade marmeleirense. Segundo os moradores da mesma, isso se deve ao fato de que os jovens de hoje procuram um outro tipo de entretenimento e diversão, e dessa maneira acabam optando por não se vestir de mascarado e participar da mesma brincadeira que, na maioria das vezes, seus pais e/ou parentes próximos participavam.

3. Instagram como instrumento para divulgação científica

Com o desejo de divulgar o que seria um sistema de faxinal, assim como suas práticas culturais, em principal, a Tradição dos Mascarados, vivenciada, como já mencionado anteriormente, na comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo, Rebouças (PR), foi criada a página no Instagram intitulada: *sistema_de_faxinal* (figura 01).

A página foi construída com base em pesquisas realizadas utilizando-se de bibliografias sobre o tema, além da utilização da metodologia da História Oral, que foi a principal viabilizadora da elaboração do trabalho científico. Referente a isso, é muito importante mencionar que os textos publicados nessa rede social procuram empregar uma linguagem de fácil circulação, ou seja, sem o emprego de palavras eruditas e grandes textos. Pelo contrário, a linguagem procura ser didática e os textos publicados de pequeno tamanho.

O design da página é simples e está sujeito a modificações, visando o aperfeiçoamento do visual proposto, porém é muito importante justificar o visual que a mesma apresenta. O emprego da cor verde em um tom mais escuro, procura remeter ao cultivo da erva-mate (*Ilex paraguariensis*), que como já dito, é uma das principais fontes de renda dos povos faxinalenses, assim como também a agricultura familiar, responsável

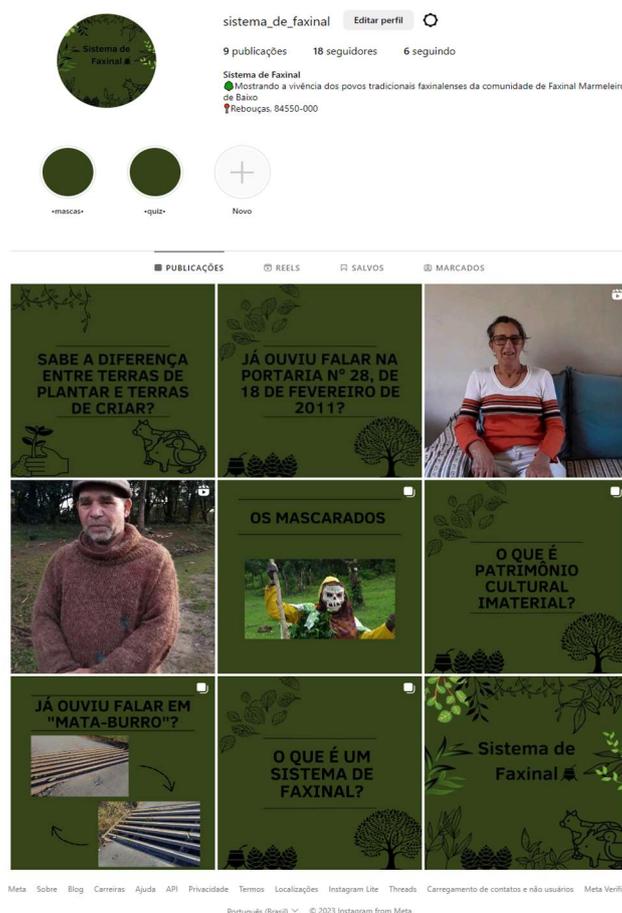
⁸ Piazada: Grupo de piás. Piá: [Regionalismo] Designação de menino, guri, garoto, fedelho. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pia-3/#:~:text=Significado%20de%20Pi%C3%A1,tupi%2Dguarani%20pi'a>. Acesso em 23 de outubro de 2023)

⁹ Narração, geralmente oral e curta, que relata um acontecimento verdadeiro; caso, conto, história (MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/causo>. Acesso 10 de setembro de 2023).



pele sustento de muitas famílias faxinalenses, além da vegetação em si, existente em um sistema de faxinal, ou seja, araucárias, imbuías, murta, entre outros exemplares da cobertura vegetal local. Não somente a cor influencia nisso, como também a presença de desenhos de árvores, pinhas, chimarrão e dos animais que referenciam o criadouro comunitário existente na comunidade marmeleirense.

Figura 1: Imagem mostrando a página criada no Instagram



Fonte: Internet, 2023.

A página conta com posts apresentando o sistema de faxinal, às pessoas que não o conhecem, com definições existentes referente ao mesmo, com a apresentação da Tradição dos Mascarados e com duas entrevistas realizadas com pessoas que viram e viveram a tradição de perto. Além disso, há a presença de dois destaques, um deles trata-se de um quiz de perguntas objetivas, onde o seguidor pode se entreter ao mesmo tempo que aprende um pouco mais sobre o tema e o outro trata com exclusividade apenas dos mascarados, procurando trazer mais imagens e descrições sobre a festividade que entretém adultos e crianças.



Considerações Finais

Podemos observar a importância da utilização das redes sociais, como o Instagram, como meio de divulgação do conhecimento científico, já que as mesmas possuem um grande número de acessos, tanto por jovens, como também por pessoas adultas de todas as idades.

Desse modo, foi possível divulgar o que é um sistema de faxinal, a legislação que o protege, além de suas práticas culturais, como é o caso da Tradição dos Mascarados de uma maneira lúdica e de fácil compreensão. Além de trazer entrevistas com aqueles que viveram a prática e lhes dar a oportunidade de contar um pouco sobre suas infâncias e juventudes, além de reviver, entre gargalhadas e causos, aquele período de divertimento.

É importante ressaltar também a relevância do registro e divulgação desses sistemas e suas práticas culturais, já que em muitos casos as mesmas, infelizmente, vêm sendo “deixadas de lado”. No caso específico da Tradição dos Mascarados, vivenciada no Faxinal Marmeleiro de Baixo, é importante frisar que essa ainda é carente de pesquisa e publicação, o que faz com que o uso do Instagram seja uma maneira de promover o assunto.

Referências

CHANG, M.Y. Sistema de faxinal: uma forma de organização camponesa no Centro-Sul do Paraná. *Londrina: Fundação Instituto Agrônomo do Paraná*, 1988.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pia-3/#:~:text=Significado%20de%20Pi%C3%A1,tupi%2Dguarani%20pi'a>. Acesso em 23 de outubro de 2023)

LEMES, Elaine Cristina; LÖWEN SAHR, Cicilian Luiza. Da subsistência do sistema de faxinal a subordinação a Agroindústria do fumo: a desagregação do Faxinal dos Lemes No município de Ipiranga-Pr. *III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira*, 2005.

LÖWEN SAHR, Cicilian Luiza. O Pré-Moderno na Pós-Modernidade: refletindo sobre as comunidades de Faxinais da Floresta com Araucária do Paraná. In: *MARAFON, Gláucio José; RUA, João; RIBEIRO, Miguel Ângelo. Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária*. Rio de Janeiro: Eduerg, 2007. p. 207-223.

MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/causo>. Acesso 10 de setembro de 2023

NERONE, Maria Magdalena. *Sistema Faxinal. Terras de plantar, terras de criar*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.



PARANÁ, *Portaria No 28, de 18 de fevereiro de 2011*. Disponível em: https://celepar7.pr.gov.br/sia/atosnormativos/form_cons_ato1.asp?Codigo=2392. Acesso em 28 de agosto de 2023.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado História Oral*. 2º Edição, Paz e Terra, 1998.

WEBER CORDOVA, Maria Julieta. O patrimônio tombado e a narrativa preservacionista na Lapa/PR: a identidade regional entre a memória e o memorável. *Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 5-30, janeiro-junho, 2013.

Entrevistas:

DRAPALSKI, Joana Aparecida. Entrevista (junho de 2023). Entrevistador: Maria Gabriela Drapalski. Reboças, 2023.

MESSIAS, Nelson da Luz. Entrevista (junho de 2023). Entrevistador: Maria Gabriela Drapalski. Reboças, 2023.



LARES NEGROS EM TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS: A CONSTITUIÇÃO DE SENZALAS ESCRAVAS NA COMARCA DE CASTRO (PR) - 1800 A 1850

Rocha, Mariana Ferreira¹; Martins, Ilton Cesar²

¹ *Licencianda em História. Bolsista PIBIC CNPq;* ² *Doutor em História. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumo: Este artigo visa analisar os casos em que escravos alcançaram uma maior possibilidade de autonomia em relação ao seu viver pela via do morar em senzalas individuais ou familiares. Isso porque essa dinâmica do viver escravo subverteu, de certa forma, a própria ordem da Instituição escravista, que desde os seus primórdios ocupou-se em solapar a liberdade dos sujeitos a partir dos quais ela se formou. No entanto, como no Brasil a escravidão dificilmente conseguiria se estabelecer em plenitude senão através do prisma da negociação, ela foi articuladamente gerida através de uma ferramenta peculiar, a premissa da liberdade. Liberdade essa que não se corporifica unicamente através do desejo e da conquista da alforria, mas ela tem muitos outros significados. A possibilidade de morar junto aos seus, preservando nem que minimamente maior privacidade no âmbito de sua morada, certamente, corresponde à um destes significados de liberdade. Discutiremos aqui as senzalas no plural, tal qual elas foram descritas na grande maioria dos testamentos e inventários analisados. Nosso objetivo é romper com representações de senso que descrevem os lares negros enquanto habitações coletivas, homogêneas e de ausentes subjetividades

Palavras-chave: : Escravidão; Senzalas; Inventários.

1. Arquitetura das senzalas: a representação dos lares negros

Um primeiro passo bastante importante para iniciar nossos apontamentos em relação à constituição das senzalas escravas de Castro é elucidar que o ideal da liberdade pode ser mais complexo do que se imagina. As ideias de liberdade passam a ser entendidas de formas muito diferentes quando são consideradas sob a premissa da liberdade possível como apontado por Sidney Chaulhoub (2011). Ou seja, morar numa senzala individual ou familiar seriam, para nós, uma destas liberdades possíveis, em meio ao regime escravista. São essas premissas de liberdade que estivemos analisando a partir da cultura material escrava, e, mais especificamente, através da análise histórica em torno de seus lares.

Estudar as especificidades da escravidão nos permite refletir acerca das suas inúmeras dinâmicas de funcionamento, sobretudo, no que tange às relações de poder, conflito, negociação e resistência próprias desse sistema. Nossa investigação no que concerne à constituição de senzalas escravas esteve centrada em entender as diferentes maneiras a partir das quais os distintos grupos de escravos com quem pudemos ter contato por meio das fontes, vivenciaram a experiência da escravidão a partir de moradas mais distantes do olhar senhorial, observando assim, os respectivos efeitos e resultados dessa prática. A presente pesquisa objetiva demarcar as características dos arranjos de moradia



dos sujeitos escravizados que viveram nas propriedades documentadas de Castro, quicá os modelos de senzalas tipificados nesta documentação. Pois, analisar tais descrições nos possibilita refletir mais profundamente a respeito das vivências cativas e suas múltiplas formas de resistência.

Observando as subjetividades das moradias escravas se torna viável adentrar em aspectos da intimidade escrava no âmbito do seu morar. Tomando subjetividade como uma produção social, ou seja, fruto de suas relações sociais e de condições históricas concretas. Seguimos a proposta de E. P Thompson para quem a produção não aparece aqui apenas como a produção de coisas, mas como a produção dos próprios agentes que a põem em prática, como um modo de vida. Segundo Thompson (1981, p. 198) “um exame materialista dos valores deve situar-se não segundo proposições idealistas, mas face à permanência material da cultura: o modo de vida, e acima de tudo, as relações produtivas e familiares das pessoas”.

Enxergar as senzalas escravas dentro de suas peculiaridades pode simbolizar um rompimento para com um imaginário coletivo já há muito tempo construído e alimentado. Isso porque é muito comum que a representação das senzalas por meio de filmes, novelas, séries e até mesmo livros didáticos sejam realizadas exclusivamente através de um único modelo arquitetônico. O que é ainda mais problemático porque tais modelos majoritariamente ilustram as senzalas de forma homogênea, enquanto uma continuação da célebre concepção ligada à ideia de “casa-grande”. Entretanto, para além das propriedades escravistas situadas nas grandes áreas de plantations¹⁰, caracterizadas pelo latifúndio, monocultura e mão-de-obra escrava, discutiremos aqui as dinâmicas da escravidão em um lugar que de certa forma foge a esse cenário pelas peculiaridades da própria região. Mas, que ainda sim, teve uma expressão numérica muito significativa em relação à presença do trabalho escravo no Paraná, estando entre as regiões mais expressivas em número de escravos desse Estado.

O impasse relativo à representatividade das senzalas ser circunscrita a um modelo específico resulta muitas vezes da generalização representativa desses espaços. Pois, comumente a ilustração do mundo escravo realiza-se a partir de referenciais pautados na comparação para com as grandes unidades escravistas, sobretudo no que tange a figura dos engenhos. Dessa forma, cria-se a impressão, algo historicamente e propositalmente construído, de que a Instituição escravista teria ares de modernidade, visto que, isso era o que sua estrutura dinâmica e moderna expressaria. Assim, esses discursos objetivavam o que Ynaê Lopes (2008), considerou ser uma forma de demonstrar que a escravidão não se transfiguraria enquanto um impasse à marcha civilizatória, justamente por essa modernidade forjada que buscava refletir.

À vista desse cenário, se repercute também a ideia de que os senhores de fato conseguiam estipular um “cativeiro perfeito”. Ou seja, através da constatação de que tudo decorria de acordo com suas vontades e que a escravidão estipularia uma única estrutura física possível. É exatamente isso que o presente trabalho problematiza: como condições

¹⁰ Definia-se por plantation: As plantations escravistas eram grandes propriedades agrícolas, principalmente encontradas nas Américas durante os séculos XVII a XIX, caracterizadas pelo uso extensivo de escravos africanos para realizar o trabalho nas plantações. Essas propriedades eram fundamentais para a economia de várias colônias europeias, especialmente nas Américas, onde a produção em massa de culturas agrícolas, como cana-de-açúcar, tabaco, algodão e café, era central para a prosperidade econômica. Ver mais em: SCHWARTZ, Stuart B. Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



específicas, espaços e dinâmicas próprias e o constante processo de negociação e conflito presente nas relações escravistas, possibilitaram ou moldaram uma forma de morar de pessoas escravizadas de Castro no século XIX. A experiência da escravidão não pode ser resumida a atividades específicas, em lugares e modelos igualmente específicos, inclusive no que compete às moradias cativas. Ao relativizar a escravidão a tal ponto, negando as inúmeras faces dessa Instituição, o apagamento dos sujeitos históricos que desenvolviam tarefas outras que não o trabalho com o açúcar ou então com o café, que são as atividades diretamente ligadas a ideia de trabalho escravo, se torna eminente. O que não pode acontecer, pois a aposta pelo trabalho escravo não se circunscreveu somente aos espaços da economia rural das plantations. A escravidão permeou todos os tecidos sociais e econômicos do Brasil, desde as grandes até as pequenas cidades.

É essa negligência do saber que se reverbera tanto na maneira que os escravos moravam como nas percepções em torno das condições de vida nas moradias escravas, que buscamos nos contrapor. Dessa forma, em virtude da escassez de trabalhos acadêmicos e historiográficos que versem especificamente em torno da constituição de senzalas escravas, sobretudo no que diz respeito ao recorte espacial escolhido é que buscamos incidir nossas discussões. Buscamos através dessa investigação estimular que o entendimento da escravidão se faça da forma mais profunda e multifacetada possível. E que então, os lares negros sejam vislumbrados através de uma incursão nas senzalas portas adentro, e, que sejam observadas as suas singularidades, tanto em relação à sua constituição física, mas também simbólica. E mais ainda, que as peculiaridades do território espacial e cultural de onde se fala sejam consideradas.

Por muitas vezes na tentativa de enfatizar a dureza do cativo, se exprime uma narrativa de que os escravos viviam em condições sub-humanas a partir das quais não tinham qualquer tipo de possibilidade decisória sobre os rumos de suas vidas, o que se estende na concepção das moradias cativas e como eram constituídas. Entretanto, como Sidney Chalhoub (2011) nos alerta, mesmo que a constatação da violência na escravidão seja um ponto de partida importante, a crença de que comprová-la é tudo o que importa, acabou imobilizado a própria historiografia, contribuindo assim, para com a coisificação do escravo. Assim sendo, mesmo que tenhamos consciência de que a escravidão tem como pressuposto a violência, em todos os aspectos e sentidos que ela pode assumir, é de suma importância que nos atentemos para as variadas formas de assimilação encontradas pelos escravos em relação à vida no cativo.

As subjetividades da escravidão e de seus agentes não mais podem ser negligenciadas como já por muito tempo foram. Como defende Robert Slenes (2011), mesmo que a família escrava tenha sido altamente flexionada por ações senhoriais de disputa por recursos limitados, os cativos não deixaram de desenvolver laços de solidariedade nem muito menos estratégias de negociação por condições de vida mais dignas. Os escravos devem ser entendidos como agentes sociais múltiplos com vontades e premissas de liberdade distintas e plurais. Eles não foram passíveis no regime escravocrata, mas desenvolveram mecanismos e estratégias de ação em resposta aos acontecimentos que norteavam suas vidas. Uma dessas estratégias pode sim ser relacionada à estrutura dos seus lares. O arqueólogo Marcos André Torres de Souza (2011), defende que o campo da arqueologia pode nos trazer inúmeras contribuições para pensar a vida nas senzalas. Ele destaca que a arquitetura das moradias escravas poderia contribuir tanto para a maximização como para a redução da supervisão e do controle senhorial sobre os escravos em suas moradas. Dessa forma, podemos dimensionar qual



seria a importância em decidir em questões referentes à construção ou modificação estrutural desses espaços. Uma vez que, essa prática poderia implicar em maior resistência cativa pela preservação da intimidade escrava dentro de suas habitações.

O caráter *sui generis* legado a representação do mundo escravo contribui amplamente para o cenário de desinformação em relação a um dos momentos históricos mais duradouros do país, a escravidão. Para o pesquisador Marquese (2005), as plantas arquitetônicas de grandes propriedades de escravaria do Brasil, Cuba e dos Estados Unidos podem nos ajudar a compreender que as estruturas das senzalas e das casas de vivenda senhoriais apresentavam formas variadas até mesmo nas grandes unidades escravistas. O que nos leva a refletir que em áreas menores ou em regiões mais distantes dos grandes centros de produção a situação não seria diferente, e, como nos apontam os inventários e testamentos analisados, elas de fato não foram. Existem muitas especificidades e variações ligadas as formas de estruturação dos arranjos de moradia escrava. Marquese também nos ajuda a entender de que maneira acontece a apropriação e a distorção da estrutura física da escravidão em diferentes meios através de ilustrações, que por muitas vezes são pouco verossímeis.

O desconhecimento perante as formas que se estruturavam as unidades escravistas para além da figura dos grandes engenhos é uma condição supra frequente e que deve ser contornada. Sendo assim, Bivar Marquese destaca que representação das estruturas de produção no mundo moderno do escravismo, estão quase sempre impregnadas pelos moldes arquitetônicos do palladianismo. Ou seja, um movimento arquitetônico europeu que tem como precursor o próprio arquiteto Andrea Palladio, que confere o nome ao movimento. Importante dizer que os projetos desse clássico quinhentista são fortemente marcados pela tentativa de trazer ao Mundo Moderno, elementos do Mundo Antigo, inspirados na arquitetura das históricas villas romanas. Entretanto, essas práticas arquitetônicas iriam se ver refletidas primeiramente na Europa ocidental, ainda com o surgimento da tradição da casa-grande no início da Idade Moderna. E já no chamado Novo Mundo ela iria se manifestar em momentos bastante posteriores. Pois, como defende Marquese, no espaço atlântico essa leitura de palladio no universo dos engenhos só haveriam de se cruzar em meados do século XVIII. Além de que essa tentativa de reavivar a tradição das villas romanas na realidade do mundo moderno como buscava o palladianismo, colocava-se à frente de um grande obstáculo: a falta de exemplares arquitetônicos diretamente observáveis para posteriores reproduções.

Tendo exposto as considerações acima, se torna contraditório continuar propondo ou então aceitando que a representação dos espaços físicos da escravidão, o que incluí as senzalas, continuem sendo feitas dentro de um mesmo padrão como se essa fosse a única alternativa possível. Sendo assim, como aponta Hobsbawm (1984), muito possivelmente a dita inspiração clássica, que permearia a construção das propriedades escravistas mais parecia ser uma tradição inventada do que uma recuperação integral e inata da sua musa inspiradora, justamente pela falta de exemplares a serem empiricamente observados. Mas não iremos agora aprofundar o debate relativo à reprodução ou produção cultural. Para nós interessa compreender como e quais foram as práticas que influenciaram a construção das propriedades escravistas de Castro, sobretudo, no que concerne às moradias cativas, mesmo que elas não estejam inseridas dentro de uma lógica palladianista, segundo a qual, a disposição da paisagem se daria a partir de uma estrutura teatral. Isto é, dentro de um plano central, mas sendo contemplada também com estruturas no plano médio e outras



ao fundo, que simbolicamente representariam as relações de poder expressas a partir da arquitetura da construção.

Ao entendermos que essas composições clássicas referentes à estruturação do mundo escravo se encontram mais no campo das representações visuais do que materialmente em suas práticas construtivas, nossa assimilação em torno da disposição paisagística das propriedades escravistas passa a ganhar mais concretude. A organização física da escravidão suas tipologias e técnicas construtivas são fortemente vinculadas aos usos e apropriações desses espaços. Por isso, antes de contemplarmos quais eram as características das moradas escravas da Comarca de Castro, é de grande valia frisar quais atividades eram desenvolvidas na região que nosso estudo se insere. Uma vez que, a arquitetura das propriedades escravistas certamente se constituía a partir dos usos a que se destinava. Dessa forma, quando mais profundamente conhecemos as atividades desenvolvidas pelos escravos, suas dinâmicas de trabalho e quais eram os cenários de suas vivências, mais facilmente enxergamos as moradias escravas rurais erigidas pelos cativos a par de suas subjetividades, ainda que expresso pelas fontes oficiais, no caso, pelos testamentos e inventários. Neste caso, as fontes devem obrigatoriamente ser cortejadas com uma historiografia já consolidada sobre o tema e, além disso, uma atenção ao contexto da época analisada.

Sendo Castro o foco principal de nossa análise, é primordial que falemos sobre as atividades que ali eram desenvolvidas e qual era a sua importância geopolítica à época. Isso porque, como demonstraremos ao longo dessa discussão, a então comarca castrense ocupava lugar de grande destaque no território dos Campos Gerais Paranaenses. Região essa que tem sua ocupação iniciada no século XVIII por meio do ciclo do tropeirismo, pois antes a vastidão do território concentrava povos indígenas dos troncos linguísticos tupi e gê. Assim sendo, como defende Ilton César Martins (2005), a história dos Campos Gerais é um pouco a história dos caminhos que cruzavam esta região. Ou seja, sabendo que, pelo regime de sesmarias, a Coroa Portuguesa concedeu grandes extensões de terras a famílias que pretendiam se fixar nos territórios brasileiros, criou-se uma grande demanda alimentícia nos centros consumidores que recebiam um maior contingente de imigrantes. Assim, esses Campos Paranaenses se transfiguraram enquanto um lugar apto ao desenvolvimento agrícola e produção de gêneros alimentícios. É a partir dessa relação que se dá a abertura do “Caminho das Tropas”, que ganharia cada vez mais força e angariaria grande importância aos Campos Gerais e às suas localidades de abrangência como é o caso de Castro. Como defende Ilton, a importância política e econômica dessa região emerge como fruto da demanda alimentícia ao Norte e da oferta ao Sul. Em 1853 com a emancipação da Província do Paraná, antes conhecida como Comarca de Curitiba, em relação à Província de São Paulo pela Lei Imperial n 704, Castro já reunia o segundo maior contingente populacional da região, contanto com cerca de 5899 habitantes, o que contribuiu para que em 1857 a Vila Nova de Castro fosse elevada à categoria de cidade. Pois bem, tendo elucidado pelo menos em parte a dimensão que Castro representava no contexto de manutenção da estrutura escravista por meio da produção alimentícia no Brasil Imperial, as dinâmicas do trabalho e da vida dos escravos dessa região que pretendemos discutir tornam-se mais férteis. Dessa maneira, após termos intermediado uma breve discussão acerca da espacialidade de qual falamos, perceber as especificidades históricas da escravidão torna-se uma tarefa mais cristalina, e, que pode ser realizada a partir da superação de uma historiografia afeita e pautada na relação coerção-violência



(MARTINS, 2005, p.116). Portanto, agora já podemos refletir sobre os lares negros munidos de uma maior bagagem historiográfica.

2. Das senzalas de Castro: análise dos inventários

Até o presente momento foram encontrados oito inventários distintos referentes à então comarca de Castro datados de 1800 a 1850, que tipificam diretamente a presença de senzalas em propriedades da região. Essas senzalas são, em grande maioria, encontradas nos inventários a partir do uso no plural da língua, ou seja, esclarecendo que, existiam mais de uma delas em cada propriedade, sendo compostas por diferentes cativos meio a dinâmicas distintas. Alguns documentos trazem um detalhamento de forma mais minuciosa outros nem tanto, porém cada um deles dentro de suas particularidades e características nos permitem diversas reflexões que estaremos compartilhando ao longo do texto.

O primeiro documento analisado é de 1805, referente a inventariação dos bens de Dona Maria Floriana de Almeida. No que tange a tipificação do termo senzala, enfatizamos o trecho a seguir retirado de seu inventário (1805, p.35): “Foi visto nos campos da fazenda, terras lavradas, casas de moradas de paredes de mão cobertas de telhas, senzalas e currais, avaliado tudo em 1.200#000”

Aqui como pode-se observar, as senzalas são descritas no plural. No lançamento dos bens da inventariada anteriormente mencionada constam o número de vinte e dois cativos, dos quais fez de dote seis escravos a uma de suas filhas e mais dois a outra. Para fins de classificação, assim como o mestre em História Márcio Munhoz Blanco (2012), consideramos os plantéis em pequenos quando tiverem entre um e cinco escravos, médios quando tiverem entre seis e dez escravos, e grandes aqueles com onze ou mais. Dessa forma, mesmo subtraindo o número de cativos que serviram de dote as suas filhas, a inventariada ainda seria proprietária de um grande plantel de escravos com quatorze cativos. Tais dados não são meramente especulativos, uma vez que, a posse de escravos na sociedade escravista emergia como um elemento fundamental para fins de distinção social e indicação de poder e riqueza. Além de que, quando quantificamos em uma propriedade um vasto número de pessoas em idade adulta traçamos a possibilidade de que nela houvesse arranjos familiares. Assim, a capacidade e o desejo de pessoas escravizadas em formarem famílias, impactava diretamente tanto nas suas formas de viver, como no aumento do número de escravos por parte de seus senhores.

A partir da inventariação dos animais da propriedade de Maria Floriana, chegamos à conclusão de que muito provavelmente naquele espaço eram desenvolvidas atividades relacionadas à criação e ao manejo de gado e outros animais do âmbito rural. Os animais se apresentam em números abundantes nos documentos, entre eles foram catalogados nos dados extraídos de seu inventário, novecentas vacas, noventa bois novos, onze bois carreiros, vinte touros, oitenta e quatro éguas entre muitos outros. Tais dados não são meramente especulativos, isso porque a região dos Campos Gerais em si esteve ligada diretamente à atividade do tropeirismo, incluindo a Comarca de Castro, onde já é sabido que se desenvolveram as atividades de criatório de animais e invernação. Segundo Ilton Cesar Martins (2005), no período em que o tropeirismo encontrava-se consolidado, já com regular comércio de tropas na feira de Sorocaba, no ano de 1836, a presença escrava na região atingiu sua maior proporção. Tendo exposto isso, em vista da amplitude do número de animais e escravos vislumbrados na propriedade da inventariada é muito



provável que a fazenda dessa mulher fosse um importante palco na região no que concerne as atividades tropeiras.

Ainda falando sobre a propriedade de Maria Floriana, destacamos também as ferramentas de trabalho inventariadas na documentação. Aparecem de forma bastante considerável os instrumentos ligados a atividade de ferreiro, carpintaria e roça. Então, como diversos cativos têm seus nomes ligados a atividade que exerciam, tal prerrogativa reforça a possibilidade de que determinados escravos desempenhavam atividades especializadas no âmbito da fazenda. E, mais que isso, o papel que exerciam poderia contribuir para que alcançassem mais facilmente ou não, a possibilidade de viver em senzalas familiares ou individuais. Como temos demonstrado, demarcar as atividades realizadas pelos cativos e as características dos territórios em que viveram é muito importante para que compreendamos as dinâmicas da vida nas senzalas. Isso porque, relações mais próximas entre senhores e escravos, jamais vista por nós como afetiva em qualquer circunstância, mas sim pautada em outros interesses, poderia culminar na maior possibilidade em viver numa senzala própria. Analisando o padrão etário dos cativos pertencentes à Maria Floriana de Almeida, podemos trabalhar com a possibilidade da formação de núcleos familiares, pois nas listas de inventariação, constam escravos de três a setenta e dois anos de idade. São homens, mulheres e crianças que traçavam relações diferentes entre si, o que poderia resultar na vivência dentro de uma mesma senzala ou em um espaço distinto conforme se constituíam as relações entre os próprios escravos.

Um segundo inventário analisado é datado de 1806, ele faz menção dos bens da Fazenda Pitangui. O documento oferece a contextualização de que as posses eram até então administradas por padres jesuítas, mas que com a sua expulsão, passaram para o administrador arrendatário Atanagildo Pinto Martins. Algo importante em relatar desde já é que há outro documento em relação à mesma fazenda, realizado posteriormente, em 1814 que também será analisado. O novo processo de inventariação realizado nos possibilita e nos leva a comparações pertinentes entre ambos os documentos como em breve será exposto. No entanto, primeiramente iremos nos atentar para o documento de 1806 para traçarmos futuramente tais comparações. A partir dele podemos observar que a fazenda contava com o total de 31 cativos no referenciado ano. O mais interessante desse documento é que ele menciona as senzalas de forma bastante detalhada, ambos os inventários da referida fazenda relacionam o nome dos escravos à morada que eles habitavam e as características dessas habitações. Ao todo são seis senzalas inventariadas no primeiro documento, a primeira senzala descrita seria pertencente ao escravo Angelo de 30 anos, nesse caso não há características especificadas em relação à morada. Já no que tange ao cativo, nos autos de inventariação seu nome aparece conjuntamente à correspondência de que exercia a atividade de ferreiro, ou seja, uma atividade especializada. Outro caso é a senzala da escrava Tenoria, segundo o inventário a acomodação já era mais velha e contaria com quatro portas. O nome Tenoria não consta na listagem dos escravos propriamente dita, aparece somente em relação à senzala, entretanto, encontramos uma escrava chamada Theodozia, que pode ou não fazer menção à mesma pessoa.

A terceira senzala referenciada nos autos de inventariação é a do escravo João Gomes, caracterizada pela presença de quatro portas. Frisamos a existência das portas, porque segundo o arqueólogo Marcos André Torres de Souza (2011), elas são de fundamental importância nas dinâmicas das senzalas, pois, nas vivências escravas, a porta das senzalas tinha uma função importante, servindo como um delimitador entre a vida



exterior e a interior, entre um mundo dos outros e um mundo próprio. No que diz respeito ao cativo, ele seria segundo o documento um homem de idade mais avançada, com seus 76 anos de idade. Outra senzala descrita no inventário pertenceria a escrava Pascoa, ela assim como João Gomes, também era uma pessoa idosa de 79 anos de idade, sua senzala teria duas portas e é descrita como pequena. A quinta senzala apontada no documento é ligada respectivamente aos nomes de Salvador e Gertrudes, ele com 38 anos e ela com 93, a escrava mais velha encontrada nos documentos. Por fim, a última senzala retratada no inventário da Fazenda Pitanguí em 1806 seria do escravo Joaquim, ela teria quatro portas, sendo que, uma delas possuiria uma fechadura, devemos apontar que, a presença de fechaduras em senzalas escravas são um fator distintivo na composição da morada, uma vez que, pode expressar a possibilidade de trancá-la. Condição que, pode reverberar em maior autonomia e privacidade no âmbito da senzala, podendo indicar que atividades financeiras, sociais ou religiosas poderiam ali ser desenvolvidas mais intimamente. No que se refere ao cativo, na lista de inventariação de escravos, consta um escravo de 68 anos apresentado como Joaquina, que possivelmente faz menção a mesma pessoa. Uma consideração importante a ser feita nesse momento são as idades da grande maioria dos escravos que possuem uma senzala relacionada aos seus nomes. Pois, a grande parte dessas pessoas como podemos observar, são de mais idade como é o caso de Joaquim, Pascoa, João Gomes e Gertrudes, somente alguns desses escravos com o nome relacionada à uma respectiva senzala são mais jovens. Isto é, a idade, ou talvez, mais especificamente, as relações entre senhores e escravos advindas pelo maior tempo que determinados cativos ali viveram e trabalharam podem ser considerados como um fator de grande impacto, diga-se decisivo, na concretude do morar sobre si, ou seja, numa senzala independente/familiar. Vale ressaltar que, em África, antiguidade é poder.

Para falarmos do segundo inventário da Fazenda Pitanguí datado de 1814, interrompemos nesse momento, a ordem cronológica que estava sendo seguida. O que será importante para que sejam realizadas as comparações necessárias entre ambos os documentos. No inventário de 1814 o número de cativos passa para o total de vinte e três cativos, compondo ainda um grande plantel, mas que se comparado a 1806 recaiu em relação ao número de escravos, pois contabilizamos oito cativos a menos na propriedade. Além da redução numérica, oito novos cativos constam na nova lista de inventariação. Isto é, a fazenda durante esse período recebeu novas levas de escravos. Enfatizando agora, uma questão muito importante e de grande relevância para a proposta do trabalho é que entre os anos de 1806 e 1814 houve o acréscimo quantitativo de uma nova senzala no processo de inventariação da fazenda. Ou seja, se antes eram seis, agora encontramos sete senzalas inventariadas das quais falaremos a seguir. Mas, que já de imediato demonstram que a conquista desses espaços era altamente requerida, e, como veremos, muitos poderiam ser os fatores para a sua efetivação.

A primeira senzala aparece no arrolamento como ligada ao nome de Angelo, o que nos revela a continuação do panorama vislumbrado em 1806, pois ele naquele ano igualmente tinha o seu nome ligado a uma determinada senzala. Outra senzala registrada na documentação teria três portas e uma janela, mas essa não tem ligação ao nome de nenhum escravo, o que pode indicar que ela poderia estar sendo reivindicada por alguém. Seguindo a ordem de inventariação das senzalas pode-se apontar uma questão bastante interessante. Entre as senzalas inventariadas, duas são relacionadas ao nome de uma mesma escrava, chamada de Anna Maria, ou seja, o inventário indica que uma única escrava tinha duas senzalas relacionadas ao seu nome. Esse apontamento nos leva a



refletir acerca de variadas dinâmicas, até mesmo a possibilidade de ela “alugar” uma dessas senzalas. Ou seja, a noção de negócios não é nem nunca foi uma característica exclusiva de homens brancos ricos. Uma dessas moradas relacionadas ao nome de Anna Maria teria cinco portas e uma janela, já a outra seria coberta de palha com duas portas pequenas. Na lista de inventariação propriamente dita, o nome Ana Maria, que por sua vez, é grafado de forma diferente faz menção à uma mulher de 50 anos de idade. Neste caso não se toma a exceção por regra, mas, talvez, seja possível pensar o papel que as mulheres desempenhavam em relação à posse de propriedades como moradias, terras, animais, na região escravista dos Campos Gerais. Assim, entende-se que tal questão vale para mulheres ricas, brancas, negras, escravas ou forras e as estratégias envolvidas para conquista e manutenção de suas propriedades.

Seguindo a ordem da inventariação das senzalas, percebemos que Salvador também é mantido inventário de 1814. No entanto, a partir das especificações estruturais da morada são perceptíveis a existência de mudanças. Se antes, sua senzala, que ainda contava com a presença de Gertrudes que não consta mais nesse novo inventário, e teria cinco portas, no novo documento a senzala é caracterizada por duas portas. Noutros termos, à vista disso, existe a possibilidade de que os escravos pudessem decidir em relação às mudanças nas estruturas das senzalas, optassem pela construção de uma nova moradia ou se mudassem para outros espaços. No seguir da lista outra senzala sem nomenclatura específica consta na documentação. Por fim, a senzala de Joaquim é tipificada sem nenhuma caracterização.

Traçando um quadro comparativo entre as senzalas registradas em 1806, e, as inventariadas oito anos depois, pode-se perceber que, muitas delas passaram por modificações em termos de estrutura, como reformas ou até mesmo novas construções. Souza (2011), destaca que a arquitetura das senzalas poderia contribuir tanto para a maximização como para a redução da supervisão e o controle sobre os escravos em suas moradas. Nesse sentido é muito interessante pensar as modificações estruturais relatadas anteriormente, poderiam fazer parte da resistência cativa pela preservação de sua intimidade dentro das suas habitações. Desse modo, podemos entender a prática de construir a sua própria senzala, podendo decidir acerca de suas formas e feições, e os materiais a serem utilizados na sua construção enquanto uma possibilidade de resistência em prol da conquista de maior autonomia e privacidade. Uma vez que, a estrutura das habitações poderia culminar em uma maior ou menor área privada para além dos possíveis campos de supervisão.

Além de que, a organização dos lares negros se dava a partir de suas normas próprias de assimilação da vida íntima. Então, se pessoas como o viajante Charles Ribeyrolles, que constatou que nos lares negros não haveria nem esperanças e nem recordações, pois eles eram compostos por ninhadas, isso não quer dizer que suas visões condiziam com o real. Mas, significa que esses sujeitos escreveram suas percepções carregados de preconceitos e misticismos, observando a habitação negra a partir de um padrão de moradia branco-ocidental. Então, se Ribeyrolles relatou nunca ter visto flores nas senzalas, ele ignorou o fato de que talvez elas não estivessem lá pelo simples fato de que os cativos não as quisessem. Ou então porque preferiam colocar em seus lares coisas que lhes trouxessem maior potencial de identificação para com o que de fato apreciavam.

A descrição sobre o interior das senzalas são registros raros, pois não eram as maiores preocupações dos senhores e dos viajantes. Entretanto, quando tais registros de fato aconteciam, eles enfatizavam o caráter desordeiro das habitações escravas. O



acúmulo daquilo que os europeus chamavam de lixo dentro das residências dos cativos provocava grande desconforto. No entanto, como apontou Souza (2011) ao trazer a contribuição de Mary Douglas, que disse “a sujeira está nos olhos de quem vê” nos abre a um leque de possibilidades no que tange a compreensão às dinâmicas organizacionais das senzalas. Desse modo, começamos a entender que as referências culturais acerca do que seria considerado lixo são relativos e variáveis e não constatações universais. Algumas sociedades africanas, como os Dogons, um povo da região oeste do Mali, por exemplo, identifica e valoriza a “desordem”, isto é, as marcas presentes no lar enquanto o símbolo da vida que nele há.

Voltando aos exemplos, em 1838 firmou-se o processo de inventariação dos bens de Águida Joaquina Araújo. Na sua propriedade foram registrados quatorze escravos na lista de inventariação, o que consideramos como um grande plantel. O documento expressa textualmente sem maiores detalhamentos, que na sua propriedade havia cinco senzalas separadas. O que já nos é uma informação bastante importante, pois se torna possível que visualizemos a existência de dinâmicas implicadas no ato de morar para além de um imaginário de senso comum, que constrói o olhar em relação ao morar de forma homogênea e coisificada. A partir da observação dos números de animais da propriedade de Águida, é muito provável que sua propriedade fosse voltada a atividades de cunho pecuário, assim como os demais espaços que discorremos anteriormente. E, mais que isso, que determinadas atividades desempenhas por escravos, que sendo consideradas mais importantes do ponto de vista econômico, poderiam contribuir para com maiores chances de acesso a essas senzalas.

Outro inventário com a tipificação direta das senzalas foi realizado em 1838, arrolando os bens que pertenciam à João Carneiro Lobo. Em sua propriedade viviam mais de 50 cativos, ou seja, um dos maiores plantéis de escravos até agora mencionados. No entanto, a parte curiosa é que, nesse documento não há qualquer detalhamento sobre as senzalas, somente uma breve menção de sua existência, que nesse caso aparece no singular. O que não nos impede em utilizá-lo, mas muito pelo contrário, uma vez que ele é riquíssimo em outras informações. Mas antes disso, vale refletir que o inventário de Carneiro Lobo mesmo demonstrando que a propriedade tinha muitos escravos, representava as suas moradas no singular sem qualquer descrição. Então, será que nesse caso os escravos de fato viviam coletivamente numa morada única? Provavelmente, entretanto, seguindo a fonte, pensemos também por outro lado, talvez as senzalas no plural estivessem lá, quaisquer fossem as suas formas, os inventariantes apenas não julgaram necessário realizar maiores detalhamento para aquilo que era considerado apenas como lugar de acomodação de escravos. Levanta-se esta hipótese pelo fato de que 50 escravos poderiam ter constituído famílias ou, pelo menos, conquistado alguma consideração de seu senhor a ponto de morar sozinho.

O inventário de Carneiro Lobo demonstra acima de tudo a vastidão de sua propriedade. Além de que, por meio das informações extraídas do arrolamento de seus bens pode-se constatar a ligação direta entre suas terras e o tropeirismo, uma vez que, o inventário cita a existência de campos de inverno nessa propriedade. Uma questão muito interessante que aparece no citado processo de inventariação diz respeito à descrição dos escravos casados de sua propriedade, e, a sua amplitude numérica. Pois, entre os cativos dispostos nas listas de inventariação são especificados diretamente a existência de oito casais distintos, descritos a partir das mulheres, que são relatadas à nível de exemplo da seguinte forma em seu inventário (1844, p.109) “Eufrazia de nação com



25 anos, mulher do dito Agostinho avaliada em 500#000”. Para além da representação dos casais por parte do inventário nos deparamos com a descrição dos filhos de alguns desses casais, apontados especificamente como tais como podemos ver a seguir: “Severina, crioula com 18 meses, filha da escrava Eufrazia avaliada em 100#000”. Isto é, com base nesses apontamentos pode-se visualizar que os núcleos familiares entre os cativos eram mais comuns do que por um tempo se convencionou imaginar. O inventário expressa a representação de muitas crianças, entretanto, somente às que possuem menos de dois anos de idade são ligadas ao nome de suas mães no processo de inventariação. Ou seja, mesmo em um documento em que a moradia escrava ocupa menos de uma linha no inventário, as mais variadas dinâmicas e vivências escravas são profundamente visualizáveis.

Os dois últimos documentos são referentes à inventariação dos bens de José Nogueira Bauman. O primeiro deles é de 1847 e o segundo registro é um traslado dessa mesma inventariação realizada no ano seguinte. Esse não é um inventário como os outros, nele a causa da morte do inventariado é explicitada. José Bauman foi vítima de um assassinato, que fora premeditado e levado a cabo pela senhora Maria Angélica da Conceição, carrasca e também esposa do inventariado. O documento descreve detalhadamente os desdobramentos do caso, relatando que com a fuga da autora do crime, os bens de Bauman na falta de herdeiros, passariam para a administração de Dona Maria Romana de Queiroz Mascarenhas, descrita como mãe e herdeira necessária do falecido. O documento perpassa por outras questões legais em relação ao ocorrido que não serão abordadas. É possível observar que no arrolamento dos bens de José Nogueira Bauman, o total de quatorze escravos estariam sob suas posses. Interessante observar que, no documento de 1847 o termo senzala aparece no singular. No entanto, no traslado realizado em 1848, sua descrição aparece no plural. As reflexões gramaticais que ao longo do texto foram enfatizadas, em relação às senzalas serem em alguns momentos, descritas no plural, e, em outros, serem descritas no singular, não são fruto de um mero capricho, elas são fato importantes, pois se faz necessário compreender que “a obra é fruto do interesse de seu autor”. Então, devemos saber que os inventariantes registravam e davam maior ênfase ao que consideravam ter maior valor. Isso é semelhante ao que refletimos anteriormente quando falamos do inventário de João Carneiro Lobo. Ou seja, mesmo que fosse importante descrever que as propriedades e fazendas tinham lugar destinado à acomodação de escravos, os lares negros não eram observados a partir de um olhar minucioso que considerasse as suas subjetividades. Exercitar a alteridade na percepção das moradas negras não era a preocupação daqueles homens naquele momento, mas foi a nossa durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Conclusão

Portanto, tendo exposto pelo menos em parte, as análises que até aqui temos feito, buscamos contribuir para a visualização da escravidão e dos seus agentes, sobretudo no que diz respeito às pessoas em condição de escravizadas, de maneira mais abrangente e multifacetada. Com isso, espera-se que novos temas sejam explorados e novos olhares sejam incitados em relação aos mais variados temas, inclusive as moradias cativas e as vivências que por elas podem ser expressas. Isso porque ao não oportunizar que as



moradias cativas sejam vislumbradas a partir da concretude do que foram, existe o risco de que ocorra um negligenciando do papel decisivo que tiveram enquanto um produto de resistência. Isto é, olhar para as senzalas como uma possibilidade de resistir, mesmo que por meio de pequenas escolhas em relação à suas habitações é um ato que se faz imprescindível para o rompimento de estigmas e para que teorias de animalização em relação ao viver dos negros escravizados não continuem sendo reforçadas. Por fim, se ao longo das páginas isso não ficou claro, o objetivo dessa pesquisa não é modo algum romantizar as condições de vida dos escravos de Castro, ou de quaisquer outros escravos de quaisquer outras regiões. Mas pelo contrário, nossa preocupação foi demonstrar que mesmo com a dureza do cativo, os escravos foram dotados de capacidade de negociação e as utilizavam em busca de condições mais dignas de vida, o que sem dúvidas também repercutia para a reivindicação de melhores condições de vida no âmbito de suas moradas.

Referências:

BLANCO, M, M. *Pelas veredas da senzala: família escrava e sociabilidades no mundo agrário* (Campos de Viamão, c. 1740-c. 1760). 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71949>. Acessado em: 23 de março de 2023.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. Editora Companhia das Letras, books.google.com, 2011.

DE JESUS, A, L, F. *No sertão das Minas: escravidão, violência e liberdade 1830-1888*. Annablume, 2007.

FARIA, S.S.C *colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Editora Nova Fronteira, 1998.]

FLORENTINO, M; GÓES J, R. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico C. 1790-C. 1850*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1997

FRANCISCO, R, P *Laços da senzala, arranjos da flor de maio: relações familiares e de parentesco entre a população escrava e liberta-Juiz de Fora (1870-1900)*. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal Fluminense, 2007.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

FURTADO, J, F. “A morte como testemunho da vida”. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LOPES, Y, S. *Além da senzala: arranjos escravos de moradia no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2008.



LUGÃO, A, M, R; MATTOS, H. Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania nos pós abolição. In: *Narrativa e identidade negra no antigo Sudeste cafeeiro* Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2005.

MARQUESE, R, B. *Moradia escrava na era do tráfico ilegal: senzalas rurais no Brasil e em Cuba, c. 1830-1860*. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material [online]. 2005, v. 13, n. 2 [Acessado 8 de agosto 2022]. Disponível em: .

MARTINS, I, C. *Eu só tenho três casas: a do senhor, a cadeia e o cemitério: crime e escravidão na comarca de Castro (1853 - 1888)*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. Doutorado em História, 2011.

MARTINS, I, C. “*Verdicto culpado: a pena de morte enquanto instrumento de regulação social em Castro – PR (1853–1888)*.” Curitiba, Universidade Federal de Paraná. Mestrado em História, 2005.

MEILLASSOUX, C. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Jorge Zahar Editor, 1995. PIROLA, R, F. *Senzala insurgente: malungos, parentes e rebeldes nas fazendas de Campinas (1832)*. 2011.

SAINT-HILAIRE, A. de. *Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da USP, 1978.

THOMPSON E.P. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981,

SCHWARTZ, S.B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

SLENES, R.W. “Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava”. In: *Histórias da família escrava: a família escrava no Brasil novas abordagens e o enfoque deste livro*. Editora Unicamp, 2011.

SOUZA, M.A.T. A vida escrava portas adentro: uma incursão as senzalas o Engenho de São Joaquim, Goiás, século XIX. *Revista Maracanan*, v. 7, n. 7, p. 83-109, 2011



MEMÓRIA COLETIVA, ORALIDADE E POVOS TRADICIONAIS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA REVISTA ESPERANÇAR

Sousa, Waldece¹

¹*Mestrando em História – Universidade Estadual de Ponta Grossa;*

Resumo: Este artigo analisa as narrativas compartilhadas pela comunidade do Povoado de São Miguel na revista "Esperançar", criada pelos alunos e professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Povoado São Miguel no ano de 2021 em meio a pandemia de Covid-19. Destaca-se como essas histórias revelam aspectos essenciais da cultura e da vida dos povos caiçaras. O texto busca refletir sobre o processo de criação dessas narrativas, que abordam temas como lendas locais, práticas tradicionais de pesca, culinária regional e a influência da religião na vida da comunidade. O artigo enfatiza a possibilidade de compreender os povos tradicionais a partir de suas próprias produções, destacando como essas histórias podem ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem no cotidiano da escola. O texto exemplifica ferramentas e maneiras de utilizar a história oral nesse processo, além de discutir como trabalhar os conceitos de memória e narrativa no ensino de história, tendo, em um primeiro momento, a própria vivência e experiência dos alunos em construir uma forma de preservar a história de sua comunidade.

Palavras-chave: Memória; Oralidade; Povos tradicionais.

1. Introdução.

Este artigo tem como objetivo analisar o processo pelo qual os alunos do ensino médio do Povoado de São Miguel, no litoral paranaense, desenvolveram uma revista digital denominada "Esperançar"¹¹. O enfoque deste estudo é a exploração do uso desse projeto como recurso didático, estabelecendo conexões entre a história local, a tradição oral e a memória, compreendidas como elementos em constante construção no presente. Este trabalho foi concebido de forma interdisciplinar, abrangendo as áreas de Ciências Humanas I, Ciências Humanas II e Linguagens do Ensino Médio, durante o primeiro trimestre de 2021, no âmbito da Educação Estadual do Campo.

A aplicação deste projeto foi dividida em três etapas distintas. Inicialmente, durante a aula de Ciências Humanas I, promoveu-se uma exposição dialogada sobre a importância da história local, sua preservação e o conceito de fonte histórica. Nesse encontro, foram introduzidos os temas relacionados ao patrimônio histórico e à construção da memória, enfatizando o papel ativo dos alunos nesse processo. O segundo estágio envolveu debates sobre as temáticas e as possibilidades decorrentes da primeira discussão, resultando na definição dos temas de pesquisa para cada turma e na identificação de maneiras de integrá-los ao currículo estabelecido pelo SEED-PR. Por fim, ocorreu a produção do material, que envolveu toda a comunidade escolar e foi

¹¹ Revista disponível no link: <https://sway.office.com/RUpVTfFZq3pGqiuN> acesso em 06 de nov de 2023.



posteriormente disponibilizado na plataforma Sway, onde a primeira edição da revista está hospedada.

Para uma melhor compreensão deste projeto, é essencial apresentar o contexto do Povoado de São Miguel. Trata-se de uma pequena comunidade com aproximadamente 200 habitantes, situada em uma área isolada do continente, acessível apenas pela baía de Paranaguá. Por esse motivo, é frequentemente chamada de Ilha de São Miguel, embora não o seja geograficamente. Sua população é composta em grande parte por pescadores, sendo reconhecida como uma comunidade tradicional caiçara. O ambiente é caracterizado por sua rusticidade, com um trapiche como único acesso à comunidade, após uma caminhada de dois quilômetros. Os trinta e poucos alunos da escola frequentam um pequeno prédio de madeira, com 200 metros quadrados, e salas de aula com recursos limitados, enfrentando um verão extremamente quente e odores desagradáveis devido a uma fossa mal construída.

A comunidade possui acesso limitado à internet, com sinal de celular disponível apenas em pontos específicos da vila ou em algumas residências que possuem equipamentos para acesso. Quanto à cultura local, a comunidade abriga três igrejas: duas evangélicas de origem pentecostal e uma igreja católica de tradição. Além disso, a rotina social dos habitantes inclui dois bares e um campo de futebol. Tudo isso é cercado pela Serra do Mar, com a mata atlântica de um lado e a saída da baía de Paranaguá para o oceano Atlântico do outro, proporcionando belos nasceres e pores do sol.

Nesse cenário, os moradores da comunidade conquistaram o direito de ter uma escola estadual na década de 2010, resultando na fundação do Colégio Estadual do Campo Povoado de São Miguel, que oferece os últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio, além de abrigar o CEEBJA no período noturno. A proposta educacional para o campo no Estado do Paraná organiza os componentes curriculares em áreas do conhecimento, em vez de disciplinas. Portanto, o ensino de história está incluído na área do conhecimento de Ciências Humanas no ensino fundamental, abrangendo História, Geografia e Ensino Religioso. No ensino médio, a área de Ciências Humanas I abrange História e Geografia, seguida por Ciências Humanas II, que engloba Filosofia e Sociologia. Nessa abordagem, teoricamente, a educação busca promover a interdisciplinaridade dentro de cada área. No entanto, em minha experiência prática, isso nem sempre ocorre, e é comum que, em uma semana, sejam ministrados conteúdos de História e, na seguinte, de Geografia. Além disso, a abordagem tende a se adaptar à área de formação do professor, levando a uma ênfase nos conteúdos de sua especialidade.

Na aplicação deste projeto, em sua primeira edição, como já mencionado, três áreas do conhecimento estiveram envolvidas: Ciências Humanas I, Ciências Humanas II e Linguagens, abrangendo o ensino de Português e Inglês. Cada área de conhecimento concentrou-se em aspectos diferentes do projeto. Neste texto, discutiremos o papel do ensino de História. É importante ressaltar que a ferramenta e a ideia de produção de uma Revista Digital oferecem uma ampla gama de possibilidades. No entanto, essas possibilidades só se tornam efetivas na produção do conhecimento quando direcionadas e organizadas para atingir objetivos específicos. Em outras palavras, o ato de registrar, filmar e publicar não é, por si só, um recurso didático; é necessário que essas ações sejam problematizadas e discutidas em seus contextos específicos.



2. A Memória, a Oralidade e os Povos Tradicionais: Uma reflexão sobre o processo de construção da Revista.

Maurice Halbwachs, um dos pioneiros na teoria da memória coletiva, convida-nos a compreender a memória como uma construção social, moldada por interações e experiências compartilhadas. Ele argumenta que:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31)

Halbwachs destaca a natureza coletiva da memória, ressaltando que, mesmo quando não conseguimos recordar detalhes específicos de eventos ou situações em nossa própria vida, outras pessoas que compartilharam essas experiências podem nos auxiliar a recuperar essas memórias perdidas. Em resumo, nossa memória individual não é isolada; ela está intrinsecamente ligada às memórias coletivas daqueles que compartilharam tais experiências conosco.

O autor também sugere que as lembranças não são meros registros pessoais, mas sim moldadas e sustentadas por interações sociais. Quando nos reunimos com outras pessoas que estiveram presentes nos mesmos momentos e lugares que nós, suas lembranças podem resgatar detalhes que havíamos esquecido. Isso ocorre porque a memória não é apenas um processo individual, mas também uma construção social, influenciada pelo compartilhamento de experiências comuns. No contexto do ensino de história e da Revista Digital Esperançar, Halbwachs nos lembra o quão crucial é ouvir as histórias e lembranças das pessoas que vivenciaram eventos ou épocas históricas específicas. Essas memórias coletivas têm o poder de enriquecer nossa compreensão da história, preenchendo os espaços e oferecendo perspectivas únicas que não podem ser encontradas apenas em documentos escritos ou registros formais.

Além disso, Halbwachs enfatiza que a memória não está isolada e fechada em si mesma. Para evocar nosso próprio passado, geralmente precisamos recorrer às lembranças de outros e nos apoiar em pontos de referência que existem fora de nós, os quais são determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem o uso dessas ferramentas que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas absorveu do ambiente circundante (HALBWACHS, 2013).

No contexto da produção da Revista Esperançar e da educação histórica em geral, essa citação assume uma relevância fundamental. Halbwachs (2013) nos lembra que a memória individual não é um processo isolado; ela depende de interações e referências sociais. Quando aplicamos essa ideia ao estudo da história local e à criação da Revista Digital, podemos perceber a importância de nos envolvermos com a comunidade e suas lembranças coletivas. As lembranças compartilhadas pela comunidade de São Miguel se tornam os pontos de referência que nos auxiliam na compreensão da história local. Elas nos oferecem um acesso privilegiado a eventos e experiências que, de outra forma, poderiam ser esquecidos ou negligenciados. Além disso, as palavras e as ideias que emergem dessas lembranças coletivas são instrumentos vitais para a construção do conhecimento histórico. Os alunos do ensino médio não inventam essas palavras e ideias,



mas as adquirem do ambiente social e cultural em que estão inseridos. Assim, a Revista Digital Esperançar não apenas registra a memória coletiva da comunidade, mas também ilustra como as palavras e ideias compartilhadas enriquecem nossa compreensão da história local, tornando-a viva e significativa.

No entanto, é importante reconhecer que essas memórias são construções narrativas com a participação dos alunos e da comunidade, e não uma reprodução exata do passado. Após a realização das entrevistas e a produção de conteúdo para a Revista, os alunos foram conduzidos a uma reflexão crítica sobre a natureza da memória. Durante esse processo, as narrativas coletadas não deveriam ser consideradas relatos imutáveis e infalíveis da história local, mas sim uma produção conjunta que reflete todas as experiências deles e da comunidade. É evidente que o Saci na história contada pela avó da aluna não pode ser tratado como um ser real, mas sim como uma memória que expressa um sentimento e um acontecimento. Nesse sentido, Alessandro Portelli nos ajuda a compreender que as memórias dos entrevistados são influenciadas por vários fatores, incluindo o contexto social, as emoções pessoais e as perspectivas individuais.

O uso da história oral como ferramenta de pesquisa histórica, conforme proposto por Alessandro Portelli (1997), é uma abordagem fundamental para a compreensão do passado. Portelli argumenta que as narrativas orais não devem ser consideradas apenas como fontes de informações factuais, mas como reflexos das experiências humanas enraizadas no contexto social, cultural e emocional. Sob a perspectiva de Portelli, a história oral transcende a mera coleta de depoimentos; ela requer uma análise crítica das memórias compartilhadas, reconhecendo que as histórias são moldadas por diversos elementos, incluindo o ambiente sociocultural em que são geradas e os sentimentos e perspectivas individuais dos narradores. Essa abordagem não apenas permite revelar a complexidade das experiências passadas, mas também resgatar vozes e narrativas que muitas vezes são negligenciadas pela história oficial. Portanto, o uso da história oral, conforme proposto por Portelli, não apenas contribui para nosso entendimento do passado, mas também amplia a compreensão da natureza multifacetada da experiência humana ao longo do tempo.

Faz-se necessário nesse ponto, refletir sobre a abordagem da educação histórica, uma das vozes proeminentes nesse campo é a de Jörn Rüsen, um historiador e teórico da história alemão cujas contribuições têm desempenhado um papel fundamental na evolução da educação histórica contemporânea. A primeira contribuição significativa de Rüsen é a noção de "competência histórica." Ele argumenta que a educação histórica deve ir além da mera acumulação de fatos históricos e focar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e analíticas que permitam aos alunos compreenderem o passado de maneira crítica. A competência histórica, para Rüsen, envolve a capacidade de interpretar fontes históricas, questionar narrativas históricas e reconhecer a natureza construída e interpretativa da história. (RÜSEN, 2010)

Outro conceito fundamental introduzido por Rüsen é o "narrativismo." Ele enfatiza a importância das narrativas históricas na construção do conhecimento histórico. Rüsen argumenta que as narrativas não são apenas uma forma de apresentar informações históricas, mas também são um meio pelo qual os indivíduos dão significado ao passado. Portanto, o ensino da história deve se concentrar na análise crítica de narrativas históricas, examinando como diferentes perspectivas e interpretações moldam nossa compreensão do passado. Por fim, a contribuição de Jörn Rüsen para a educação histórica inclui a promoção do "aprendizado histórico reflexivo." Ele defende que os alunos não devem



apenas adquirir conhecimento histórico, mas também refletir sobre como esse conhecimento é construído e como ele se relaciona com questões contemporâneas. (RÜSEN, 2007)

As ideias de Jörn Rüsen sobre educação histórica desempenham um papel crucial na compreensão e análise das narrativas compartilhadas pela comunidade do Povoado de São Miguel. Vamos relacionar as contribuições de Rüsen ao projeto da Revista de forma mais específica. Rüsen enfatiza que a educação histórica deve ir além da simples memorização de fatos históricos e se concentrar no desenvolvimento da competência histórica. No contexto da produção da Revista, os alunos não apenas coletaram narrativas da comunidade, mas também foram desafiados a interpretar essas fontes históricas de maneira crítica. Eles tiveram a oportunidade de aprender a questionar as narrativas históricas e reconheceram que a história é construída e interpretativa.

Isso pode ser notado quando os alunos exploraram as lendas locais, práticas de pesca tradicionais e aspectos culturais da comunidade, analisando como essas narrativas moldam a memória coletiva e a identidade do Povoado de São Miguel. O conceito de "narrativismo" introduzido por Rüsen destaca a importância das narrativas históricas na construção do conhecimento histórico. No projeto, as histórias compartilhadas pelos moradores do Povoado de São Miguel desempenham um papel central. Os alunos não apenas coletaram essas histórias, mas também as analisaram criticamente. Eles examinaram como diferentes perspectivas e interpretações, presentes nas narrativas, moldam a compreensão da história da comunidade. Isso permitiu que eles entendessem que as narrativas não são apenas uma forma de transmitir informações, mas também uma maneira de dar significado ao passado. Além disso, Rüsen promove o "aprendizado histórico reflexivo," o que significa que os alunos não devem apenas adquirir conhecimento histórico, mas também refletir sobre como esse conhecimento é construído e como se relaciona com questões contemporâneas. No contexto do projeto, os alunos não apenas coletaram e analisaram as narrativas da comunidade, mas também refletiram sobre como essas histórias se relacionam com a identidade atual da comunidade caiçara. Eles exploraram como a história local e as tradições culturais afetam a vida cotidiana no Povoado de São Miguel e como esses elementos históricos são importantes para a preservação da cultura caiçara. Evidente que existe um grau de subjetividade quanto a compreensão dos alunos sobre tudo isso, e existem os limites, mas em boa medida, quando observamos a produção, esses sinais estão representados no material produzido pelos alunos.

Por fim, entendo que se faz necessário refletir sobre o conceito de "povos tradicionais". Manuela Carneiro da Cunha (1999) fornece uma compreensão abrangente das comunidades que mantêm modos de vida, práticas culturais e conhecimentos transmitidos ao longo de gerações. Carneiro destaca a importância de considerar as dinâmicas sociais e culturais desses grupos no contexto do Brasil contemporâneo. Ela enfatiza que os povos tradicionais não são entidades estáticas, mas sim comunidades em constante interação com o ambiente e sujeitas a mudanças sociais, econômicas e políticas. A autora ressalta também a necessidade de reconhecer e respeitar os direitos territoriais e culturais desses povos, bem como a importância de políticas públicas que promovam a sua autodeterminação e o seu bem-estar, visando à preservação de suas identidades culturais e formas de vida únicas.

A interseção entre povos tradicionais e recursos digitais tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na preservação e promoção da cultura dessas comunidades.



Os povos tradicionais muitas vezes possuem ricas tradições culturais, conhecimentos ancestrais e narrativas que são fundamentais para a sua identidade e história. A introdução de recursos digitais, como a documentação de práticas tradicionais, gravações de histórias orais e o compartilhamento de conhecimentos por meio de mídias digitais, oferece oportunidades valiosas para que essas comunidades preservem e transmitam suas culturas de maneira acessível e global. No entanto, essa transformação também apresenta desafios, como a necessidade de garantir o respeito às práticas culturais e a privacidade das comunidades, bem como a consideração de como as tecnologias digitais podem afetar a autenticidade e a vitalidade das tradições. Portanto, a relação entre povos tradicionais e recursos digitais é um campo complexo e em constante evolução, onde a preservação da cultura e a adaptação às mudanças tecnológicas podem coexistir de maneira significativa.

Dessa forma, o Povoado de São Miguel, situado em uma área isolada do litoral paranaense, abriga uma comunidade caiçara que mantém práticas culturais e modos de vida enraizados em sua longa história de interação com o ambiente costeiro. Essa comunidade é um exemplo de um povo tradicional que preserva conhecimentos transmitidos oralmente ao longo de gerações e que depende da pesca artesanal e da agricultura de subsistência. Da mesma forma como Manuela (1999) enfatiza a necessidade de reconhecer e respeitar os direitos territoriais e culturais dos povos tradicionais, o contexto do Povoado de São Miguel ressalta a importância de políticas públicas que considerem as especificidades e as necessidades dessa comunidade caiçara, visando à preservação de sua identidade cultural e de sua relação harmoniosa com o ambiente costeiro. Na ausência dessas políticas públicas, a Revista tenta, dentro de seus limites, contribuir para que a cultura desse povo tradicional seja divulgada no espaço digital.

3. A Revista, conclusões e alguns apontamentos

As histórias compartilhadas pela comunidade do Povoado de São Miguel na revista "Esperançar" oferecem uma visão simples, porém profundamente enraizada, das tradições e memórias desse grupo caiçara. Essas narrativas, que se entrelaçam com a cultura e a história locais, revelam a importância de compreender os povos tradicionais a partir de sua própria produção.

Primeiramente, ao analisar o caso de Adéfica, percebemos como as histórias orais carregam elementos culturais, incluindo narrativas sobre castigos e forças sobrenaturais que permeiam a memória coletiva. A história de Adéfica, embora envolta em mistério e folclore, reflete a maneira como as experiências de uma comunidade podem ser transmitidas oralmente, contribuindo para a construção da história local. As memórias compartilhadas sobre a misteriosa morte de Adéfica também ilustram a natureza complexa e multifacetada das narrativas dos povos tradicionais, que frequentemente incorporam elementos de realidade e mitologia.

Outra história notável é a narrativa do "Caminho da Égua do Pila", que revela como lendas e mitos podem se tornar parte integrante da identidade cultural de uma comunidade. A lenda dos sacis, que supostamente provocaram a égua, destaca a relação entre os habitantes locais e o ambiente natural, além de evidenciar como essas histórias são transmitidas ao longo das gerações. A perpetuação da lenda do "Caminho da Égua do Pila" reflete a importância de preservar e compartilhar tradições orais como um meio de manter viva a história e a cultura dos povos tradicionais. A "Lenda do Saci" oferece uma



visão fascinante das crenças e experiências compartilhadas pelos moradores da comunidade. As descrições dos sacis dançando e fazendo barulho durante a noite, bem como as características específicas atribuídas a essas criaturas, demonstram como as narrativas dos povos tradicionais podem ser permeadas por elementos misteriosos e sobrenaturais. Essas histórias, compartilhadas por Luiza e Euclides, não apenas ampliam nossa compreensão da cultura local, mas também ressaltam a importância de ouvir as vozes e as memórias das pessoas.

A inserção da imagem de dona Luiza se vacinando evoca os aspectos políticos do contexto em que a revista foi produzida. Como professor, pude testemunhar como isso foi importante para os alunos, pois eles fizeram questão de mencionar a foto e a vacina na revista. Além disso, suas fotos, estilizadas e trabalhadas com uma estética própria que mescla elementos urbanos e uma paisagem rural, refletem a assinatura única deles em cada foto e olhar que produziram a partir de suas vivências.

A história da coleta do siri na comunidade de São Miguel, conforme relatada na revista "Esperançar", oferece um exemplo notável da dinâmica do trabalho e da adaptação das práticas econômicas ao longo do tempo. Essa narrativa reflete a importância da economia local e da subsistência dos habitantes, bem como sua capacidade de inovação e identificação de oportunidades econômicas. Relacionando essa história com os conceitos discutidos neste artigo, destacamos a resiliência e a adaptabilidade das comunidades tradicionais, como os caiçaras de São Miguel. Esses grupos têm demonstrado ao longo da história a habilidade de se ajustar às mudanças no ambiente e nas condições econômicas, encontrando novas fontes de renda e formas de sustento. A coleta do siri, inicialmente negligenciada, tornou-se uma das principais fontes de renda da comunidade, mostrando como a economia local é influenciada por fatores sociais, culturais e ambientais. O relato do aluno Dedé, que descreve o processo de fazer balaios com cipó e taguara, é uma demonstração adicional das habilidades e práticas tradicionais que permeiam a comunidade de São Miguel. Esse conhecimento transmitido oralmente e praticado ao longo das gerações destaca a importância da cultura e das habilidades manuais na identidade dos caiçaras.

Essa história também ilustra a interligação entre a cultura e o trabalho das comunidades tradicionais. As práticas de coleta do siri são passadas de geração em geração e estão enraizadas na cultura e na identidade da comunidade. Isso destaca a importância de considerar não apenas as dimensões econômicas, mas também as culturais e sociais ao estudar os povos tradicionais. O relato sobre o processo de desmariscar o siri, compartilhado por Hevelin, uma das alunas envolvidas no projeto, amplia ainda mais a nossa compreensão das dinâmicas econômicas e culturais da comunidade de São Miguel. Esse relato destaca a divisão de tarefas entre homens e mulheres na coleta e no processamento do siri, demonstrando como essas atividades estão intrinsecamente ligadas às práticas tradicionais da comunidade. Além disso, o relato destaca a complexidade do trabalho envolvido na preparação do siri, ressaltando a importância da colaboração entre diferentes membros da comunidade.

Essa narrativa também se alinha com os conceitos discutidos neste artigo, destacando como a cultura, a tradição e o trabalho estão entrelaçados na vida dos caiçaras de São Miguel. O desmariscar do siri não é apenas uma atividade econômica, mas também uma prática cultural transmitida ao longo das gerações. A divisão de tarefas entre homens e mulheres reflete as normas sociais e de gênero da comunidade, e o processo meticuloso



de preparação do siri ressalta a dedicação e o conhecimento acumulado por aqueles que desempenham esse papel.

A receita de Banana Recheada compartilhada por Dona Maria Gabriela e sua filha Sara, como descrito na revista, oferece um vislumbre saboroso da cultura gastronômica da comunidade de São Miguel. Essa iguaria, apreciada localmente, representa mais uma dimensão das tradições e do modo de vida da comunidade caiçara. A transmissão dessa receita de geração em geração destaca a importância da preservação das práticas culinárias como parte integrante da cultura local. Essa história da Banana Recheada também se relaciona com os conceitos discutidos neste artigo, ressaltando como a cultura se manifesta não apenas em histórias orais e práticas de trabalho, mas também na culinária tradicional. A partilha de receitas como essa entre membros da comunidade perpetua não apenas os sabores, mas também as histórias e os valores transmitidos ao longo do tempo.

É importante ressaltar que as histórias compartilhadas na revista "Esperança" e as análises apresentadas neste artigo representam apenas um recorte das ricas e diversas narrativas produzidas pela comunidade de São Miguel e pelos alunos envolvidos no projeto. A complexidade da história e da cultura desse povo caiçara é vasta, abrangendo muitos aspectos que ainda podem ser explorados e compreendidos mais profundamente. As histórias aqui discutidas são apenas uma amostra das tradições, memórias e experiências dessa comunidade, e há muito mais a ser investigado e documentado. Portanto, este artigo serve como um ponto de partida para uma pesquisa mais ampla e aprofundada sobre o Povoado de São Miguel, suas histórias e sua cultura, convidando pesquisadores e interessados a explorar mais a fundo esse patrimônio cultural único.

Referências

CUNHA, Manuela Carneiro da. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. *Estudos avançados*, v. 13, p. 147-163, 1999.

DA CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, n. 75, p. 76-84, 2007.

DA SILVA, Giuslane Francisca. A memória coletiva. *Revista Aedos*, v. 8, n. 18, p. 247-253, 2016.

DE CASTRO, Eduardo Viveiros. Reprodução de aula pública: os involuntários da pátria. *Aracê—direitos humanos em revista*, v. 4, n. 5, p. 187-193, 2017.

DE SOUZA, Vanessa Marcondes; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Povos tradicionais caiçaras, educação escolar e justiça ambiental na Península da Juatinga, Paraty-RJ. *Ambiente & Educação*, v. 23, n. 1, p. 54-78, 2018.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

histórico. Brasília: UnB, 2007

LEAL, F. d. Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, p. 1-12, 2011.



PORTELLI, Alessandro *et al.* O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História*, v. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. Letra e voz, 2010.

RODRIGUES, Carmem Lúcia. *O Lugar do Fandango Caiçara: natureza e cultura de" e; povos tradicionais" e; direitos comunais e travessia ritual no Vale do Ribeira (SP)*. 2013. Tese de Doutorado.

RÜSEN, Jörn. *História viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento*.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia Usp*, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.



SESSÃO DE DEBATE 2

PSIQUIATRIA E PENSAMENTO SOCIAL: DISCURSOS MÉDICOS E INSTITUCIONAIS SOBRE A LOUCURA NO BRASIL ENTRE O FIM DO IMPÉRIO E O INÍCIO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Pinto, Arthur Ferreira¹

*¹Graduado em Psicologia; Especialista em Psicologia Hospitalar e da Saúde;
Mestrando em História no PPGH da UEPG.*

Resumo: O presente artigo apresenta os passos iniciais de uma pesquisa que pretende trabalhar com discursos médicos sobre a loucura. Para começarmos a pesquisa partiremos da representação social sobre a loucura e as práticas que eram realizadas através dessas representações sobre os loucos. Em seguida, será trabalhado o desenvolvimento da medicina no Brasil durante o século XIX, mais especificamente da psiquiatria, que coloca a loucura como um objeto de trabalho médico. Esses médicos construíram discursos que embasariam a loucura em uma patologia que necessita-se de cuidados médicos. Esses discursos se tornam tão fortes na comunidade médica do Brasil que se vê necessário a construção de um lugar específico para se trabalhar com esses sujeitos. Esse lugar é o Hospício Pedro II, que ganhou esse nome em homenagem ao imperador do Brasil naquele momento. Esse lugar de cuidado médico inicialmente esteve sob o controle da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, até o final do império. Após a proclamação da república essa instituição fica sob a responsabilidade do Estado e tem como principal representante os médicos. E dentro dessa instituição de cuidado médico temos diferentes perspectivas sobre as doenças psiquiátricas, em alguns casos visões divergentes ou até mesmo antagonistas sobre determinadas doenças. Para essa pesquisa estão sendo usadas como fontes os Arquivos Brasileiros de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal. Nesta pesquisa se busca fomentar diálogos com a sociologia do pensamento e com a História da Ciência partindo de autores como Karl Mannheim e Ludwik Fleck, entre outros.

Palavras-chave: Médicos; Psiquiatria; Loucura.

1. Aonde estavam os alienados antes de ser criado o 1º Hospício no Brasil?

Os alienados mentais, no primeiro terço do século XIX, estavam nas ruas afetando o ambiente e os moradores das cidades, também existiam alienados que eram trancados na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, esses pacientes não estavam lá para serem tratados, eles eram levados para a SCMRJ, sendo colocados à parte da sociedade, existia uma imagem mais vinculada a caridade do que ao tratamento médico. Já os alienados de família que possuíam condições financeiras elevadas eram trancados em quartos da própria casa da família. (OLIVEIRA, 2017; ENGELS, 2001)

Com isso podemos compreender os diferentes modos de como se olhava e lidava com a loucura, antes dela ser medicalizada e ter como principal ponto de vista o olhar médico, mais especificamente a medicina mental, a medicina social e a medicina legal e depois a Psiquiatria como “a ciência da loucura”.



Ao relatar sobre alguns personagens loucos do século XIX, Engels (2001) demonstra que além dos loucos serem entendidos como tais, eles também possuíam uma história própria deles que afetava a compreensão da sociedade sobre eles. As vivências de alguns loucos nas ruas da cidade do Rio de Janeiro ocupavam páginas de jornais. Com isso podemos compreender que essas histórias, além de expressarem uma visão sobre o indivíduo, também construíam uma imagem sobre a loucura relacionada àquele indivíduo. Tomemos como exemplo o Brigadeiro Montenegro, um sujeito que ficou perturbado mentalmente após ter sofrido uma repressão em ordem-do-dia, esse sujeito vinha de Moçambique para casar-se no Brasil, ficando conhecido como “Não Há de Casar”. Andava pelas ruas do Rio de Janeiro, vestido com uniforme militar. Esse sujeito possuía um lugar social quando “desfilava” pela rua com o seu uniforme militar e corria atrás de alguns garotos que o provocavam. Essa história sobre esse indivíduo e as suas atitudes nas ruas era verbalizada entre os sujeitos que viviam no mesmo lugar que o Brigadeiro, construindo a partir disso um conhecimento social sobre o sujeito e a loucura. Como Fleck (2010) apresenta a perspectiva de que o conhecimento também é construído no social, esse conhecimento sobre a loucura era construído diariamente com a população em contato com os personagens da cidade que andavam pelas ruas e eram considerados loucos. Esse autor trabalha com a ideia do conhecimento relacionado com a prática e não somente vinculado às ideias sobre determinado assunto. Quando a população em torno do Brigadeiro fala e interagem com ele ou sobre ele, esses indivíduos estão construindo um conhecimento sobre ele e também sobre a loucura desse indivíduo.

Antes da existência do hospício no Brasil, loucos conviviam cotidianamente com não loucos e junto com essa interação se construíam conhecimentos sobre a loucura. Esses conhecimentos não eram especializados, sendo ligados à prática do convívio. Como podemos ver no caso do Brigadeiro, no qual a população interagiu com ele sem necessariamente haver um olhar especializado sobre a condição dele, apenas o olhar popular sobre os vesânicos. A preocupação sobre como enfrentar a loucura estava muito mais ligada aos conhecimentos especializados como a medicina do que uma preocupação da população que já convivia com esses indivíduos vesânicos, que já estava diariamente construindo modos de conviver com esses sujeitos. Quando o hospício fica pronto, em 1852, e começa a exercer a sua função de receber os alienados, a população que convivia anteriormente com eles questiona sobre a atitude de se colocar os alienados em um único local, esse questionamento sobre uma instituição que abrigue os loucos também aparece no livro *O Alienista*, quando Machado de Assis relata sobre a construção da Casa Verde que tinha sido solicitado por um médico da cidade, e a população de Itaguaí também se questiona sobre a ideia de se colocar todos os loucos em um mesmo lugar. A partir desse questionamento podemos refletir de qual lugar surge essa especialidade e a necessidade dela para o social que lidava diariamente com esses sujeitos vesânicos. Pois tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto no livro *O Alienista* a necessidade de se criar um lugar especializado para tratamento surge do mesmo lugar, dos médicos. Essa história do Machado de Assis está discutindo uma questão do próprio tempo de publicação, a medicalização das doenças mentais no século XIX. (CUNHA,2022; ENGELS,2001)

Com isso podemos perceber diferentes percepções sociais sobre os alienados coexistindo em um mesmo tempo e espaço da cidade do Rio de Janeiro do Século XIX. Vemos a população vivendo com os indivíduos alienados com eles nas ruas, ou isolando eles dentro do quarto da casa quando a família possuía condições financeiras elevada, ou ocupavam lugares específicos insalubres da SCMRJ. Porém nessa instituição não possuía



tratamento médico específicos para eles, mesmo ela sendo para tratamentos de doenças mentais. (OLIVEIRA,2017)

Com a chegada dos conhecimentos médicos sobre a alienação mental, principalmente os conhecimentos oriundos da França, dos médicos Philippe Pinel e do Jean-Etienne Dominique Esquirol sobre alienação, a medicina torna a alienação uma doença e se coloca como saber necessário para o tratamento desses indivíduos, tomando para essa ciência a tutela do indivíduo alienados. Com a pretensão de tratamento médico para curar o indivíduo que anteriormente não era tido como doente e após o avanço da medicina no Brasil do século XIX, se tornou doente e em paralelo a isso começou a construir uma ciência responsável para o seu tratamento.

Para a medicina o louco não poderia ser tratado com liberdade, como ocorria antes da construção do HPPII, porém também não poderia ser preso sem nenhum tratamento, como ocorria na SCMRJ. Para os médicos os loucos necessitavam de disciplina, de tratamento moral. Logo a necessidade de uma instituição própria para que esse tipo de tratamento pudesse ocorrer. (MACHADO *et al.*, 1978)

A partir disso podemos ver os primeiros passos do desenvolvimento de uma ciência especializada na área das doenças mentais. Tendo médicos como Teixeira Brandão, Nina Rodrigues, Nuno de Andrade, etc, que trabalhavam diretamente com assuntos vinculados à alienação mental e também atuavam em outras áreas da medicina, como é o caso de Nina Rodrigues que também trabalha com assuntos relacionados à medicina legal. Esses médicos começaram a construir esse conhecimento especializado sobre as áreas de atuação com os alienados, dialogando com outras áreas de atuação da medicina. Os conhecimentos médicos sobre alienação mental eram oriundos de médicos europeus que vinham estudando formas “científicas” para se trabalhar com os alienados. Médicos como Pinel, que foi considerado precursor dos estudos sobre alienação mental, e medicalizando¹² a alienação mental. Outro médico que irá influenciar a visão dos médicos brasileiros sobre a alienação mental, será o discípulo de Pinel, o médico Esquirol que amplia a visão sobre a alienação e traz o conceito de monomania. O que antes era apenas “anormal”¹³, se torna doente e necessita de uma área especializada de estudo e cuidado. (ENGEL, 2001; MACHADO *et al.*, 1978; CAPONI, 2012)

Ao colocar esses indivíduos que anteriormente não eram vistos como doentes e após o avanço da medicina foram considerados doentes. As questões jurídicas sobre esses indivíduos também mudam. Durante o século XIX e início do XX, vemos embates jurídicos sobre a tutela dos bens dos indivíduos alienados, vemos também discussões sobre a consequência dos atos criminais para os alienados. A partir disso pode se verificar que o avanço desta ciência não afeta somente o campo da medicina, também modifica um sistema social que estava sendo construído nesse período. (MACHADO *et al.*, 1978)

2. A institucionalização da loucura e as perspectivas de alguns médicos que trabalhavam nesta área do conhecimento

Em 1841 a comunidade médica verificando os modos como os alienados eram tratados na SCMRJ, solicitam a construção de uma instituição de tratamento especializados para os alienados. Essa instituição é construída através de doações e tendo

¹² Medicalizar tratasse de tornar um assunto médico.

¹³ Neste ponto o “anormal” está sendo tratado como algo que foge à norma.



como principal provedor José Clemente, indivíduo que possui influência no império e também na Santa Casa de Misericórdia. Para a construção de uma instituição apropriada para o tratamento dos alienados, em 1844 José Clemente envia para a europa o médico Antonio José Pereira das Neves, para que esse médico estudasse sobre os hospitais e os tratamento aos alienados que estavam sendo realizados na europa, para que se pudesse construir uma ciência aos moldes dos países ditos desenvolvidos. O médico Neves retorna do seu período na europa com um relatório que será usado como base para a construção do hospício no Brasil. Terminando de ser construída no ano de 1852, a instituição para os alienados recebeu o nome de Hospício de Pedro II (HP II), homenagem ao imperador do Brasil naquele momento. Essa instituição teve como público alvo os alienados e como responsável pelo HP II a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Os médicos possuíam função secundária nessa instituição, sendo a pessoa de maior cargo nesta instituição uma freira vinculada a SCMRJ. Isso ocorreu durante os primeiros anos do HP II até a proclamação da república. Neste tempo ocorreu acúmulo de pacientes alienados de ambos os sexos, em alas separadas, e órfãs que também estavam dentro do HP II. Esses órfãs possuíam forte influência religiosa por estarem dentro de um estabelecimento vinculado à religião e estarem em contato com pessoas representantes dessa religião, neste caso as freiras. (MACHADO *et al.*, 1978)

O Hospício Pedro II durante, aproximadamente, as suas três décadas de funcionamento, especificamente com esse nome, foi submetido a SCMRJ. Fazendo que o modo de trabalho e tratamento, dentro do HP II, fosse submetido às regras da SCMRJ, tendo como maior foco na caridade que possui base nos aspectos religiosos da instituição, como já ocorria no estabelecimento que as freiras administravam anteriormente.

Podemos compreender que inicialmente a existência do hospício já apresentava os primeiros passos para especialidade médica que lidasse com os alienados. Seguindo uma das ideias do francês Pinel, que acreditava que parte do tratamento da alienação seria possível se o indivíduo fosse retirado do local em que teria acontecido o “surto”, e fosse colocado em um lugar calmo. Para que a partir desse ambiente, o paciente fosse melhorando pudesse retornar para o convívio social. Vemos através dessa visão de Pinel, que o hospício deveria ser um lugar para que o indivíduo pudesse reorganizar o seu estado mental, com auxílio do tratamento moral proposto pelo médico. Porém dentro do HP II houve relato de morte de paciente através das mãos de enfermeiros, que ao ser investigado pelos médicos, as freiras encobriram as atitudes dos enfermeiros sobre os alienados. Com isso mesmo o HP II sendo um estabelecimento que poderia exercer os requisitos iniciais dele, ele não atendia, por conta do da práticas que estavam sendo realizadas dentro dele. (CAPONI,2012; MACHADO *et al.*, 1978)

Durante esse período existiu movimentos médicos para que eles pudessem mudar o modelo de trabalho que vinha sendo realizado dentro do HP II. Esses médicos buscam diferentes meios para poderem ser totalmente responsáveis pelo tratamento dos alienados que estavam internados no HP II.

Oliveira (2017) apresenta a disputa entre Ricardo Albuquerque das Neves, médico que teve a primeira formação sólida em alienação mental, descendente intelectual de Pinel e discípulo de Esquirol, que possuía função clínica no HP II, e as freiras responsáveis pelo HP II. Durante a direção da SCMRJ, o médico Ricardo teve vários embates com as freiras, que atuavam no HP II, por conta das condutas delas com os alienados, como elas falarem “oh meu Deus!”, “ Valei-me, minha Nossa Senhora” segundo Ricardo essa conduta não auxiliava no tratamento dos paciente, pois isso poderia incentivar os paciente nos aspectos



imaginários e distanciá-lo do do real. Em outro momento o médico Ricardo junto com estudantes de medicina retiram a estátua de José Clemente, que foi um indivíduo que auxiliou financeiramente na construção do HPII e entregou para responsabilidade para SCMRJ, de dentro do HPII e colocaram no saguão a estátua que representava a ciência e estava fora do HPII. Quando as freiras viram tal atitude e foram conversar com o médico, ele comentou que naquele momento a ciência teria entrado naquela instituição. Vemos aqui uma disputa entre a medicina, sendo representada pelo médico, e a SCMRJ pelas freiras que tratavam dos alienados. Uma disputa entre diferentes estilos de pensamentos¹⁴ sobre um mesmo assunto, de um lado os médicos com a imagem do avanço científico através de novas práticas sobre a loucura, do outro lado as freiras mantendo um mesmo modelo de trabalho que já vinha sendo realizado desde o início do HPII.

Até a década 80 , a disputa pelo HPII se manteve. A SCMRJ lutou firmemente para se manter como responsável pelo HPII, porém a ciência médica ganhou essa disputa, tornando-se assim os médicos responsáveis pelo HPII, porém ele se manteve anexado a SCMRJ até 1890. Durante grande parte do tempo em que a SCMRJ se manteve na direção do HPII, recebeu crítica direta de diferentes médicos brasileiros e após a saída da SCMRJ da direção do HPII, quem assume a direção do HPII é um dos médicos que realizava críticas a como a SCMRJ administrava a instituição. Em 1887 o médico Teixeira Brandão foi nomeado diretor do serviço sanitário do HPII, que a partir da desanexação do HPII da SCMRJ se tornou Hospital Nacional dos Alienados¹⁵, em 1890 diretor geral da Assistência Médico-Legal de Alienados e em 1897 se tornou inspetor geral da Assistência citada anteriormente, e posteriormente quando se tornou Deputado atuou em questões legislativas sobre a alienação mental. Esse mesmo médico já vinha realizando fortes críticas a como estava sendo realizado os trabalhos dentro do HPII, sendo ele o primeiro alienista brasileiro e atuando na formação de outros médicos em psiquiatria na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, como o médico Francisco Franco da Rocha, que assumiu o Hospício de São Paulo em 1896. Brandão com a sua imagem pública como médico e agente político, tornou-se o Presidente honorário da SBPNML, logo após a sua criação em 1907. (ARAÚJO JUNIOR; MOREIRA; ROCHA, 2009; CUNHA, 2022)

Em paralelo a esse avanço científico da medicina mental no Brasil entre XIX e XX, como a cátedra de psiquiatria na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o HNA tendo maior influência médica especialista. O Brasil também estava passando por diferentes transformações sociais, como a abolição da escravatura em 1882, a Proclamação da República em 1889, formação do Estado brasileiro, colocando em evidência diferentes classes sociais com perspectivas diversas sobre o Brasil, como apresentou Alonso (2001) quando trabalhou com com a geração de 1870, todas essas questões serão afetadas pela medicina mental pois alguns médicos fazem parte dessas classes sociais que estavam se formando nesse período. Um ponto explícito das transformações que ocorrem em paralelo entre as transformações no Estado brasileiro e na medicina mental no Brasil, foi a mudança da responsabilidade do HPII, que antes era da SCMRJ e após a proclamação da república, demonstrando uma disputa entre a Santa Casa de Misericórdia e os médicos brasileiros, passou a ser responsabilidade da ciência

¹⁴ Estilo de pensamento é um conceito apresentado por Fleck, que ele define como “a totalidade das disposições mentais, a disposição para uma e não para outra maneira de perceber e agir”(FLECK, 2010).

¹⁵ Com essa desanexação, o HNA ficou sobre responsabilidade do Estado Brasileiro.



médica. E também após a proclamação da república o Hospício Pedro II mudou de nome para Hospício Nacional dos Alienados.

Essas transformações sociais afetaram a formação social e intelectual de novos médicos que estavam nas faculdades de medicina ou iniciando a sua vida profissional entre o final do século XIX e o início do século XX. Na área social temos como exemplo de transformação, a ascensão de médicos nas classes sociais e nas instituições como foi o caso de um médico ter assumido a função mais alta dentro do HPII, que evidencia a elevação do poder do discurso médico. Já na perspectiva da formação médica temos a criação da cadeira de clínica psiquiátrica e moléstias mentais na Faculdade de medicina do Rio de Janeiro em 1881, sendo ocupada interinamente por Nuno de Andrade que também era catedrático de medicina legal, e em 1882 é realizado um concurso público e Teixeira Brandão é aprovado para ocupar a cátedra de psiquiatria, sendo empossado no cargo no ano de 1883. Na Faculdade de Medicina da Bahia em 1891, criou-se a cadeira de Clínica Psiquiatria e Moléstias Nervosas, sendo ocupada por João Tillemont Fontes. O discurso psiquiátrico começa a ocupar espaço na formação médica e intelectual dos médicos formados no Brasil, que antes teriam que sair do Brasil para terem uma formação acadêmica sobre psiquiatria. (VENÂNCIO, 2003; COUTINHO e MORAES, 2007)

No Brasil a psiquiatria no final do século XIX possui forte influência da teoria alienista francesa, tendo como um personagem principal o Teixeira Brandão, que difundia e defendia as teorias alienistas de tratamento moral. Esse personagem como já foi apresentado anteriormente também irá se preocupar e atuar nas políticas públicas que irão influenciar na assistência aos alienados no Brasil. Por outro lado a psiquiatria no Brasil também terá forte influência da medicina legal, tendo personagens como Nuno de Andrade e Nina Rodrigues que além de trabalharem com medicina legal também influenciaram na área da psiquiatria durante o final do século XIX e início do XX. Uma influência direta do Nina Rodrigues com personagem relevante na área da psiquiatria, é que Nina foi professor de Juliano Moreira durante o período em que Juliano frequentou a Faculdade de medicina da Bahia e mesmo após Juliano ter concluído o curso de medicina e estar atuando como médico, ele ainda mantinha diálogo com Nina, em alguns momentos até mesmo discordando de seu ex-professor. Um exemplo dessas interações de oposição de argumentos entre os dois, é em um momento que Nina atribui uma moléstia mental de um paciente por conta da miscigenação do mesmo, já Juliano discordo da hipótese apresentada por Nina. Como podemos ver em um artigo publicado por Juliano Moreira no Archivos Brasileiro de Psychiatria, Neurologia e Medicina Legal:

Tendo mostrado este doente ao Prof. Nina Rodrigues, achou elle no caso mais uma prova de que as mestiçagem é factor degenerativo. Ora, tendo eu sempre me opposto a esta maneira superficial de ver o problema(*), aproveitei uma longa estada na Europa para examinar os parentes de A.P.D. que tinham ficado na Europa livres da tal mestiçagem. Graças á gentileza do Prof. Gaspar Virgilio consegui aproximar-me do syndico da pequena cidade em que habitavam. Apurei o seguinte O velho pae de nosso doente tivera dous irmãos e uma irmã. Dos primeiros um tambem partiu para a America desertado das fileiras do exercito. Delle não se sabe noticias. Outro, imbecil, ebrio habitual, turbulento, muito supersticioso esteve duas vezes preso por ter offendido psysicamente duas velhas, ás quaes elle attribuiu o crime de lançarem maus olhos á criação de sua irmã; casou-se e teve dous filhos, ambos imbecis. (MOREIRA,1908, p. 431)



Nesta situação trazida por Juliano Moreira em relação a pontos de vistas diferentes entre Nina Rodrigues, ex-professor de Juliano Moreira, podemos compreender isso a partir do contato original¹⁶ do Juliano Moreira com a doença em que o paciente tinha apresentado e a perspectiva de Nina Rodrigues que vinha sendo construída desde a sua formação tanto individual quanto profissional. Aqui podemos verificar que Nina e Juliano compartilhavam de uma mesma geração, porém eram de unidades geracionais diferentes. Nina estava vinculado a uma perspectiva científica de que as doenças mentais estaria vinculado a questões da raça do indivíduo, tendo como base estudos de frenologia. Já Juliano Moreira estava mais próximo de questões científicas que tratavam as doenças mentais a partir dos problemas sociais, educacionais, de vícios e hereditário, se distanciando da perspectiva de que a origem das doenças mentais estaria vinculado a somente a raça do indivíduo. Com essa diferença de perspectiva podemos partir da visão de que esses sujeitos compartilhavam uma mesma geração, porém estavam em unidades geracionais diferentes, mesmo vivendo em um mesmo país e Juliano ter sido aluno de Nina.

Referências

Fontes Primárias

ABPNML: Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal (1908-1918)

Artigo:

MOREIRA, Juliano. “Querelantes e Pseudo-Querelantes”. *ABPNML*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 1-2, 1908

Fontes Secundárias

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO JUNIOR, Marcos Vinício; MOREIRA, Almerinda; ROCHA, Bruno. Biografia de João Carlos Teixeira Brandão: de alienista a diretor da 1ª Escola de Enfermagem do Brasil. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.* (Ed. port.), Ribeirão Preto, v.5, n.1, p.1-13, fev. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762009000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2023

CAPONI, Sandra. *Louco e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012. ISBN 978-85-7541-334-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

¹⁶ Na perspectiva de Mannheim(1982), quando um sujeito entra em contato com determinado evento e desenvolve uma prática diferente do que seria esperado, ele chama de contato original.



COUTINHO, Domingos Macedo; MORAES, E. S. D. O HISTÓRICO DA PSIQUIATRIA NA BAHIA. *Gazeta Médica da Bahia*, v. 77, p. 210-218, 2007.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Cidadela da ordem & outros escritos* [online]. Campinas, São Paulo: UNICAMP/IFCH/CECULT, 2022. ISBN 978-65-87198-18-7. Available from CECULT <<https://doi.org/10.20396/ISBN9786587198187>>

ENGEL, Magali Gouveia. *Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830- 1930)* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001. 352 p. *Loucura & Civilização* collection. ISBN : 978- 85- 7541- 253- 4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Tradução G. Otte & M. C. de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 [1935].

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

MANNHEIM, Karl (1982). “O problema sociológico das gerações” [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, pp. 67-95.

OLIVEIRA, William Vaz de. *Assistência a Alienados na cidade do Rio de Janeiro (1852 – 1930)*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2017.

VENÂNCIO, A. T. A. *Ciência psiquiátrica e política assistencial: a criação do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil*. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, vol. 10(3): 883-900, set.-dez. 2003.



DEFLORAMENTO EM PONTA GROSSA (PR) NA DÉCADA DE 1920: UMA ANÁLISE À LUZ DA CATEGORIA GÊNERO

Mauda, Fernanda¹

¹ Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Resumo: O presente texto buscou discutir, a partir da categoria de análise gênero, sobre os processos-crime de defloramento registrados na cidade de Ponta Grossa (PR) durante a década de 1920. Debateu-se a caracterização do crime de defloramento (Art.267) que estava inserido no código penal de 1890, e seus principais elementos norteadores. O defloramento era um crime pautado no julgamento da honra da ofendida, ser ou não ser uma moça honesta era crucial para o andamento de um caso de defloramento em 1920. A honra nesse período representava as expectativas sociais entorno do comportamento das mulheres, que deveriam, por regra, seguir os padrões de recato, inexperiência e submissão. A categoria de análise de gênero desnaturaliza as normas sociais entorno do ser mulher/ser homem, e as compreende como construções sociais que ordenam os comportamentos de forma desigual entre os gêneros. Essa ordenação se reproduz e se manifesta em diferentes relações sociais, como na família, nos relacionamentos amorosos e de amizade. A análise desses fatores revela que o crime de defloramento em Ponta Grossa na década de 1920 não pode ser compreendido apenas como vestígio jurídico, mas sim como um reflexo dos valores sociais presentes nesse contexto que revelam padrões de comportamento esperados sobre os homens e as mulheres que integravam aquele tempo histórico.

Palavras-chave: Defloramento; Gênero; Processos-crime.

1. O crime de defloramento

Anhella quando teve sua vida privada invadida pelas instâncias jurídicas tinha apenas treze anos, era doméstica e morava na região central da cidade de Ponta Grossa (PR), na rua General Carneiro. Filha de imigrantes poloneses, nasceu e foi registrada na cidade. Apesar da pouca idade, declarou-se como “doméstica”, e em seu processo-crime existem indícios que de fato a ofendida trabalhava fora de casa e procurava garantir seu próprio sustento. A relação com a mãe, não parecia ser das melhores, visto que as testemunhas de seu caso revelaram que a jovem Anhella ia em pensões de mulheres “da vida”, que se prostituíam, em busca de um novo lugar para morar. Ressaltavam também, que a mãe da ofendida, além de maltratar a filha, ficava com o dinheiro que ela ganhava inteiramente para si. Entretanto, o que levou Anhella a delegacia representada por sua mãe, foi o seu, já findo, relacionamento amoroso com Euclides.

A denúncia de defloramento foi instaurada em junho do ano de 1924, pelo código civil de 1916, o pátrio poder, ou seja, o poder de representação legal da família, deveria ser realizado pelo homem, no caso de Anhella, o seu pai já era falecido na época do ocorrido, e por conta disso, sua mãe, Sofia, foi quem a realizou. Sofia apresentou na delegacia a certidão de nascimento de Anhella, que comprovava que ela era menor de idade, e também o atestado de miserabilidade que provava que a requerente era pobre e



não tinha recursos para arcar com as despesas de uma ação privada, com isso, solicitava defensoria gratuita pelo Ministério Público. Declarava que sua filha havia sido deflorada por Euclides, e clamava para que o mesmo respondesse legalmente por seus atos.

Euclides era onze anos mais velho que Anhella no momento da denúncia, tinha vinte e quatro anos, era Chauffeur¹⁷, e ficava estacionado com seu carro na praça Floriano Peixoto, também localizada na região central da cidade. Pode-se supor que a proximidade geográfica de onde Anhella morava da onde Euclides trabalhava, foi o que possibilitou que esses sujeitos tenham vindo a entreter namoro, visto que a dita praça era um local de sociabilidade importante no período.

Na versão dada por Anhella na delegacia, ela disse que no dia vinte e dois do mês de março de 1924, já ao anoitecer, foi fazer uma entrega na casa de um cliente de quem havia lavado as roupas, e no caminho de volta encontrou seu namorado Euclides dirigindo seu automóvel. Segundo ela, Euclides a convidou a entrar porque daria uma carona para sua casa, sem achar o convite suspeito, Anhella embarcou no automóvel. Em certo momento, percebeu que o namorado estava tomando um caminho diferente da sua casa, e que reparando isso o questionou sobre. Ele respondeu que estavam passeando, e que logo a levaria para casa. Quando eram dezenove horas da noite, Euclides parou o automóvel próximo a um mato, já na região rural da cidade, ele a conduziu a adentrar o mato, e ali a convenceu a ter relações sexuais com ele, alegando que no próximo dia iria ir na casa de Anhella formalizar o pedido de casamento para sua mãe, e marcar a data o quanto antes. Após a relação sexual, ele a deixou próxima da sua casa. A promessa não se efetivou, e com meses passados decidiu contar a sua mãe, para que as providências legais fossem tomadas.

A versão de Euclides, possuía alguns elementos diferentes da versão de Anhella, mesmo a história sendo no geral similar. Ele também se referia a menor como sua “namorada”, e que em fevereiro de 1924 havia encontrado com ela na rua e a convidado para passear em seu automóvel. Relatou que a levou para a região rural da cidade, e que nesse momento tentou ter relações sexuais com a mesma, mas que não conseguiu. No mês de março, daquele mesmo ano, ele encontrou com ela novamente na rua XV de novembro, e teria sido Anhella quem pedira para passear em seu automóvel. Levou-a novamente para a região distante da cidade, e desta vez conseguiu ter relações sexuais com a namorada. Entretanto, Euclides afirmava que havia notado que Anhella não era uma moça “honesta” no momento da relação, fazendo referência a virgindade da ofendida. Ele contou também, que após o acontecido, deixou a menor em uma rua próxima a casa dela. O acusado se negava a casar com a ofendida, visto que declarava que não havia sido ele o seu deflorador, e que três homens haviam relatado a ele que tiveram também relações sexuais com a mesma moça, não precisando, porém, as datas dos ocorridos. (Processo-crime Euclides d. L. ano de 1927. Caixa 02).

O caso acima é um dos treze processos-crime de defloramento utilizados na construção da dissertação de mestrado da presente autora, eles ocorreram na década de 1920 na cidade de Ponta Grossa. O caso de Anhella e Euclides exprime a lógica que circundava o crime de defloramento, que trazia para o público/jurídico algo que havia acontecido em extrema intimidade. Protagonizar esses sujeitos e vivências “comuns” é uma das possibilidades que os processos-crime permitem a história. Como ressalta Mauch (2003):

¹⁷ Profissão de motorista.



Considerando-se que quanto mais nos voltamos para o passado mais difícil torna-se encontrar uma fonte onde pessoas “do povo”, pouco ou não letradas, tenham deixado algum relato direto sobre suas próprias vidas, as fontes judiciais revestem-se portanto de uma importância ímpar para a pesquisa histórica na atualidade, e a sua preservação para as gerações futuras é algo que não pode ser negligenciado no presente. (p.20)

Foucault (2003) também escreve sobre os “homens infames”, as incontáveis vidas que passaram pela terra e não deixaram vestígios de suas histórias, sujeitos esses que tenderiam a cair no esquecimento eterno se não fosse pelo seu embate registrado com as instâncias de poder.

Mesmo que esses fragmentos de vivências não possam exprimir toda a complexidade das vidas humanas a quem registram, elas possibilitam entender lógicas de pensamento, expectativas de comportamento, valores sociais que integravam aquele determinado contexto histórico. Utilizar os processos-crime como fonte para a história parte da lógica de encontrar os padrões de narrativas, aquilo que sustenta as lógicas dos envolvidos que relatam seus pontos de vista. Nem todo mundo falava a verdade perante a justiça, entretanto uma narrativa que se externa com o objetivo de defender ou acusar alguém está permeada de juízos de valor, mesmo que não seja uma verdade. A “mentira” era construída a partir de uma lógica comum ao período, para que fosse possível que de fato aquilo tivesse ocorrido na realidade (FAUSTO, 1984).

Por exemplo, como aconteceu no caso de Anhella e Euclides relatado acima, onde o acusado revelou que no momento que teve relações sexuais com a namorada notou que ela não era mais virgem, essa afirmação poderia ser verdadeira ou não, mas ao externar isso diante da justiça o acusado tinha a intenção de desqualificar a “honra” e a “honestidade” da ofendida, que como vamos ver adiante era um dos fatores primordiais na acusação de defloração. Descrever a ofendida como alguém que tomava a iniciativa de pedir para passear, relatar que ela não era virgem e que tivera também relações sexuais com outros homens, partia de uma lógica de colocar Anhella na posição contrária das expectativas sociais do período do que era ser uma moça “honesta”.

O crime de defloração estava incluso no primeiro código penal da república no Brasil, datado de 1890, no Título VIII: “Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor”, integrava o Art. 267 “Deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude: Pena - de prisão Celular por um a quatro anos”.

No período, a menoridade era atribuída a pessoas menores de vinte e um anos. O crime tratava-se de coagir por meio de sedução e promessas de casamento uma moça menor de idade a consentir em ter relação sexual. Tratava-se de um crime onde “roubava-se” a virgindade da mulher, e em um tempo onde a relação sexual deveria acontecer somente dentro do casamento, a moça deflorada, juntamente com sua família procurava a justiça para culpabilizar o deflorador. O crime possuía um período estipulado de prisão caso considerassem o acusado como culpado, entretanto, a principal intenção familiar ao levar essa relação privada para a justiça, era a de que o acusado fosse pressionado a se casar com a ofendida, caso casassem a acusação seria retirada.¹⁸

¹⁸ O crime de defloração Art.267, do código penal de 1890, era diferente do crime de estupro Art.268, do mesmo código, por conta de no estupro não haver consentimento, a vítima era forçada a ter com o estuprador relações sexuais. No defloração, havia o consentimento para a relação sexual, entretanto esse consentimento deveria ser fruto de uma promessa de casamento, enganada pelo deflorador que iriam se



Na acusação de defloramento, a vítima deveria provar três requisitos: se era menor de vinte e um anos; se era virgem; e se era uma moça honesta. A menoridade se comprovava com a apresentação da certidão de registro civil de nascimento. O exame de corpo e delito verificava se a vítima não era mais virgem¹⁹, e delimitava-se uma data estipulada do rompimento do hímen. O requisito mais dificultoso de comprovação era o de honestidade da vítima, entendia-se que somente uma moça honesta, ingênua e inexperiente, seria capaz de consentir em uma relação sexual acreditando em promessas futuras de casamento. A honestidade da ofendida deveria ser provada por meio de depoimentos de testemunhas que confirmassem que a moça agia conforme os requisitos de honestidade pertencentes a mulher nesse período (CAULFIELD, 2000).

O código penal de 1890 revela indícios sobre expectativas de comportamento entre homens e mulheres. Conforme Mauch (2003) observa, é importante entender as razões por trás dos documentos legais, compreender as características do código penal e as discussões legais da época, uma vez que ele era um produto social do seu tempo.

Os juristas que elaboraram o código penal de 1890 tinham o objetivo de manter as ideias fundamentais da religião católica e do sistema patriarcal, enquanto também tentavam incorporar princípios liberais da democracia. Eles acreditavam que o papel do código penal era regular o comportamento da sociedade, seguindo uma lógica eugênica que buscava trazer ordem e progresso ao país (CAULFIELD, 2000). Portanto, eles estavam preocupados em controlar as práticas sexuais, especialmente as mulheres das classes populares, para promover hábitos e comportamentos considerados aceitáveis pela elite, visando disciplinar seus corpos (SOIHET, 2018).

Na década de 1920, os juristas já discutiam a inadequação do código penal de 1890 para lidar com as questões "modernas" da época, embora não houvesse consenso sobre o que exatamente constituía essa modernidade (CAULFIELD, 2000). A substituição desse código penal só ocorreria em 1940.

No Artigo 279 do código penal de 1890, o adultério era considerado crime, e as mulheres que se envolvessem em relações extraconjugais eram rotuladas como adúlteras. Para os homens, no entanto, esse crime só era aplicável se eles estivessem financeiramente sustentando sua amante. Esse artigo ilustra a liberdade sexual dos homens, que podiam manter relacionamentos extraconjugais sem enfrentar consequências legais, enquanto as mulheres que traíam seus maridos muitas vezes eram punidas, até mesmo com a morte, mesmo que a lei não permitisse isso. Na prática, os homens exerciam controle sobre os corpos das mulheres e poderiam alegar "insanidade" perante as autoridades se cometessem tais atos (SOIHET, 2018).

A legislação de 1891 perpetuava desigualdades entre homens e mulheres. A cidadania estava reservada apenas para homens maiores de 21 anos que soubessem ler, excluindo assim diversos grupos da população brasileira, como crianças, analfabetos, pessoas com transtornos psicológicos, mendigos e indígenas. As mulheres estavam

casar, a vítima concordava em ter relações sexuais, as vezes mais de uma vez, entretanto, a promessa de casamento não é cumprida, e o relacionamento acaba virando um caso de polícia.

¹⁹ Nesse período a virgindade da mulher estava vinculada exclusivamente a peça anatômica hímen, o rompimento dessa membrana era significativo de que a mulher não era mais virgem. Intensos debates eram realizados no campo da medicina sobre esse tema, e já se estudavam casos sobre hímens complacentes (elásticos, que não se rompem com facilidade). Entretanto, essa discussão não era ainda presente no campo jurídico do período analisado, prevalecendo a ideia da associação do rompimento do hímen com a não virgindade (CAULFIELD, 2000).



sujeitas à lei, mas não tinham direitos políticos, como o direito de votar ou serem votadas (CAULFIELD, 2000). Esses elementos normativos nos permitem pensar sobre as lógicas sociais em que o crime de defloração estava incluso.

As fontes da presente pesquisa estão disponíveis em formato físico no Campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDPH). Inclusas no acervo de processos-crime da 1ª Vara Criminal de Ponta Grossa, que abrangem processos-crimes de 1894 a 1986. A escolha dos casos utilizados na pesquisa foi feita com base em um recorte temporal que abrange toda a década de 1920. A pesquisa concentra-se especificamente em casos de defloração, Art. 267 do Código Penal de 1890. Os treze processos correspondentes a esses casos de defloração na década em questão foram fotografados e armazenados em dispositivos de armazenamento virtual.

Os documentos apresentam características físicas típicas de registros produzidos há aproximadamente um século. Eles foram escritos principalmente à mão por escrivães, apresentando caligrafias elaboradas e seguindo regras gramaticais diferentes das atuais. O papel utilizado nos processos também evidencia os efeitos do tempo, incluindo sinais de oxidação. No entanto, foi possível realizar a leitura integral de todos os processos-crime utilizados.

2. Uma questão de honra: noções sobre moralidade e valores sociais entorno dos comportamentos das mulheres em 1920 em Ponta Grossa

Outro caso de defloração utilizado na dissertação é o de Ottilia e Leonardo, que apresenta algumas semelhanças com o caso de Anhella e Euclides. No mês de janeiro de 1927, chegava na delegacia de polícia de Ponta Grossa (PR) o senhor João, o qual vinha denunciar Leonardo por ter deflorado sua filha menor de idade Ottilia. João lamentava o ocorrido e clamava que a justiça fosse feita e que o culpado respondesse legalmente pelo crime, visto que o mesmo tinha negado se casar com sua filha e reparar o mal cometido a ela. Afirmava ainda, que o defloração era resultado da confiança errônea que haviam concedido à Leonardo, que frequentava sua casa por ser noivo de sua filha. Em seu depoimento, Ottilia disse que conhecia Leonardo a mais de um ano e dois meses, e que começou a namorar com o mesmo, e após o noivado começaram a ter relações sexuais, a primeira vez acontecendo na ausência dos pais da ofendida na casa dela. Após ela ter feito o enxoval e Leonardo ter comprado a mobília do quarto ele devolveu a aliança e desmanchou o noivado. A primeira relação sexual, segundo ela, aconteceu em março de 1926 e aconteceram outras vezes até janeiro de 1927, depois desta data, Leonardo deixou de frequentar a casa dela. Já Leonardo, afirmava que ficou noivo de Ottilia em abril de 1926, e que em dezembro de 1926 teve relação sexual com a mesma, entretanto, notou que ela não era mais virgem, sendo que atribuía a culpa do defloração ao irmão de Ottilia. Segundo ele, tiveram ainda relações por mais três vezes, e que em janeiro de 1927, desmanchou o noivado. Tecia críticas à conduta de Ottilia, afirmando que a mesma havia sido noiva de outro antes dele, e que costumava ficar beijando-o e o abraçando-o. (Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa 02).

Como citado anteriormente, uma das características do crime de defloração era a comprovação da ofendida da sua honestidade. Sendo algo abstrato, essa comprovação se dava a partir das narrativas dos envolvidos, principalmente das testemunhas, que opinavam sobre o comportamento da ofendida, e teciam julgamentos se era, ou não, uma



conduta de uma mulher “honesta”. Essas percepções sobre o comportamento auxiliam na compreensão de como eram as construções sociais a respeito do ser mulher no período analisado.

O gênero não é uma característica inata ou biológica do ser humano, mas sim uma construção social e simbólica sobre homens e mulheres, que varia ao longo do tempo e do espaço. É uma categoria de análise que envolve relações de poder, normas culturais e discursos. O gênero, é uma forma de significado cultural que molda as compreensões do mundo e das relações sociais. Realizar análises históricas a partir da categoria “Gênero”, é considerar como as normas de gênero influenciam as estruturas sociais, examinar como as ideias sobre masculinidade e feminilidade são produzidas, mantidas e contestadas, e como essas ideias afetam a distribuição de recursos e o acesso ao poder (SCOTT, 1986). Butler aponta que

[...] o gênero não é um substantivo, mas tão pouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente é nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. (Butler, 2020, p.56)

Bourdieu também adentra no debate entorno das construções sociais da feminilidade e da masculinidade, em sua obra “A dominação masculina” (2014) a tese central gira em torno da ideia de que a sociedade é caracterizada por uma ordem social profundamente enraizada que coloca os homens em uma posição de dominação sobre as mulheres. Essa dominação é internalizada nas mentes e nas práticas cotidianas dos agentes, muitas vezes de maneira sutil e invisível.

Nos casos de defloramento era realizada somente uma análise profunda da “honestidade” da mulher. No processo-crime de Euclides apenas uma testemunha (que era amigo do acusado) foi perguntada sobre o procedimento dele, que respondeu que “até aqui o mesmo tem procedido bem” (p.76), e no de Leonardo, não foi feita nenhuma referência, nem positiva nem negativa, ao comportamento do acusado. Já sobre o comportamento de Anhella e de Ottilia, foram realizadas diversas críticas, que se dividem em positivas (defendendo que eram mulheres honestas) e negativas (defendendo que não eram honestas). (Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa02/ Processo-crime Euclides d. L. ano de 1927. Caixa 02).

À Ottilia foram mais frequentes menções ao seu “bom” comportamento. João, pai de Ottilia, ressaltou que “a filha era moça de bons costumes, recatada, não frequentando nenhum lugar a não ser em companhia de sua mãe” (p.04). Antônio, vizinho da família de Ottilia, declarou que “Ottilia é uma moça trabalhadora e muito séria e a mais de um ano que namorava o Chauffeur Leonardo” (p.16). A amiga de Ottilia, Anita, contou que o comportamento da ofendida teve uma mudança após entreter namoro com Leonardo “sempre foi uma moça bem comportada, que antes de Ottilia ficar noiva ia sempre a bailes em companhia da depoente e deixou de fazê-lo depois que ficou noiva.” (p.53). (Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa 02). Essas eram as perspectivas positivas sobre o comportamento da ofendida, que ressaltam atributos de seriedade e recato, a moça honesta era aquela que andava nos locais públicos acompanhada, que tinha sempre a vigilância parental. No caso de Anhella, o delegado de polícia, o promotor público e o



juiz de direito declararam a intenção tendenciosa das testemunhas (amigos do acusado) e acreditavam na culpa de Euclides, o promotor público escreveu “a vítima Anhella é menor órfã, miserável e vive honestamente” (Processo-crime Euclides d. L. ano de 1927. Caixa 02. p.05).

Leonardo, ressaltou que os motivos de ter desmanchado o noivado com Ottilia era por ter “notado” que ela não era mais virgem quando tiveram a primeira relação sexual, e ainda descreveu de modo depreciativo que Ottilia costumada beija-lo e abraça-lo. Em um depoimento da testemunha Ignez, vizinha da família de Ottilia, ela relatou que via Ottilia e Leonardo saírem a sós de noite, e foi questionada pelo advogado do acusado se “no modo de ver dela depoente, uma moça que assim procede tem bom comportamento?” (Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa 02. p.58). No caso de Anhella, as testemunhas unanimemente afirmaram que a ofendida não era honesta. O vizinho José relatou que: “Que o depoente tendo sido vizinho de Anhella nada sabe de ciência própria em desabono da conduta de Anhella, da qual entretanto ouvia falar muito mal” (p.95), Flodoaldo, um dos amigos de Euclides que afirmava que tinha tido relações sexuais com Anhella também relatou que “a dita ofendida procedia mal, pois vivia a noite na rua completamente largada, e na ocasião em que o depoente teve relações com a mesma encontrava-a na rua e foi ter relações no quintal da casa da mesma” (p.72), Dulcídio, outro amigo de Euclides, disse que “sabe que a ofendida frequentava bailes constantemente tendo ainda em abril último dirigindo-se a ele testemunha pedindo vinte mil reis para tirar um vestido da costureira afim de ir a um baile no “Club São José” onde ele testemunha também compareceu” (p.26) (Processo-crime Euclides d. L. ano de 1927. Caixa 02). As narrativas em ambos os casos buscavam ressaltar os pontos negativos das condutas das ofendidas de acordo com o imaginário social coletivo da época, os pontos negativos são características opostas do padrão de honestidade esperado para as mulheres no período: demonstração de intenção afetiva/sexual (beijar /abraçar); impureza (não ser virgem) e autonomia de sair à noite e acompanhada somente de um homem, que não era da sua família.

Bourdieu (2014), destaca que a diferenciação entre os gêneros se dá a partir das construções sociais que estruturam o mundo, e que buscam “naturalizar” as diferenças existentes entre homens e mulheres, apropriando-se de uma concepção biológica, e trazendo para o social. A naturalização da dominação masculina é construída a partir do princípio de oposição entre o homem/mulher, são atribuídos aos homens propriedades que valorizam a grandeza, o espaço público, a força e a proteção, já a mulher, cabe o recato, a pureza, o espaço privado e a fragilidade. Nesse mundo de oposição, os agentes internalizam as construções sociais de diferenciação dos gêneros, criadas e difundidas pelas instituições, e passam a reproduzi-las nas suas práticas cotidianas.

Um dos reflexos da oposição entre os gêneros, pode ser percebida nas profissões dos envolvidos. Leonardo e Euclides eram motoristas, ficavam estacionados na principal praça da cidade no período, o exercício de sua profissão se dava em âmbito público. Já Ottilia e Anhella afirmaram no momento da denúncia que eram “domésticas”, ou seja, realizava sua profissão em espaço privado. Entretanto, no relato de uma das testemunhas consta a informação de que anteriormente Ottilia trabalhava em uma fábrica de pregos, e que deixou essa profissão por proibição de Leonardo, que determinou que a mesma deveria auxiliar nos cuidados da irmã dele que estava doente. A mesma testemunha afirmou que “o denunciado proibiu também Ottilia C. de ir a bailes e a cinema, sendo que aos cinemas Ottilia passou a sair com ele denunciado” (Processo-crime Leonardo B. ano



de 1927. Caixa 02. p.56). Essa narrativa foi reforçada por outra testemunha que era amiga de Ottilia, que relatou que “antes de Ottilia ficar noiva ia sempre a bailes em companhia da depoente e deixou de fazê-lo depois que ficou noiva” (Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa 02. p.53). Leonardo exercia controle das práticas de Ottilia, restringindo a individualidade dela como sujeito capaz de suas próprias escolhas. Bourdieu (2014) aborda a violência simbólica que sustenta as relações de desigualdade entre os gêneros:

[...] instituição da violência pela qual as mulheres são negadas como sujeitos da troca e da aliança que se instauram através delas, mas reduzindo-as à condição de objetos, ou melhor, de instrumentos simbólicos da política masculina: destinadas a circular como signos fiduciários e a instituir assim relações entre os homens, elas ficam reduzidas à condição de instrumentos de produção ou de reprodução do capital simbólico e social.” (p.56)

A virgindade da mulher nos casos de defloração era tratada como um objeto, algo exterior, que não pertencia em completo a mulher deflorada, mas ao suposto futuro marido que teria isso como “direito” dentro do casamento. Por isso, uma moça que não era mais virgem, não seria intocada para o novo marido, o deflorador teria roubado algo que pertenceria a esse futuro marido. Por conta disso, constituiu-se a lógica da família da ofendida clamar por amparo jurídico para que fosse punido esse “roubo”. Se o deflorador, tomou aquilo que por direito não seria seu, deveria assumir a responsabilidade dos seus atos e se casar com a ofendida, assim estaria reparando o mal cometido a ela e a sua família, sendo que ao se casar teria o direito sobre o corpo da sua esposa.

Conclusão:

Esse texto teve como objetivo discutir brevemente alguns aspectos que integram a dissertação de mestrado da autora. Os processos-crime são fontes ricas que permitem diversas perspectivas de análise. A escolhida para a pesquisa se dá a partir da análise de gênero, buscando entender como os complexos processos-crime de defloração permitem revelar valores sociais entorno do ser mulher/homem. Ademais, percebeu-se que as lógicas que permeavam a ideia de “honestidade” das mulheres nos casos analisados eram ligadas a padrões de pureza, inocência e recato, a quebra dessas expectativas abria espaço para a crítica e a criação da imagem da mulher “não honesta”.

Entende-se que as desigualdades de gênero se reproduzem por meio das instituições e estão presentes nas relações sociais entre os sujeitos. Com isso, pretende-se abordar nos próximos capítulos que serão desenvolvidos na dissertação, as diferentes formas de relações sociais que aparecem nos processos-crime, e como essas relações possibilitam explorar aspectos de gênero. Serão abordados três tipos de relações sociais: a familiar, o relacionamento amoroso e a relação com as testemunhas. Sobre a família serão elencadas questões sobre a representação legal da família, as interações nos núcleos familiares, como a honra da ofendida era uma extensão da honra da sua família, como as famílias vigilantes tinham maiores chances de provar o recato da filha. Os relacionamentos amorosos possibilitam pensar sobre espaços de sociabilidades que esses sujeitos frequentavam, diferença de idade, passividade e intencionalidade dentro das relações sexuais e nas dinâmicas dos relacionamentos amorosos. Sobre as testemunhas serão problematizadas quem eram essas pessoas, suas profissões, a frequência com que



grupos de amigos do acusado prestavam depoimentos em sua defesa assumindo que tiveram relações também com a ofendida, as práticas desses sujeitos que se revelam em suas narrativas e que reforçam princípios de diferenciação entre o lugar ocupado pelas mulheres e pelos homens.

Fontes

Processo-crime Leonardo B. ano de 1927. Caixa 02
Processo-crime Euclides d. L. ano de 1927. Caixa 02
Código penal de 1890.
Código civil de 1916.

Referências

- BOURDIEU, P.; KUHNER, M. H. *A dominação masculina*. 12. ed ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CAULFIELD, S. *Em defesa da honra: Moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas, SP, Brasil: Unicamp, 2000.
- FAUSTO, B. *Crime e Cotidiano: A criminalidade em São Paulo (1880-1924)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203–222.
- MAUCH, C. O processo crime para além dos crimes. *XI Mostra de Pesquisa do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Anais: produzindo História a partir de fontes primárias.*, n. Arquivo público do estado do Rio Grande do Sul, p. 17–31, 2003.
- SCOTT, Joan. *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.
- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil Urbano. Em: DEL PRIORE, M. (Ed.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed ed. São Paulo: Contexto, 2018.



O PODER DAS REPRESENTAÇÕES NA TELEDRAMATURGIA: INSEGURANÇA ALIMENTAR E MIGRAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1985) EM SENHORA DO DESTINO (2004-2005)

Mariani, Filipe Henrique¹

¹ Universidade Estadual de Ponta-Grossa; ² Programa de Pós-Graduação em História.

Resumo: A presente pesquisa teve como pressuposto o impacto da teledramaturgia brasileira na construção de uma identidade nacional, inserida na chamada sociedade de controle, mecanismo de poder teorizado por Gilles Deleuze, onde a tecnologia, as mídias e os meios de comunicação ampliaram os dispositivos de disciplinação e naturalizaram o controle em um mundo encaminhado para o virtual. Para isso, foi utilizada como fonte a novela *Senhora do Destino* (2004-2005), produzida pela Rede Globo, em um estudo focal acerca das representações sobre insegurança alimentar e migração na Ditadura Militar (1964-1985), tendo como suporte teórico as concepções de Roger Chartier. Metodologicamente, foi desenvolvida uma minuciosa análise e fichamento do audiovisual utilizado, considerando as linguagens técnico-estéticas e representacionais, contendo a descrição, transcrição de diálogos e capturas de tela das cenas utilizadas. As representações sobre insegurança alimentar elucidaram aquilo que Josué de Castro definiu para a região do Nordeste sertanejo como regime do milho, espaço de epidemias de fome, onde a narrativa da falta de autonomia alimentar foi apresentada como o ponto-chave da inevitabilidade da migração para o Sudeste. A migração foi pensada a partir do conceito de mobilidade social, no contexto de um comportamento racional adaptativo, isto é, a busca de condições de vida favoráveis em uma realidade que o Estado se apresenta como incapaz de cumprir com dadas funções sociais. As análises focais da pesquisa reafirmaram a importância de pensar os sentidos atribuídos à Ditadura Militar no Brasil e suas representações invisíveis e simbólicas, mas permeadas de noções históricas, narrativas e imagens.

Palavras-chave: Representações; Teledramaturgia brasileira; Ditadura Militar; Insegurança Alimentar; Migração.

1. O poder simbólico das novelas em uma sociedade da visualidade: representações sobre a Ditadura Militar (1964-1985) em *Senhora do Destino* (2004-2005)

Ao desenvolver uma análise das ressignificações dos paradigmas historiográficos no século XX, o historiador norte-americano George Iggers (2010) trouxe à tona uma das premissas básicas, porém intrínsecas aos desafios da historiografia no século XXI: as alterações no corpo social levam a mudanças no conhecimento histórico, isto é, novas condições de vida trazem urgências de novas formas de escrever a história. Em um cenário de aceleração temporal, somado às modificações políticas e culturais num mundo cada vez mais tecnológico, globalizado e fortemente influenciado pela mídia e conectividade, as ciências humanas e a história tomaram novos rumos, com o surgimento de opções teóricas marcadas por questões culturais, cotidianas, étnicas, ecológicas, simbólicas, de gênero, de poder, etc. Conjuntamente, testemunha-se uma sociedade da



visibilidade, penetrada por produções cinematográficas e na teledramaturgia, que impactam, sensibilizam e emocionam os consumidores em massa, numa emergência de narrativas, representações e interpretações inseridas, inclusive, em uma geração das redes sociais, formações que passaram a adentrar os domínios do conhecimento científico.

Os filmes, novelas, séries e *reality's* repercutem, entre *posts* e *tweets*, discussões, embates e movimentos nos espaços digitais, que o filósofo francês Gilles Deleuze (1992) na obra *Conversações*, enquadrando no contexto da chamada sociedade de controle, que experimenta uma espécie de anti-arquitetura, com padrões e procedimentos onipresentes e onipotentes. Nesse processo, a vigilância e a monitoração sobre os corpos é exercida de uma forma sutil e invisível, com atuações que vão para além da força física: o poder é exercido de forma interna, pelos meios de comunicação de massa, que produzem uma certa forma de ser, de viver e de pensar.

O ingresso da televisão de forma maciça tanto na esfera urbana quanto na rural foi um dos debates traçados pela historiadora Ester Hamburger (1998), em um capítulo dedicado à teledramaturgia na obra *História da Vida Privada no Brasil: volume IV*. A historiadora afirmou que na gama de representações construídas pelo ambiente televisivo, se aclara a presença acentuada de uma sociedade dos contrastes, processo em que:

A tv capta, expressa e constantemente atualiza representações de uma comunidade nacional imaginária. Longe de prover interpretações consensuais, ele fornece um repertório comum por meio do qual pessoas, classes sociais, gerações, sexo e regiões diferentes se posicionam, se situam umas em relação às outras (HAMBURGER, 1998, p.441).

Nessa conjuntura, a presente pesquisa buscou examinar as representações da Ditadura Militar (1964-1985) na teledramaturgia brasileira, utilizando como fonte a novela *Senhora do Destino* (2004-2005), disponível na plataforma de *streaming Globoplay*, associada à Rede Globo. Para isso, o objetivo fundamental em torno desse estudo foi analisar as narrativas do período ditatorial no Brasil na fonte escolhida, da mesma maneira que as representações, conceito do historiador Roger Chartier, que sustentou observações das visões e abordagens na obra da teledramaturgia brasileira, com o enfoque aqui voltado para os processos de insegurança alimentar e migração.

A novela *Senhora do Destino*, produzida pela Rede Globo e exibida entre junho de 2004 e março de 2005 foi um dos grandes sucessos de audiência da emissora. A obra foi escrita por Aguinaldo Silva (1943), natural da cidade de Carpina, em Pernambuco. Aguinaldo Silva (2023) sempre se considerou um bom observador e apaixonado pela leitura, preferências que influenciaram significativamente seu gosto pela escrita e, consequentemente, pelas novelas. Um dos traços da jornada pessoal de Aguinaldo Silva foi o seu envolvimento com a militância política durante o período da Ditadura Militar no Brasil, sendo editor do jornal *O Lampião*, lançado em 1997 e ficando preso por 72 dias na Ilha das Cobras, espaço representado na novela aqui analisada. Atuou como jornalista e autor de tramas de sucesso na televisão, dentre suas obras mais populares estão *Roque Santeiro* (1985), *Vale Tudo* (1988), *Tieta* (1989), *A Indomada* (1997), *Senhora do Destino* (2004), *Duas Caras* (2007), *Fina Estampa* (2011) e *Império* (2014), que levou o *Emmy* Internacional de melhor novela. Para o autor:

A novela é uma grande fofoca. É como se você morasse numa rua e ficasse prestando atenção: 'Olha, fulano fez isso, beltrano fez aquilo'. O segredo é trazer o público para dentro desse universo, tornar a sua história parte do



cotidiano do telespectador. As pessoas encontram um ator na rua e o chamam pelo nome do personagem. Porque elas estão tão imbuídas de que aquela história é verdadeira que fazem isso (MEMÓRIA GLOBO, 2023, online).

Segundo Hamburger (1998), a televisão se torna ainda mais emblemática no sentido da integração plena e do surgimento de um novo espaço público promovidos pela ampliação dos repertórios e pelo controle das informações dados por meio da mídia, que alargam e alteram o monopólio de produção dos conhecimentos, processo em que a “novela dá visibilidade a certos assuntos, comportamentos, produtos e não a outros; ela define uma certa pauta que regula as interseções entre a vida pública e a vida privada”. Ainda, sob a égide do olhar para as interpretações e representações inerentes à televisão, a historiadora Mônica Almeida Kornis (2001) argumentou que a Rede Globo se tornou uma construtora de narrativas sobre o Brasil, constituindo-se como um:

Agente de construção de uma identidade nacional, não só pela amplitude de sua rede num país de dimensões continentais, mas também pela diversidade temática contida na programação ficcional desta poderosa empresa da indústria do entretenimento (HAMBURGER, 1998, p. 443).

A novela *Senhora do Destino* contou com 221 capítulos, dos quais os três primeiros foram ambientados na década de 60 no Brasil, período da Ditadura Militar (1964-1985). Nessa primeira fase, a trama girou em torno da migração de uma personagem da região Nordeste para a região Sudeste do Brasil, bem como o ataque à um jornal carioca, em um período conturbado e caótico da ditadura, o que possibilita análises e reflexões sobre as representações da insegurança alimentar e migração, conceito aqui utilizado e elaborado na teoria do historiador francês Roger Chartier (2002), que argumentou que “representar é fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias”. O amplo conjunto de produções e representações em torno da Ditadura Militar, bem como as demais obras literárias, historiográficas e em outras áreas do conhecimento que contemplam esse eixo temático, somados à um interesse significativo acerca desse fenômeno na história do Brasil, tornam legítimas as investigações que se debruçam nas construções em torno desse assunto, em um diálogo interdisciplinar com o conceito de mobilidade social. Em suma, Chartier reitera que o retorno útil sobre o social frente à uma história demasiada estrita ao estudo das lutas econômicas insere a história cultural em um campo que promove a investigação das representações e das estruturas sociais e que “dedica atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem para cada classe, grupo ou meio, um “ser-percebido” constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73).

A metodologia empregada na pesquisa baseou-se nos estudos desenvolvidos pelo historiador Marcos Napolitano (2006) sobre a utilização de fontes audiovisuais para a produção de conhecimento histórico, que para o autor são permeadas de códigos internos associados às estruturas de linguagem e aos mecanismos de representação, gerando registros com visões objetivistas e subjetivistas, que exigem do historiador a necessidade de “articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu conteúdo “narrativo” propriamente dito)” (NAPOLITANO, 2006, p. 237). Levando em consideração a natureza técnico-estética,



associada especialmente à imagem da novela e a natureza representacional, associada às narrativas e diálogos, o fichamento das fontes foi realizado cumprindo três critérios: a) descrição das cenas; b) transcrição de diálogos; c) capturas de tela de cenas – no sentido de estabelecer uma análise minuciosa de cada detalhe contextual da obra, objetivo ou subjetivo.

2. Regime do milho e mobilidade social: as representações sobre insegurança alimentar e migração no primeiro capítulo de Senhora do Destino (2004)

O capítulo piloto da novela, exibido no dia 21 de junho de 2004, possuiu como primeira cena a ilustração de um dos cenários típicos do Nordeste: o sertão. Na obra *A Invenção do Nordeste*, o historiador brasileiro Durval Muniz de Albuquerque (2009) desenvolveu um balanço sobre as produções acerca da realidade da região nordestina, reiterando que a literatura e as artes são responsáveis não apenas pelas representações em torno desse objeto, mas por sua invenção e instituição. Nesse cenário, a ótica divisória do Nordeste da cana-de-açúcar e Nordeste do sertão, respectivamente representando litoral e interior, estão fortemente enraizadas nas obras literárias, artísticas e cinematográficas, aspecto que se verifica também na teledramaturgia brasileira.

Alguns dos personagens principais da trama já aparecem logo no início, em uma feira tradicional da região, na cidade de Belém do São Francisco, em Pernambuco. Uma delas é Maria do Carmo, personagem principal de *Senhora do Destino*, que leva o nome da mãe de Aguinaldo Silva, fator que retoma a pessoalidade da novela para o autor, e em sua primeira fase é interpretada pela atriz Carolina Dieckmann (1978) e na segunda pela atriz Susana Vieira (1942). Também são apresentados seus filhos: Reginaldo, representado pelo ator Miguel Rômulo (1992), Viriato, por Marcelo Max (1994), Leandro, por Ramon Motta (1993) e Plínio, por Cássio Ramos (1998), além de Lindalva, sua filha caçula e ainda um bebê de colo – nomes também presentes na família do autor.

No início da trama foi abordada uma das características da vivência da família: a insegurança alimentar. A carestia, como argumentou a historiadora Mary Del Priore (2016), é um dos traços comuns da realidade brasileira, país inserido em um contexto geográfico de vasta riqueza e diversidade em recursos materiais, que contraditoriamente é marcado por um número expressivo e predominante de índices de pobreza e de penúria em condições básicas de sobrevivência, como moradia, saneamento e, inevitavelmente, alimentação, permanências marcantes ainda na atualidade.

Na gama das obras literárias que constroem a imagem do Nordeste, a seca é fortemente abordada, possuindo uma relação íntima com a fome. Para intelectuais como a romancista Rachel de Queiroz (1910-2003), frequentemente abordada na obra de Albuquerque, a região é visualizada como um espaço-natureza, onde a seca é considerada o obstáculo para atingir a sua perfeição. Em *Geografia da Fome*, obra publicada no ano de 1946, o médico e geógrafo Josué de Castro (1984), dedicou seu livro à Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida, nos papéis de romancistas da fome no Brasil, bem como à memória de Euclides da Cunha e Rodolfo Teófilo, apontados por ele como sociólogos da fome no Brasil.

Segundo o intelectual, o assunto do livro é bastante delicado e perigoso, especialmente pelas infrequentes produções sobre o fenômeno da fome no período, um dos incentivos para a investigação dessa adversidade no Brasil, inserido em um cenário em que “a alimentação do brasileiro tem-se revelado, à luz dos inquéritos sociais



realizados, com qualidades nutritivas bem precárias, apresentando, nas diferentes regiões do país, padrões dietéticos mais ou menos incompletos e desarmônicos” (CASTRO, 1984, p. 50).

Para pensar o problema da carência alimentar e da subnutrição, Josué de Castro dividiu o Brasil em áreas alimentares (Imagem 1), onde o Nordeste, como anteriormente aludido, novamente se inseriu na recorrente dicotomia Nordeste açucareiro e Nordeste sertanejo. A abrangência das cinco áreas alimentares visando um olhar focado para o regional demarca as especificidades típicas de cada local, sejam elas psíquicas, biológicas ou culturais, processo em que as áreas de fome, essencialmente vinculadas à uma carência alimentar, são divididas entre os espaços de manifestações permanentes (fome *endêmica*) e de manifestações transitórias (*epidemias* de fome).

Sobre o Nordeste açucareiro, o autor assinalou as modificações na paisagem da região resultantes de quatro séculos de ações extremas que alteraram seus traços geográficos fundamentais (solo, água, plantas, clima, etc.), tudo mudado por uma “ação desequilibrante e intempestiva do colonizador, quase cego às consequências de seus atos, pela paixão desvairada que dele se apoderou, de plantar sempre mais cana e de produzir sempre mais açúcar” (CASTRO, 1984, p. 105). Nessa região, diferentemente da Amazônica, por exemplo, a fome não pode ser explicada pelas razões naturais, visto que as suas condições possibilitam o cultivo de uma infinidade de produtos alimentares. O autor fez, inclusive, uma referência à Pero Vaz de Caminha (1450-1500), que definiu a região pela qual “a terra é em tal maneira dadivosa que em se querendo aproveitar dar-se-á nela tudo” (CASTRO, 1984, p. 107).

O Nordeste do sertão, por sua vez, foi definido por Josué de Castro como um espaço de epidemias de fome, que surgem excepcionalmente nos momentos de seca, as quais se intercalam com os períodos de abundância, diferentemente do Nordeste açucareiro, onde a fome se insere nos hábitos da vida cotidiana e não de forma intercalada, ponto que explica a interpretação de Queiroz da seca como um dos maiores impencilios da região. Essa área abrange o estado de Pernambuco, onde Maria do Carmo vivia com seus filhos, típica zona de secas, que se configura como um espaço em que se vive o regime pelo qual se tem como alimento básico o milho, considerado pelo autor como:

Um alimento muito incompleto, com falhas graves por seu baixo teor proteico, com deficiências desta sua proteína em ácidos aminados indispensáveis, com sua pobreza relativa de sais minerais e de certas vitaminas. Enfim, alimento tão pobre que nas zonas ricas, onde o homem dispõe de outros recursos nutritivos, é ele abandonado à alimentação do gado (CASTRO, 1984, p. 183).

Mapa 1:

MAPA DAS ÁREAS ALIMENTARES
DO BRASIL

ORGANIZADO PELO AUTOR



ÁREAS

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1 AMAZÔNICA | ÁREA DE FOME ENDÊMICA |
| 2 NORDESTE E AÇUCAREIRO | ÁREA DE EPIDEMIAS DE FOME |
| 3 SERTÃO NORDESTINO | ÁREA DE SUB-NUTRIÇÃO |
| 4 CENTRO-OESTE | |
| 5 EXTREMO SUL | |

Fonte: Mapa das áreas alimentares do Brasil por Josué de Castro, 1956.

Na cena ambientada na feira regional nordestina (Cena 1), o personagem Reginaldo rouba uma broa de milho da cesta de um vendedor. Maria do Carmo logo avista e vai na direção do menino, com uma expressão de desaprovação. Após repreender o filho, a nordestina afirma que nem a fome é motivo para roubar, cena em que aparece a cachorra vira-lata da família, chamada “Baleia”, uma alusão à obra *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos (1953) – o que reafirma o impacto e influência da literatura e dos romances nas produções da teledramaturgia, naquilo que se denominou uma *invenção do Nordeste*. A personagem diz: “nem Baleia que é um bicho inocente tem coragem de tirar o que é dos outros” (GLOBOPLAY, *Senhora do Destino*, episódio 1, 2004). O menino devolve o biscoito na cesta e o vendedor oferece meia dúzia de biscoitos por 30 centavos. Maria do Carmo entrega algumas moedas, alegando que só tinha aquela quantia.

Cena 1: o roubo da broa de milho



Fonte: Cena de broas de milho na feira. *Senhora do Destino*. Globoplay, 2004.



Fonte: Cena de Reginaldo roubando a broa de milho. *Senhora do Destino*. Globoplay, 2004.



Fonte: Cena de Maria do Carmo repreendendo o filho. Senhora do Destino. Globoplay. 2004.



Fonte: Cena que mostra a cachorra “Baleia”. Senhora do Destino. Globoplay. 2004.

Ao sair da feira, a família se dirige para um barco. Os meninos repartem as broas de milho e elogiam o alimento. Maria do Carmo diz: “gastei meu último dinheirinho com essas broas de milho, mas pelo menos vocês mataram a fome” (GLOBOPLAY, Senhora do Destino, episódio 1, 2004). Seus filhos, preocupados, indagam sobre a situação financeira, lembrando do pai, que abandonou a família e foi para São Paulo. A mãe tenta os tranquilizar, dizendo:

Ele jurou que ia mandar buscar a família. Mas lá se foi um ano e nem sinal. Agora o dinheiro acabou e eu não vou deixar meus meninos morrerem de fome não. Eu vou dar um jeito nisso. Eu vou pedir ajuda ao meu irmão. Ainda hoje, eu mando uma carta para ele. Se Sebastião disser que nos recebe, a gente vai embora para o Rio de Janeiro (GLOBOPLAY, Senhora do Destino, episódio 1, 2004).

O cenário de insegurança alimentar, compreendida por Amália Nascimento e Sônia Andrade (2010) como a “falta de acesso a uma alimentação adequada, condicionada, predominantemente, às questões de renda” (NASCIMENTO, ANDRADE, 2010, online), processo em que predomina a ausência da autonomia alimentar, isto é, a privação da obtenção de uma alimentação constante e de qualidade, é fortemente visualizado na realidade da trama da família, o que justifica a ida para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Sob essa realidade, conforme os historiadores Vanessa Cavalcanti e Antônio Carlos da Silva (2017), os processos migratórios se tornam cada vez mais intensos em países cujas condições sociais e Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são baixos, tornando-se primordiais na agenda internacional de Direitos Humanos e Relações Internacionais, pois:

A orientação migratória contemporânea, em alteridade com os surtos de modernização característicos do século XVIII ao final do século XX, é consequência do atual estágio da crise estrutural do capital, no qual mais seres humanos são reconhecidos como supérfluos para os critérios de rentabilidade e produção (CAVALCANTI; SILVA, 2017, p. 18).



A inevitabilidade do deslocamento para outra região, comumente visto como a única saída para determinadas famílias em condição de vulnerabilidade econômica, social e de insegurança alimentar é bem expressa em *Senhora do Destino*, inserida no que os autores definem como uma consequência do esgotamento de compensação do mercado de trabalho, em que o Estado se apresenta como incapaz de cumprir com dadas funções, o que deixa a migração “sob os auspícios de um fluxo socioeconômico de pessoas oriundas de regiões excluídas do processo de valorização do capital às áreas de rentabilidade” (CAVALCANTI; SILVA, 2017, p.19). Essa afirmação se torna mais clara quando, ao ser indagada sobre sua ida para o Rio de Janeiro pela personagem dona Bil, interpretada pela atriz Ilva Nino (1937), Maria do Carmo lamenta (Cena 2): “E eu tenho outra saída? Só tirando meus meninos daqui é que eu vou dar um futuro a eles [suspiro]. Eu vou ter que sair daqui” (GLOBOPLAY, *Senhora do Destino*, episódio 1, 2004). Na sequência, ao dar banho em sua filha Lindalva e planejar sua viagem, a personagem conversa com o bebê: “Tu vais ser carioca. E me dá frio no estômago só de pensar nessa viagem. Se a gente ficar aqui vai morrer de fome. No Rio de Janeiro vai ser diferente. Tem que ser” (GLOBOPLAY, *Senhora do Destino*, episódio 1, 2004).

Cena 2: Maria do Carmo e Lindalva



Fonte: Cena de Maria do Carmo dando banho em Lindalva. *Senhora do Destino*. Globoplay, 2004.

Em um estudo sobre a influência da migração interna na estrutura de classes sociais no Brasil, o sociólogo Daniel Biagioni (2020) argumentou que as intensas alterações na sociedade brasileira advindas do processo de industrialização e de transição de uma sociedade rural e agrária para uma sociedade urbana e industrial, vivenciado no período das décadas de 1930-1970, revelam aspectos relevantes sobre as trajetórias migratórias e seus impactos na estrutura social brasileira. O intelectual definiu a migração como:

Um fator exógeno do regime de mobilidade social que modificou fortemente a estrutura social, principalmente pelo processo de urbanização. Por urbanização entende-se a emigração da população rural para as cidades seja por migração intra ou intermunicipal, estadual ou regional. Essa população foi atraída principalmente pelas oportunidades do mercado de trabalho [...]. Por migração entende-se não meramente o fenômeno demográfico de mudança do local de residência de um indivíduo ou família. Entende-se, sim, o processo social de deslocamento de população em contexto histórico específico e em período e território delimitados que definem o próprio fenômeno. O conjunto dos deslocamentos individuais caracteriza o fluxo migratório (BIAGIONI, 2020, p. 6).

Levando em consideração que o processo migratório se insere em contextos históricos e sociais específicos, no período em questão o deslocamento do Nordeste para



os estados de São Paulo e Rio de Janeiro foi significativo, pois “juntamente com o crescimento vegetativo nacional elevado, o desenvolvimento econômico territorialmente concentrado nos dois estados levou ao aumento expressivo da migração interna com destino à região Sudeste em números relativos e absolutos de população” (BIAGIONI, 2020, p. 13). O conceito de mobilidade social, que segundo o sociólogo possui como escopo a identificação dos padrões de desigualdades por meio da compreensão da dinâmica estrutural das posições sociais, se enquadra plenamente nas vivências de Maria do Carmo e sua família representadas em *Senhora do Destino*, nas quais os desequilíbrios econômicos regionais e a preposição da pobreza de sua família inserem a migração no contexto do chamado comportamento racional adaptativo, ou seja, é possível identificar esse fenômeno como a busca de uma realidade social mais favorável, em uma “ação orientada para ascensão social e, conseqüentemente, melhoria das condições de vida” (BIAGIONI, 2020, p. 3).

Essa assertiva dialoga com o debate sobre a migração como um meio de possibilitar a ascensão econômica dos sujeitos em vulnerabilidade social – como a representada em *Senhora do Destino* – produção da teledramaturgia que clareia uma experiência de insegurança alimentar no período da Ditadura Militar, e conseqüentemente, atribui sentidos a esse fenômeno político no Brasil, podendo se inserir no contexto daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989) definiu como poder simbólico, ou seja, sistemas esquematizados pelos meios de comunicação e instrumentos de poder que estabelecem uma ordem *gnoseológica*, em outras palavras, a construção de uma realidade em uma análise reflexiva numa espécie de “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 8).

Quando Maria do Carmo e seus filhos chegam no Rio de Janeiro (Cena 3), as movimentações da Ditadura Militar estão intensas – o embate e a violência entre policiais e manifestantes são cenas repetidamente constantes no episódio piloto – o que dialoga com a afirmação de Chartier acerca da consideração dos esquemas produtores como “instituições sociais” que incorporam “sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social” (CHARTIER, 2002, p. 72). Ao perceber que seu irmão não está na rodoviária, em um cenário de intensos embates políticos, Maria do Carmo corre para a rua e se perde em meio à confusão, com quatro filhos pequenos e uma filha de colo. A última cena do capítulo é a personagem nordestina pisando em um jornal, momento onde é enfocada a data do dia: sexta-feira, 13 de dezembro de 1968.

A simbologia em torno de uma mulher que vivia em uma comunidade local, em uma casebre-beira-rio, mas com ínfimas condições de vida, saneamento e alimentação, o que tornou a saída de sua cidade natal para um novo lugar como algo necessário e inevitável, mas que, ao ser acessado, é exposto como um espaço caótico e agressivo, em meio à uma ditadura, expressa a violência e a injustiça presentes nos processos migratórios, que para Cavalcanti e Silva é um dos pontos que assinalam a transformação de espaços de esperança em espaços de sofrimento, onde “tal representação permite transpor a fronteira dos lugares onde outros seres humanos sofrem e perduram” (CAVALCANTI; SILVA, 2017, p.20).

Cena 3: a chegada da família no Rio de Janeiro e as representações da Ditadura Militar



Fonte: Cena de policiais agredindo pessoas. *Senhora do Destino*. *Globoplay*, 2004.



Fonte: Cena de Maria do Carmo e seus filhos na rua. *Senhora do Destino*. *Globoplay*, 2004.



Fonte: Cena final do primeiro capítulo novela. *Senhora do Destino*. *Globoplay*, 2004.

Senhora do Destino se popularizou fortemente em 2005, marcando 50,4 pontos de audiência, a maior de sua década e a primeira que superou a famosa produção “O Rei do Gado” (1996), se mantendo no topo da lista mesmo após anos de seu lançamento, possivelmente o que estimulou sua dupla-reprise nas tardes da Rede Globo no chamado “Vale a pena ver de novo” (2009 e 2017). Dar créditos à esse impacto é significativo no ofício historiográfico, especialmente ao analisar as novelas por meio de conceitos como os propostos por Deleuze, Chartier, Bourdieu, Napolitano, Kornis e Hamburger, essenciais para as discussões e problemáticas aqui propostas, explanando a realidade de produções em que os historiadores acabaram construindo novos territórios de pesquisa por meio da anexação de outros, com estratégias focadas em novos objetos de questionamento, como o olhar para a ideia de uma cultura dominante e a “legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções” (BOURDIEU, 1989, p.10).

O principal desafio ao trabalhar com as novelas residiu na complexidade metodológica do fichamento das fontes: um processo lento e que exige muita atenção, no sentido de evitar generalizações pelo eminente perigo de deixar de lado dados e informações relevantes. Foi profícuo associar as fontes, teorias e conceitos com a realidade do Brasil no período ditatorial pelo objetivo principal de dar visibilidade às adversidades e vivências do presente, como a migração e a insegurança alimentar aqui investigadas, em uma sociedade de controle, contrastes e da visualidade.

Referências



ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2009.

BIAGIONI, Daniel. *Mobilidade social e migração interna no Brasil*. Texto apresentado em workshop da Escola de verão sobre desigualdades interdependentes na América Latina realizado pelo Centro de Estudos das Metrópoles (CEM/CEBRAP). Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado (Sociologia).2020.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 8-15.

CASTRO, Josué. *Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. Edições Antares: Rio de Janeiro, 1984.

CAVALCANTI, Vanessa; SILVA, Antônio Carlos da. Histórias e Geografias sem Fronteiras? Migrações, Gênero e (In)tolerâncias entre Brasil, Portugal e Espanha. In: *Migrações e identidades: várias óticas e perspectivas*. Editus: Bahia, 2017. P. 16-22.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias da gente brasileira*, volume I. São Paulo: Leya, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34. 1992. p. 219-226.

GLOBOPLAY. *Senhora do Destino*. Episódio 1. 2004.

HAMBURGER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. IN: SCHWARCZ, Lília M. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 439-489.

IGGERS, George. Desafios do século XXI à historiografia. In: *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*. v. 3. n. 4. p. 106-120. jun. 2010.

KORNIS, Mônica Almeida. Uma memória da história nacional recente: As minisséries da Rede Globo. In: *INTERCOM. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*. Campo Grande, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKI, C.B. (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 236.

NASCIMENTO, Amália Leonel; ANDRADE, Sonia Lúcia L. Sousa de. Segurança alimentar e nutricional: pressupostos para uma nova cidadania? *Cienc. Cult.* São Paulo, v. 62, n. 4, p. 34-38, 2010.

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar

20 A 22 DE
SETEMBRO DE 2023

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR



RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. José Olympio: Rio de Janeiro. 1953.



TECNOLOGIA, PRESERVAÇÃO E ACESSO À MEMÓRIA: DISPONIBILIZAÇÃO DE ACERVOS DO MUSEU CAMPOS GERAIS (UEPG) ATRAVÉS DE PROCESSOS DE DIGITALIZAÇÃO E BANCO DE DADOS DE CÓDIGO ABERTO

PEDROSO, Gabriele Alessandra de Lima¹

¹ Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este trabalho resulta de projeto de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGH - UEPG) e tem como propósito fornecer uma visão geral e desenvolver reflexões introdutórias sobre o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano de museus e centros documentais. Além disso, busca entender como as TDICs desempenham um papel fundamental na preservação e democratização do acesso à memória. No contexto da História e Historiografia, a "virada digital" tem desencadeado uma série de questões que podem ser discutidas, e este texto se concentra em investigar como as TDICs afetam as práticas de preservação do patrimônio e o acesso aos acervos documentais. O Museu Campos Gerais é utilizado como objeto de estudo, examinando sua experiência na digitalização e disponibilização de documentos online e explorando suas possibilidades. A pesquisa busca compreender de que forma as TDICs estão moldando a maneira como preservamos e compartilhamos nosso patrimônio cultural e histórico e combina essas discussões com o campo da História Pública.

Palavras-chave: Museu Campos Gerais; Digitalização de Acervos; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Preservação Patrimonial.

1. História e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Em 1968, num artigo para a revista *Le Nouvel Observateur*, o historiador francês Emmanuel Le Roy Ladurie afirmou – não sem considerável excesso – que “o historiador do futuro será um programador ou não será” (MAYNARD, 2016). Esta afirmação (que, cabe ressaltar, limitou-se ao campo da História Quantitativa), para além de qualquer tentativa de previsão ou suposição sobre o futuro do ofício, demonstra a percepção de que as tecnologias emergentes já influenciavam não só as ferramentas para análise histórica, mas o próprio fazer historiográfico em si. Esta questão é cada vez mais aguda para a historiografia na medida em que a textualidade eletrônica deixou de configurar um estado de “migração” e atualmente está implicada (e conduz processos) na realidade social, de forma concreta e potencialmente irreversível. O fenômeno da “virada digital”, como é comumente conhecido, pode ser compreendido através do conceito de Marcel Mauss como um fato social total (FISH, 2011), visto que as mudanças relacionadas a esse evento foram capazes de formar sistemas integrados que englobam aspectos econômicos, políticos, religiosos, simbólicos e culturais, modificando todas as dinâmicas sociais que eram até então concebidas, especialmente a partir da expansão do acesso à internet (considerando, sempre, que mesmo que as estruturas possam moldar normas, práticas e



valores, os indivíduos são aptos a interpretar e influenciar essas estruturas). Dessa maneira, todas as esferas da vida foram impactadas pelas mudanças trazidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), diretamente ou indiretamente. Mais recentemente este fenômeno vem mostrando que é capaz de alterar as noções de cultura e identidade das sociedades (LÉVY, 1997). Portanto, não é incorreta a compreensão de que a transição para a cultura digital (LUCCHESI, 2016) possibilitou novas formas de escrita da História, alterando significativamente as técnicas de coleta de dados, análise de informações e comunicação pública da historiografia. Chartier, em “A História ou a leitura do tempo”, argumenta que

Esses três dispositivos clássicos da prova da história (a nota, a referência, a citação) estão muito modificados no mundo da textualidade digital [...] Aqui há uma mutação epistemológica fundamental que transforma profundamente as técnicas da prova e as modalidades de construção e validação dos discursos de saber. (CHARTIER, p. 60, 2009)

A análise da influência das TDICs na história e historiografia é bastante desafiadora porque é um fenômeno em constante e apressada transformação. Num mesmo espaço, podem haver concepções distintas sobre a vida social a partir das experiências digitais. Robert Darnton utiliza o conceito alemão “Fingerspitzengefühl” – o sentimento do tato das pontas dos dedos – para explicar como as formas de experienciar a vida foram modificadas a partir das mudanças proporcionadas pelas ferramentas digitais:

A diferença entre girar e alternar pode parecer trivial, mas deriva de reflexos localizados em áreas profundas da memória cinética. Somos guiados pelo mundo mediante uma disposição sensorial chamada de Fingerspitzengefühl pelos alemães. Se você foi treinado a guiar uma caneta com seu indicador, observe a maneira como os jovens usam o polegar em seus celulares e perceberá como a tecnologia penetra o corpo e a alma de uma nova geração. (DARTON, 2010, p. 87)

As transformações tecnológicas alteraram – e seguem alterando – a esfera social como um todo, portanto, é possível enquadrá-las como fenômenos fundamentais e de longa duração. Esta discussão considera essa afirmação possível, principalmente, a partir da comercialização da Internet, por volta do ano de 1993 (MAYNARD, 2016), que impulsiona e rearranja radicalmente a vida humana, encurtando limites de comunicação.

Desde 1988, a Constituição Federal reconhece o direito fundamental dos cidadãos ao acesso à informação, conforme estabelecido no artigo 5º, inciso XIV. Para regulamentar esse direito, foi sancionada em 2011 a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527), que estabelece as diretrizes para o acesso às informações públicas (JARDIM, 2012). A Lei tem como objetivo garantir o acesso às informações de interesse pessoal ou coletivo, promovendo a transparência e a responsabilização do Estado (KONRAD; MERLO, 2015). Dessa forma, o direito de acessar documentos é respaldado constitucionalmente, e possibilita que a sociedade tenha acesso às informações públicas. Essa afirmação, conseqüentemente, suscita a discussão de que museus, centros de memória, arquivos e acervos – especialmente quando ligados à esfera pública do poder – têm a responsabilidade social de disponibilizar as informações de seus acervos à comunidade, principalmente quando levada em conta a definição de museu apresentada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) em 2022:



Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento (ICOM, 2022)

Considerando essa definição, tais instituições desempenham um papel crucial na preservação e divulgação do patrimônio cultural e histórico, são fontes de informações e conhecimentos importantes para a compreensão da história, identidade e cultura de uma sociedade, portanto caracterizam interesse individual e coletivo para as comunidades. Isso implica na disponibilização de informações sobre as obras, objetos, relatos orais, documentos, fotografias e demais materiais que compõem suas coleções, assim como os contextos associados a esses itens. Com base na definição do ICOM, nos parâmetros legais e nas discussões acadêmicas sobre o tema, é possível inferir que os museus desempenham um papel importante – e o fazem quase que obrigatoriamente, enquanto uma função social (ROSA; SANTOS, 2019) – no processo de assimilação das sociedades. Estas instituições atuam como espaços de fomento e guarda de patrimônio e cultura, apresentando dimensões política, sociológica, pedagógica e institucional, contribuindo para a formação de sujeitos. Além disso, o acesso à cultura e a preservação do patrimônio cultural são fundamentais para a diversidade social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade. Dessa maneira, o avanço tecnológico e o crescente interesse na preservação e acesso ao patrimônio cultural têm levado muitos museus e instituições de guarda de memória a digitalizar seus acervos. Nesse contexto, surge a necessidade de garantir a acessibilidade e a disponibilização eficiente desses materiais digitalizados. A utilização de bancos de dados estruturados em código aberto surge como uma alternativa promissora para organizar e disponibilizar o acervo digitalizado de forma eficaz, isso permite que indivíduos e comunidades interessados possam explorar, pesquisar e contribuir para a compreensão da história (DOLLAR, 1994). Assim, mais do que uma escolha técnica, os bancos de dados estruturados em código aberto podem ser concebidos enquanto uma alternativa aos repositórios pagos ou privados, justamente por sua possibilidade de democratização e construção colaborativa do conhecimento, permitindo a criação de narrativas múltiplas e não-lineares.

De forma bastante sintética, os *softwares* referem-se a programas de computador que contêm instruções lógicas para realizar tarefas específicas. São estruturas em códigos computacionais que são responsáveis por aplicar funcionalidade e inteligibilidade para os usuários finais, permitindo a execução de tarefas em um computador sem a necessidade de compreensão da linguagem computacional. Portanto, os softwares livres são definidos dessa forma porque a estrutura de códigos que os funda (chamada código-fonte) está livre para ser estudada, modificada, compartilhada, disponibilizada e redistribuída sem qualquer prejuízo legal, uma vez que sua licença é pública. É necessário diferenciar tais estruturas de softwares gratuitos, que se referem apenas ao custo de aquisição do programa. Ou seja, embora haja gratuidade de uso desse tipo de software, isso não implica necessariamente que o usuário tenha as liberdades de executá-lo, estudá-lo, modificá-lo e distribuí-lo. Um software gratuito, mas não livre, pode estar sujeito a restrições adicionais definidas pelo detentor dos direitos autorais, limitando o que o usuário pode fazer. Portanto, os softwares de código aberto podem ajudar a distribuir de forma mais



equivalente os benefícios das TDICs. Por exemplo, essas ferramentas permitem a participação de um grande número de pessoas em seu desenvolvimento, o que leva a uma maior inclusão de setores diversos da sociedade, bem como as soluções e os avanços tecnológicos alcançados no desenvolvimento de um software livre podem ser compartilhados amplamente, permitindo que mais pessoas tenham acesso a essas tecnologias e as modifiquem conforme respectivas necessidades (SILVEIRA, 2004).

2. A experiência do uso de TDICs no Museu Campos Gerais

Considerando a importância e as possibilidades de utilização das TDICs em contextos museais, é relevante destacar a instituição que esta discussão busca investigar, o Museu Campos Gerais. É possível considerar que a trajetória do Museu Campos Gerais teve início em 1948, quando foi fundado o Centro Cultural Euclides da Cunha (CCEC) por um grupo de intelectuais locais. O CCEC tinha como propósito central promover discussões sobre cultura e identidade nacional. Durante esse período, diversas iniciativas voltadas para a cultura e as ciências foram realizadas pelos membros do CCEC, incluindo debates sobre a necessidade de uma instituição de ensino superior em Ponta Grossa e a criação de um museu. Essas ações tiveram êxito, resultando na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) e na fundação do Museu do Centro Cultural Euclides da Cunha (MCCEC), ambos no ano de 1950. No entanto, logo em seguida, o museu foi transferido para a FAFI, considerando a natureza científica e pedagógica da instituição, que possuía melhores condições para preservar e operar o museu. Posteriormente, em 1969, com a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a gestão do museu foi transferida para a universidade. Em 1983, o museu encontrou seu espaço físico definitivo no prédio do Antigo Fórum de Ponta Grossa. A partir desse momento, além das coleções já integradas ao MCG, a instituição começou a receber novas aquisições, incluindo periódicos, revistas, documentos históricos locais e regionais, documentos institucionais da UEPG, registros da história política local, bibliografia regional, entre outros materiais relevantes (ALMEIDA et al, 2022). Essa expansão do acervo possibilitou ao Museu Campos Gerais reunir uma vasta quantidade de documentos e recursos, com atendimento voltado tanto para o grande público quanto para pesquisadores. O museu desempenha um papel fundamental na preservação e divulgação da história local e regional, caracterizando-se como um importante centro de pesquisa e estudo.

Para além da salvaguarda, os museus devem exercer a função de comunicação com a sociedade, por meio de ações educativas e culturais, exposições, oficinas, etc. Essa compreensão alarga-se ao ambiente dos acervos: ao ser musealizado, um objeto adquire novos significados, alterando sua condição original. Através da mudança de contexto, do processo de documentação, catalogação, conservação e apresentação à sociedade, o objeto se torna um representante da realidade na qual estava inserido, sendo reinterpretado dentro da instituição (AUGUSTIN, 2017). Portanto, quando inserida em contextos museológicos, a documentação também deve ser pensada em ações de comunicação. É nesse contexto que a disponibilização de acervos – seja ela de forma presencial ou virtual – torna-se encargo dessas instituições de guarda de memória. Dessa forma, desde 2015 o MCG possui ações voltadas à digitalização do seu acervo. Através de um projeto aprovado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) do Ministério da Ciência e Tecnologia, foi viável a aquisição de um Scanner Planetário modelo MARK 2, da marca ATIZ, o que possibilitou a criação de um núcleo de digitalização profissional e a



estruturação de um repositório digital voltado para a gestão e armazenamento de objetos digitais. Durante a pandemia, as atuações do núcleo foram intensificadas, e a alimentação do repositório foi ampliada (ALMEIDA et al, 2022). Em 2022, por meio de edital submetido pelo Museu Campos Gerais ao Fundo Paraná, a instituição adquiriu um novo Scanner Planetário, modelo OS C1 da marca Zeutschel, inédito na América Latina até o momento. Financiado com recursos da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI/PR), o projeto tem enfoque na digitalização de acervos de instituições que compõem a Rede Estadual de Museus Universitários (Remup), visando proporcionar um processo de digitalização integrado e colaborativo. Portanto, é possível considerar o MCG como uma instituição engajada nos debates acerca de preservação digital e utilização de banco de dados de código aberto. É importante ressaltar que o repositório virtual gerido pelo MCG é estruturado no software livre Omeka, que foi desenvolvido pelo Roy Rosenzweig Center for History and New Media na Universidade George Mason (US - VA), pensado especificamente para centros de memória, museus, universidades, arquivos e acervos, para gerenciar coleções digitais. O fato do Omeka ser constituído para essas instituições garante que os princípios da arquivologia estejam minimamente relacionados com a estrutura organizacional, as funcionalidades e a estrutura de Metadados (informações descritivas que fornecem detalhes sobre os itens digitais/digitalizados) da plataforma. A preferência pela utilização do Omeka em detrimento de outros repositórios ou catálogos digitais privados representa um ponto importante da discussão, uma vez que o software pode ser compreendido como uma forma de democratização de informação e conhecimento e, além disso, foi estruturado para sustentar as demandas e debates acerca do acesso ao patrimônio histórico (LEBLANC, 2020).

Compreendendo a relevância das instituições museológicas e suas possíveis práticas digitais, cabe explorar de que maneira essas iniciativas se alinham com as questões da História Pública e das Humanidades Digitais. O ambiente digital tem se mostrado um terreno fértil para a disseminação de conhecimentos históricos, resultando em um aumento notável das manifestações relacionadas ao passado em perfis pessoais, comerciais e institucionais nas redes sociais (MAUAD *et al*). Esse fenômeno é amplificado pela proliferação de informações, registros e memórias que são constantemente gerados na esfera digital. No entanto, é crucial salientar que a simples disponibilização de acervos digitais não garante, por si só, uma interatividade significativa com o público. É necessário refletir profundamente sobre as estratégias de geração de conhecimento por meio da construção de repositórios digitais.

A História Pública, campo que pode ser explorado na presente discussão, se concentra na democratização do acesso ao conhecimento histórico, incentivando a participação ativa do público na construção e interpretação das narrativas históricas. Os museus, por sua vez, devem desempenhar um papel fundamental como mediadores, facilitando o engajamento do público por meio de narrativas acessíveis e inclusivas, portanto é essencial que esses espaços considerem não apenas a disponibilização de acervos digitais, mas também proponham experiências de geração de saberes através da autoridade compartilhada, envolvendo a promoção de narrativas históricas inclusivas e a colaboração com comunidades a partir da utilização das ferramentas digitais para aprofundar a compreensão do passado.

Embora as transformações das TDICs ocorram rapidamente e possivelmente levem a atualizações nos procedimentos atuais, é essencial compartilhar o conhecimento



sobre o assunto. O trabalho dos historiadores envolve a interconexão inseparável entre técnica e teoria (SILVA, 1998), portanto, mesmo que a experiência do MCG possa se tornar obsoleta, é crucial relatar, refletir sobre e compartilhar esses saberes, permitindo que outros historiadores colaborem com discussões sobre as transformações em andamento.

As TDICs têm alterado as formas como experienciamos a realidade e como nos relacionamos com o conhecimento histórico e a comunicação da história. A discussão buscou ressaltar qual é o papel dos museus frente a essas transformações, e destacou a experiência do Museu Campos Gerais. Nesse contexto, considera-se a disponibilização de acervos digitais fundamental, especialmente quando considerada a utilização de softwares de código aberto, como o Omeka, que representa uma escolha estratégica que promove a democratização do acesso ao patrimônio histórico. No entanto, é importante ressaltar que somente a disponibilização de materiais digitais não é suficiente para promover efetivamente a construção colaborativa do conhecimento histórico, é necessário criar experiências interativas, contextualizadas e inclusivas que envolvam o público.

Referências

ALMEIDA, João Paulo Leandro de *et al.* *Digitalização no Museu Campos Gerais em Tempos de Pandemia*. Curitiba: 6º Fórum de Museus Universitários. Anais. Vol.1, pg. 385-398. Editora UFPR, 2022.

AUGUSTIN, Raquel França Garcia. *Políticas de gestão de acervos, instrumentos auxiliares na tomada de decisão: análises de documentos disponibilizados por museus brasileiros na WEB*. Dissertação de mestrado em Ciência da Informação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DOLLAR, Charles. *Tecnologias da Informação Digitalizada*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Estudos Históricos, Seminário CPDOC 20 anos, 1994.

FISH, Adam *et al.* *Birds of the Internet: Towards a field guide to the organization and governance of participation*. Journal of Cultural Economy, 157–187. 2011.

ICOM - International Council of Museums Brasil. *ICOM aprova Nova Definição de Museu*. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756>. Acesso em: 13 jun. 2023.

JARDIM, José Maria. *A lei de acesso à informação pública: dimensões político-informacionais*. Rio de Janeiro: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2012.



KONRAD, Gláucia Vieira Ramos; MERLO, Franciele. *Documento, História e Memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação*. Londrina: Informação & Informação, v. 20, n. 1, p. 26 - 42, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LEBLANC, Elina. *Omeka Classic*. Un environnement de recherche pour les éditions scientifiques numériques. RIDE. A review journal for digital editions and resources, 2020.

LUCCHESI, Anita. *Por um debate sobre História e Historiografia Digital*. Sergipe: Boletim Historiar, n. 02, p. 45-57, 2016.

MAUAD, Ana Maria et al. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e voz, 2016.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Passado Eletrônico: notas sobre História Digital*. Rio de Janeiro: Acervo, v. 29, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2016.

ROSA, Inês Maria de; SANTOS, Giordanna. *Função social dos Museus: a experiência do Museu de Arte Primitiva de Assis*. Salvador: XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2019.

SILVA, Edson Armando. *Bancos de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência*. Ponta Grossa: Revista de História Regional, [S. l.], v. 3, n. 2, 2007.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *A cultura é algo comum*. Recursos da esperança. São Paulo: Editora Unesp, 2015.



OS BARÕES DA MODERNIDADE E OS SISTEMAS TRADICIONAIS DE ERVA-MATE: O CASO DA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ

Silva, Lauren¹

¹ Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O surgimento da indústria do mate modificou intensamente a cadeia produtiva dessa cultura silvícola visto que, aliadas às novas demandas fitossanitárias e à consolidação do agronegócio como pilar da economia brasileira, as relações com a natureza e com os mundos sociais do trabalho foram intensamente modificadas. Os últimos 50 anos representaram a ascensão da nova burguesia do mate, os barões da modernidade, hoje representados pelos conglomerados transnacionais e por empresas de médio porte. Sabendo disso, a proposta dessa pesquisa em desenvolvimento é analisar como se deu a consolidação da indústria ervateira na região Centro-Sul do Paraná, e sua relação ora de parcerias ora de desacordos com os erveiros. Com discussão pautada na História Ambiental, esse trabalho pretende compreender o eixo de produção-comercialização de erva-mate e os embates que o circundam: de um lado os pequenos produtores, que provém majoritariamente da agricultura familiar com práticas agroecológicas, cujas vivências são constituídas em meio à floresta e aos ervais; e do outro a indústria, que, por mais abundante que seja sua produção a partir de monocultivos, com uso de agrotóxicos e fertilizantes, não consegue manter sua qualidade do produto comercializado sem o acréscimo do mate proveniente da agrofloresta.

Palavras-chave: Erva-mate; Indústria ervateira; Agricultura Familiar; Sistemas tradicionais; História Ambiental.

1. As ervateiras e os erveiros.

A história da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) carrega consigo a ancestralidade indígena, a relação simbiótica com a araucária (*Araucaria angustifolia*) e o recurso de memória para os produtores rurais que tiveram, no campo, suas vivências construídas. Ademais, essa espécie vegetal também representa o nascimento da sociedade burguesa do mate e da organização de um modelo industrial que até hoje levanta questionamentos devido a suas peculiaridades, respaldada pelo título de principal produto de exportação paraense no século XIX. comerciantes se tornaram, também, detentores das casas de soque, sendo facilitado o controle da qualidade do produto, especialmente do destinado a outros países (PEREIRA, 1996).

Mesmo sendo majoritariamente voltado à exportação, o mate pré-industrial não é categorizado estritamente como economia colonial, já que estava ancorado fundamentalmente aos fatores econômicos e humanos da região que o produzia – a coleta, beneficiamento e exportação dependia do seu próprio capital, ou ainda do capital provindo de outros setores da região. Essa característica permitiu que o mate estruturasse as demais economias (como madeireira, agrária, artesanal e manufatureira), ou ainda que destinasse seus lucros para se autopromover (IANNI, 1988 *apud* PEREIRA, 1996).



Primordialmente extrativista, colhida às sombras da floresta do Sul da América, ainda durante o século XVII o mate era produzido artesanalmente, cujas técnicas de beneficiamento eram amplamente conhecidas e não exigia elevado nível de investimento. No entanto, ao contrário das inúmeras benfeitorias que produziam o mate, a comercialização era de responsabilidade de um grupo seletivo, que, ao reter grande parte dos lucros, foram pouco a pouco ampliando suas atividades dentro desse setor. De

Com os até então comerciantes se elevando a detentores dos meios de produção, é possível perceber o início da transição do modelo de produção *putting-out* (trabalho terceirizado que requeria a presença do comerciante capitalista, intermediário entre produção e comercialização) para o sistema fabril ainda no século XVIII, motivado pelo intenso combate à adulteração da erva-mate pela mistura de outras espécies menos nobres, ou à presença de fragmentos de solo, como pedras e terras, obtidas acidentalmente durante colheita. Essencial para o desenvolvimento da indústria ervateira, a preocupação com a qualidade do mate se tornou comum, originando, durante o século XIX, a diferenciação de preço pago pelo mate a variar por suas características. Nesse cenário, concomitantemente à criação dessa indústria, surgiu não somente o produtor do mate, mas também a burguesia industrial do mate (PEREIRA, 1996).

Visando atender a demanda crescente do produto pelos países vizinhos, como Argentina, Chile e Uruguai, a burguesia do mate paranaense se valeu dos conhecimentos dos indígenas e caboclos no manuseio da planta, e da Floresta Ombrófila Mista (FOM) que fornecia um ambiente naturalmente propício para o desenvolvimento dessa cultura silvícola (NOGUEIRA, 2021).

Foi esse produto destinado à exportação o responsável por originar a riqueza das principais famílias do Paraná, já que, ao mesmo tempo que exigia concentração de capital, era altamente lucrativo. O controle da produção e dos canais de exportação possibilitaram constantes alterações técnicas no beneficiamento do mate, e forte influência política. Essa influência tornava ainda mais evidente a concessão de privilégios e monopólios entre cidades ou personalidades, que, de modo muito próximo ao caso do café em São Paulo e da cana-de-açúcar no Nordeste (GERHARDT, 2013), contribuiu para a origem dos viscondes e barões.

Como retratado na historiografia tradicional, Visconde de Nacar e Barão do Serro Azul foram os maiores exportadores de erva-mate do Paraná, e têm seus nomes em ruas e seus bustos expostos em prédios, sendo considerados os responsáveis pelo desenvolvimento da nação e especialmente do Paraná. No entanto, os meios que divulgam essas narrativas deixam de mencionar a participação da burguesia do mate em setores vistos hoje como desonrosos, a exemplo do tráfico de escravos já no período de ilegalidade (GERHARDT, 2013).

De todo modo, foi através desses meios que a erva-mate se manteve como principal produto paranaense desde a Emancipação Política do Paraná (1853) até a Grande Crise de 1929. Somadas à crise de 29 estavam as restrições impostas pelo maior país consumidor da erva-mate brasileira: a Argentina. Tendo em vista os incentivos estatais à industrialização argentina, foi proibida a compra do produto brasileiro já beneficiado, mas ainda permitia a compra da erva-mate cancheada (seca, mas somente triturada, sem passar pelos processos finais na indústria, como a moagem ou o peneiramento). Tal concessão ocorreu devido à clara preferência pelo sabor da erva brasileira, especialmente dos estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul. No entanto, ao permitir a compra somente da erva cancheada (significativamente mais barata) e não a da



industrializada, a superprodução da indústria ervateira atingiu diretamente o mercado nacional, ocasionando o fechamento de diversas empresas (FERNANDES, 2019).

Foi somente em 1938 que as atenções se voltaram à erva-mate – acompanhando a tendência do período de maior intervencionismo estatal na economia brasileira, Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional do Mate (INM), o primeiro ente autárquico do Estado Novo. Mesmo com muitas oscilações orçamentárias a depender do governante, o INM perdurou até 1964, cujo fim coincide com as altas taxas de êxodo rural e urbanização, com a Ditadura Militar e o início da implantação das técnicas da Revolução Verde (FERNANDES, 2019).

Após a extinção do INM, foram criadas outras instituições estatais: o IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal) e o CONCEX (Conselho Nacional do Comércio Exterior), que, comparados ao INM, eram mais econômicos, de menor escala e com atribuições mais limitadas; e órgãos responsáveis pela elaboração e execução da política da erva-mate, o DEE (Divisões da Economia Ervateira) e a COMATE (Comissão Coordenadora da Produção e Comercialização do Mate) (FERNANDES, 2019). Mesmo com a retomada da valorização da erva-mate, o Estado seguia nitidamente intervencionista e centralizador: havia repressão aos movimentos sindicais dos trabalhadores; iniciava-se, de maneira desigual e incompleta, a modernização agrícola, seguindo reservada ao campesinato a função de suprimento de alimento e matérias-primas para a indústria; evidenciava-se o incentivo expressivo à exportação visando favorecer a balança comercial, o que acabou por reprimir a produção em menor escala voltada ao mercado interno; e havia claro interesse do Estado na difusão de crédito agrícola à agroindústria sem necessariamente tocar nos alicerces da estrutura fundiária (CHANG, 1988).

Mesmo suscetível a todas essas oscilações, o surgimento da indústria do mate modificou e foi modificado para atender a nova cadeia produtiva dessa cultura silvícola. Aliada às demandas fitossanitárias da década de 1980 e à consolidação do agronegócio como pilar da economia brasileira, as relações com a natureza e com os modos de trabalho foram intensamente modificadas. Os últimos 50 anos representaram o detrimento da produção em barbaqué pelos pequenos produtores e do comércio direto, frente à ascensão da nova burguesia do mate, os barões da modernidade, hoje representados pelos conglomerados transnacionais (como a Leão Jr., pertencente à Coca-Cola) e por empresas de médio porte (como a Baldo e a Barão). Essas empresas conseguem, através de intensa aplicação do seu capital, o reconhecimento da região Sul do Brasil como uma potência produtora de erva de qualidade. No entanto, tais empresas estão também relacionadas ao prejuízo aos sistemas tradicionais de produção de mate e ao uso de monoculturas que agridem diretamente o meio ambiente (LACERDA, HANISCH, NIMMO, 2020; NOGUEIRA, 2021).

A erva-mate, desde os primórdios da colonização, esteve marcada pela exploração da terra e pela exploração da força de trabalho, seja ela escrava, indígena ou imigrante. Ainda na era pré-industrial, toda a riqueza gerada pelo mate não refletia na qualidade de vida dos seus trabalhadores (LINHARES, 1969; COSTA, 1995). E ainda não reflete, no século XXI, na qualidade de vida dos pequenos agricultores.

Mesmo responsável pela atribuição de qualidade ao produto, a erva-mate tradicionalmente produzida é desvalorizada pela grande indústria, através do estabelecimento unilateral dos preços pagos ao produtor, do avanço do agronegócio, do êxodo rural e da especulação fundiária rural, que acabam por submeter “a riqueza



biológica da terra ao valor de mercado, pautado nas expectativas de produtividade de safras cultivadas em sistemas industriais convencionais” (NOGUEIRA, 2021, p. 153).

Analisando o eixo de produção-comercialização de erva-mate, vê-se atualmente um entrelaço de parcerias e desacordos entre a indústria ervateira e os erveiros – de um lado os pequenos produtores, que provêm majoritariamente da agricultura familiar e são defensores assíduos da agroecologia, com suas vivências constituídas em meio a floresta e aos ervais; e do outro a indústria, que, por mais que produza intensamente erva-mate a partir da monocultura, com uso de agrotóxicos e fertilizantes, não consegue manter sua qualidade do produto comercializado sem o acréscimo do mate proveniente das pequenas propriedades (LACERDA, HANISCH, NIMMO, 2020; NOGUEIRA, 2021).

Nesse contexto, os trabalhos realizados pelo CEDErva (Centro de Desenvolvimento e Educação dos Sistemas Tradicionais de Erva-mate) buscam a manutenção desse sistema tradicional cujo uso econômico e racional da Floresta com Araucárias o torna responsável por grande parte dos últimos redutos de mata nativa no Paraná (CARVALHO; LAVERDI, 2016). Alicerçado pela História Ambiental e pela Antropologia, as pesquisas desenvolvidas pelo CEDErva partem do pressuposto de que a conservação ambiental está diretamente ligada com a garantia da autodeterminação dos povos, possibilitando a permanência da população campesina no campo com os instrumentos necessários para a produção tradicional.

A pesquisa em questão, ainda em desenvolvimento, visa compreender o eixo que intermedia as duas pontas da produção e comercialização da erva-mate: de um lado a indústria ervateira, com sua vantagem competitiva sustentável que lhe garante bom desempenho financeiro (HEXSEL; LAGRECA, 2007), e do outro os erveiros, que apresentam dificuldades, sobretudo financeira, de seguir com essa prática agrícola (NOGUEIRA, 2021).

Para compreender esse cenário, é necessário ter em mente a amplitude da cadeia de comercialização da erva-mate, que vai desde a obtenção de mudas para serem plantadas em meio ao sub-bosque (que substituem aquelas cuja vida-útil chegou ao fim), perpassando pela colheita, pelos acordos entre erveiro e ervateira, pelo processamento desse produto na indústria, até chegar no retorno de recursos provindos desse comércio que devem ser destinados ao campo, já que é a partir da matéria-prima produzida no meio rural que esses fluxos se tornam possíveis.

É preciso produzir uma história da erva-mate no Paraná para além do baronato tradicionalmente elencado pela historiografia, mas ter também em mente que o capital, atualmente representados pelos barões da modernidade – as indústrias do mate – ainda ditam as regras nesse setor. Os erveiros denunciam a falta de segurança no investimento e as oscilações mercadológicas a quais estão desproporcionalmente suscetíveis, além da conflituosa relação com instituições ambientais que afeta a colheita dos recursos florestais, “apesar de essas práticas serem baseadas em profundo conhecimento do meio ambiente e gerações de conhecimento e prática compartilhados” (NIMMO *et al.*, 2020), situação contrária à ampla devastação promovida pelo agronegócio.

Justifico o interesse nessa temática ao ter em vista a importância dessa produção-comercialização que, hoje, está presente em 180 mil propriedades rurais, sendo a maioria de pequenos produtores (o que significa 600 empresas e 700 mil empregos no Brasil), cujo vínculo com a terra ultrapassa questões monetárias. Para além da crítica ao modelo agroindustrial que impõe barreiras à manutenção dos sistemas tradicionais, o objetivo é encontrar alternativas que possibilitem a comercialização de erva-mate ainda pelo



agricultor, como também fazer perdurar o cultivo em harmonia com a natureza, indo ao encontro à tendência mundial de valorização da agricultura familiar e da agroecologia e à garantia da segurança alimentar.

Assim sendo, o que se tem pretendido é compreender de que forma o processo de produção e comercialização de erva-mate se constituiu para que o cenário atual fosse possível. Como o mate, que alicerçava a economia colonial e viveu um forte período de decadência pode, nos últimos 50 anos, voltar veemente? Quais foram os atores responsáveis por esse ressurgimento? Em meio à ascensão do neoliberalismo, quais foram os fatores políticos e econômicos que repercutiram nesta cadeia? E, sobretudo, por que a burguesia industrial segue ditando as regras desse setor, mas agora como barões da modernidade?

Partindo do levantamento bibliográfico interdisciplinar e das contribuições teóricas da História Ambiental, está sendo realizado um apanhado da trajetória da indústria ervateira do Paraná. Contatou-se que, tal qual a instabilidade de comércio de erva-mate no século XX, as empresas que a produziam também sofreram, originando surgimentos, desaparecimentos e reorganizações (através de Sociedades Limitadas ou cooperativas) de diversas empresas.

Não obstante, foi na erva-mate que o cooperativismo no Brasil encontrou um de seus primeiros postos. Devido à robusta concorrência argentina e às crises de superprodução, o cooperativismo do mate surgiu na década de 30 visando libertar os pequenos agricultores dos atravessadores e fazer oposição às taxas de exportação que extrapolaram suas receitas, estando este baseado na arrecadação dos grandes grupos econômicos da erva-mate – a Leão Jr, a Fontana e Mate Laranjeira (BERTAGNOLI, 1978).

Atualmente, sabe-se que as principais empresas atuantes no setor são a Baldo (maior exportadora de erva-mate), a Barão (que em seu *slogan* afirma ser a “verdadeira tradição gaúcha”) e a Leão Jr. (originária de Ponta Grossa, mas adquirida pela Coca-Cola em 2007). Resta compreender de que forma elas resistiram à instabilidade e, em comparativa com um século atrás, foram uma das poucas empresas que restaram (ou surgiram) nesse setor.

Além do levantamento bibliográfico, estão sendo analisadas as entrevistas já produzidas e transcritas contidas no repositório do CEDErva, nas quais, a partir da História Oral, os produtores rurais relatam suas experiências com a terra e com seus ervais. Por mais que esse não tenha sido o foco principal das entrevistas, em diversos momentos os erveiros comentam sobre sua relação com a indústria e seu descontentamento pela inviabilização de seus trabalhos.

Pouco antes do início dessa pesquisa, o Museu Campos Gerais, localizado em Ponta Grossa/PR, recebeu a doação de um acervo pessoal de Uriel Nogueira, uma importante figura que trabalhou em órgãos de fiscalização e desenvolvimento da cultura ervateira no Paraná, como o Instituto Nacional do Mate e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal. Nesse acervo contém ampla documentação e anotações pessoais que possibilitam compreender o funcionamento dessas instituições e suas relações com os agricultores e industriais. Está proposto, também, a análise da Ata de Fundação do INM, pertencente ao Acervo Uriel Nogueira e resguardado pelo Museu Campos Gerais.

Essa pesquisa, ainda em desenvolvimento, se confronta com grande parte da historiografia já produzida no campo da erva-mate, por admitir os erveiros como atores responsáveis pela mudança da economia e da política, já que “não é válida a



caracterização da população rural como massa passiva” (Costa, 2001). Ainda no começo do século XX, o cooperativismo do mate foi um dos primeiros exemplos desse tipo de união entre produtores no Brasil, buscando lutar contra as altas tarifas que os pequenos produtores precisavam arcar. Mas a resistência se dá também de outras formas, especialmente através da continuidade da produção de erva-mate sombreada por mais que, financeiramente, tudo contribua para a migração para o monocultivo de *commodities*.

Referências

BERTAGNOLI, Lucrécia Caron. *Indústria de beneficiamento de erva-mate no Estado do Paraná (1890-1977)*. 1978. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História). UFPR.

CARVALHO, Alessandra Izabel de; LAVERDI, Robson. Uma produção de sentidos para a araucária (sem floresta) no Paraná. In: Franco, José Luiz et al (orgs.) *História ambiental: territórios, fronteiras e biodiversidade*. Volume 2. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

CHANG, Man Yu. *Sistema faxinal: uma forma de organização camponesa em desagregação no centro-sul do Paraná*. Rio de Janeiro, v. 201, 1988.

COSTA, Samuel Guimarães. *A erva-mate*. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995.

FERNANDES, José Antonio. *O Instituto Nacional do Mate e a economia ervateira brasileira (1938-1967)*. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GERHARDT, Marco. *História ambiental da erva-mate*. Tese de Doutorado em História, UFSC, 2013.

HEXSEL, Astor Eugênio; LAGRECA, Rodrigo. *A construção e sustentação da vantagem competitiva por pequenas e médias empresas: o caso da Baldo*. REAd - Revista Eletrônica de Administração, v. 13, n. 3, p. 558-586, 2007.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Hucitec. 1988. 2. ed. rev. eaum. p. 87-8.

LACERDA, A. E. B., HANISCH, A. N., NIMMO, E. R. *Leveraging Traditional Agroforestry Practices to Support Sustainable and Agrobiodiverse Landscapes in Southern Brazil*. Land 2020, 96.

LINHARES, Temístocles. *História econômica do mate*. 1969.

NIMMO, E. et al. *Erva-mate sombreada: Sipam “Sistemas tradicionais e agroecológicos de erva-mate na Floresta com Araucária, Brasil”*. Embrapa Florestas, Colombo, 2022.

NOGUEIRA, João Francisco Miró Medeiros. *Historicidade e significado nas paisagens dos sistemas tradicionais de produção de erva-mate na bacia do Alto Iguaçu, sul do*



Paraná. 2021. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: UFPR, p. 133-134, 1996.



A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE MATERNIDADE ATRAVÉS DA ANÁLISE GERACIONAL E AS RUPTURAS ENCONTRADAS ENTRE O CAMPO E A CIDADE EM PALMEIRA-PR (1960-1970 E 1980-1990)

Borcoski, Millena¹; Zomer, Lorena.²

¹Acadêmica de Bacharelado em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa;

²Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Resumo: A maternidade apesar de atrelada a um aspecto biológico, é também uma construção sociocultural. Os saberes do universo que cerca o tema são passados entre as gerações e podem ser influenciados a partir do ambiente em que as experiências são vivenciadas. O referido trabalho tem como objetivo interpretar através de memórias de mulheres e mães da cidade de Palmeira - PR, sejam elas moradoras do campo ou da cidade, de que forma suas vivências maternas são impactadas pela localidade na qual estão inseridas. A partir do uso do campo da História Oral e da concepção de geração de Jean-François Sirinelli (2006), foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sete mulheres na qual estão separadas em dois grupos geracionais (1960-1970 e 1980-1990). Os grupos apresentam semelhanças e rupturas, para além da construção da ideia de maternidade busco compreender os discursos ao relatarem suas experiências e analisar as permanências e transformações no processo de maternagem.

Palavras-chave: Maternidade; História Oral; Memória; Palmeira-PR; Geração.

1. Introdução.

A maternidade por vezes é vista como um conhecimento inato das mulheres, sendo os saberes desde antes do nascimento da criança considerados por elas subentendidos. Portanto, muitas gerações de mulheres não foram nem mesmo ensinadas em relação às especificidades referentes à maternidade, seja para si ou para a criança. Porém, os estudos históricos nos sugerem que tais atributos são influenciados pelo contexto sociocultural.

Através do trabalho de Elisabeth Badinter (1985), *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, é possível perceber que o papel da mulher atrelada à maternidade se intensifica e se estabelece a partir do Renascimento. A sexualidade da mulher torna-se também um interesse das figuras masculinas das famílias, sobretudo das nobres, para a manutenção da linhagem das famílias.

É em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho. Quando o farol ideológico ilumina apenas o homem-pai e lhe dá todos os poderes, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha à da criança. Inversamente, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado para a mãe, que se torna a personagem essencial, em detrimento do pai. Em um ou outro caso, seu comportamento se modifica em relação ao filho e ao esposo. Segundo a sociedade, valorize ou deprecie a



maternidade, a mulher será, em maior ou menor medida, uma boa mãe. (BADINTER, 1985, p. 26)

Tal questão entrelaça-se a aspectos religiosos e é perceptível em manuais e sermões que são produzidos para que a mulher se comporte conforme um padrão estabelecido: uma mãe que aproximava-se de Maria, mãe de Jesus, imaculada e carinhosa. A publicação de Émile de Rousseu, em 1762, tem grande impacto para que a família moderna desenvolva-se em torno do amor materno, sendo ele o responsável pelos rumos da família.

Quereis fazer com que todos se atenham a seus deveres? Começai pelas mães; ficareis espantados com as mudanças que provocareis. Tudo provém sucessivamente dessa primeira depravação: toda a ordem moral se altera; o natural se apaga em todos os corações; o interior das casas faz-se menos vivo; o espetáculo comovente de uma família em formação não mais prende os maridos, não impõe mais deferência aos estranhos; respeita-se menos a mãe cujos filhos não se vêem; não há mais achego nas famílias; o hábito não reforça mais os laços do sangue; não há mais pais, nem mães, nem filhos, nem irmãos, nem irmãs; mal se conhecem todos; como se amariam? Ninguém mais pensa senão em si. (ROUSSEAU, 1995, p. 21)

O imaginário de uma mãe ideal para uma realidade europeia atravessa oceanos com a colonização da América e amplia-se um imaginário padronizado de mulher e mãe para o Ocidente. Apesar do trabalho de Badinter refletir sobre a sociedade do Antigo Regime francês, muitos dos elementos são impostos para a vivência brasileira através do desenvolvimento da cultura portuguesa no país ao longo do processo de colonização do Brasil e da formação do Estado Nacional.

A mulher recebe um papel materno que possui obrigações e padrões, se torna responsável pela educação, pela saúde e pelo sucesso dos filhos. Um desses elementos de reprodução de ideais através de discursos situa-se no aleitamento enquanto forma de expressão máxima da maternidade. Torna-se, portanto, além de um aspecto biológico de alimentação para a sobrevivência, algo subjetivo e que no imaginário seria responsável pelo fortalecimento da criança e o fio de união entre mãe e filho. Porém, assim como a própria maternidade, nem toda mulher amamenta seus filhos, seja por opção ou por outra razão, trata-se de um dever construído historicamente.

(...) a generalizada dificuldade em aceitar a maternidade, por exemplo, como realidade institucional e não instintual exprime essa mesma interação de constrição e liberdade. O esforço por interpretar sentimentos maternos como necessidades orgânicas revela um desejo de disfarçar maternidade como uma prática opcional. Se maternidade se torna uma escolha, então o que mais é possível? Esse tipo de questionamento frequentemente causa vertigem e terror ante a possibilidade de perder sanções sociais, de abandonar um lugar e uma posição social sólida. O fato de que esse terror é tão bem conhecido dá o maior crédito à noção de que a identidade de gênero repousa na base instável da invenção humana. (BUTLER, 1987, p. 143-144)

Desse modo, podemos perceber que através dos discursos, o gênero e os assuntos que o envolvem foram construídos. A invenção da sexualidade, segundo Foucault (1988), dá-se a partir da relação entre o dispositivo da aliança, ligado ao casamento e ao ideal de manutenção de herdeiros, e da intervenção da Igreja Católica na produção de discursos



através do confessionalismo. As expressões da maternidade estão relacionadas profundamente à criação de discursos, outrora dominada pela religião, e que agora passam sobretudo para o domínio da medicina.

Por exemplo, com a introdução da pílula a partir da década de 1960 há uma mudança na forma de enxergar o período gestacional, sendo possível agora ter um controle maior sobre a natalidade da população. Segundo Joana Maria Pedro (2003), o investimento para os países latinos em relação ao controle demográfico acontece de forma mais intensa a partir da Revolução Cubana de 1959. Para o governo estadunidense países como o Brasil tornam-se solos férteis para a expansão comunista, sendo necessário a implantação de políticas que visam a diminuição da natalidade. A onda de ditaduras militares presentes em solo latino e financiadas pelos Estados Unidos, afetaram não somente a vida política da população, mas também a expressão de seus comportamentos privados, sendo a sexualidade e consequentemente a maternidade um desses aspectos. A importância da pílula na vida das mulheres difere conforme a vivência, apesar da independência que adquire-se ao fazer o uso do medicamento, para algumas mulheres é outro aprisionamento.

A localidade em que as famílias são construídas, e o próprio entendimento do que é uma família influenciam o imaginário social de como a maternidade deve ser expressada. Ao trabalhar com a memória de mães da cidade de Palmeira, localizada nos Campos Gerais do Paraná, proponho interpretar não somente a construção da maternidade em suas vidas, como também as particularidades que compõem o cotidiano dessas mulheres na região, sobretudo a partir das rupturas e semelhanças através da análise geracional.

Para tanto, é necessário ressaltar que a construção de uma historiografia que resgata a memória das mulheres é relativamente recente. Segundo Michelle Perrot:

(...) O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres - piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes na História. (PERROT, 2017, p.197)

Somente na década de 1980 a categoria “gênero” passa a ser debatida na historiografia a partir de movimentos feministas que buscam desvincular o “sexo” enquanto determinante para as diferenças nas relações entre homens e mulheres, ou seja, algo biológico, transferindo para o gênero, algo construído culturalmente. A Segunda Onda do feminismo foi essencial para mudar o foco de uma universalidade masculina, criando debates para reflexões com participação exclusiva de mulheres com o objetivo de traduzir suas histórias e encontrar um ponto em comum: a cultura criada por homens as tornava submissas, como dito por Simone de Beauvoir.²⁰

Desse modo, a escolha pela construção dessa pesquisa através de fontes orais se dá pela importância de ouvir as memórias de grupos que por muito tempo não foram

²⁰ PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História (São Paulo) [online]. 2005, v. 24, n. 1, pg. 77-98. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.



vistos enquanto significativos na construção de uma historiografia. Em especial, a localidade de Colônia Maciel, no geral, não aparece e quando aparece é através de pequenas citações sobre seus antecedentes ligados ao Coronel Pedro Ferreira Maciel e seu filho Ottoni Ferreira Maciel, nomes da elite e proprietários das terras que dariam origem a comunidade de Colônia Maciel. Porém, a comunidade em si não identifica-se com o passado da família Maciel, principalmente por sua constituição se dar através das políticas de imigração do final do século XIX.

Atendendo à necessidade de abastecer centros urbanos de gêneros alimentícios, abrir estradas, efetivar a ocupação territorial, além do desejo de embranquecimento da população, o governo da então província do Paraná elaborou uma política de atração de imigrantes eslavos/os e criou colônias, onde foram demarcados e vendidos lotes, (...). (PETRIW, MOREIRA, 2020, p. 183)

Não pretendo com essa pesquisa generalizar todas as mulheres, como já exposto anteriormente, cada mulher manifesta-se de uma maneira diferente, pois são singulares em sua forma de viver. Porém, a maternidade construiu-se no Ocidente a partir de uma ótica católica e patriarcal que visava colocar as mulheres dentro de um modelo a ser seguido, àquele mais próximo de Maria. As mudanças culturais a partir do movimento feminista, com a inserção da mulher no mercado do trabalho e sua emancipação política, alteraram também suas expressões de maternidade, apesar da mentalidade de um instinto materno amoroso e carinhoso as acompanharem. Desse modo, trata-se de observar as semelhanças e sobretudo as diferenças na passagem de tempo, e refletir sobre as possíveis continuidades e, sobretudo, as rupturas do viver feminino na cultura da região.

2. As fontes: duas gerações, semelhanças e rupturas.

Entre março de 2022 e setembro de 2023, realizei entrevistas com sete mulheres moradoras/antigas moradoras da comunidade de Colônia Maciel em Palmeira - PR acerca de suas vivências de maternidade. Em um primeiro momento, a pesquisa se daria a partir do relato de mulheres de gerações diferentes pertencentes a uma mesma família. Apesar de perceber as rupturas e as semelhanças em suas vivências, entendi que ao expandir a coleta das memórias para mais mulheres que convivem na mesma comunidade, o leque de possibilidades de interpretação também aumentaria. Desse modo, a partir de indicações das primeiras entrevistadas (Mônica e Roseni), realizei entrevistas semi-estruturadas com outras cinco mulheres: Ana, Bernadete, Emiliane, Marisa e Telma.

Segundo Jean-François Sirinelli (2006), o conceito de geração para a historiografia, para além de um instrumento de análise é também um objeto de estudo, no qual apresenta obstáculos: a banalidade e a generalidade. Para o autor, a banalidade está na natureza da sucessão etária das sociedades, classificar uma geração apenas pela idade torna o conceito vazio de sentido, do mesmo modo ocorre ao generalizar um acontecimento para a análise de uma geração. Divido, portanto, minha análise em duas gerações (1960-1970 e 1980-1990) com o cuidado de refletir sobre o ponto em comum que as façam pertencentes ao grupo geracional, criando assim um senso de identidade entre as mulheres entrevistadas.



A primeira geração (1960-1970), formada por Ana²¹, Bernadete e Mônica, possui semelhanças no fato de que ambas vivenciaram sua maternidade no campo. Mônica nasceu em 1949 na cidade de Araucária, porém mudou-se com sua família durante a infância para a comunidade de Colônia Maciel, em Palmeira, na qual estabeleceu-se após casar aos 19 anos. A maternagem para ela, diferente de Bernadete, era desconhecida até a primeira gestação, um ano após o matrimônio. Em seu relato, para além dos cuidados com a criança, todo o universo da sexualidade era visto como misterioso e proibido.

Pois é, daí, mais ou menos alguma amiga que contava, mas as irmã mesmo não contava, as mais velhas. E daí quando começou né, a gente pegava a calcinha ou os paninho, que a gente usava paninho, e ia lá que nós tinha o riozinho lá pra lavar roupa, daí eu ia lá escondido, lavar e deixar lá, pra ninguém ver o que que tava acontecendo. Era tudo muito assim né, por isso que os pai também tinha medo que as menina engravidassem, pois ele não sabia nada. [ri]

Se eu te contar uma coisa que a gente, no meu caso, eu era bem inocente. Não tinha nada, nem na parte da minha mãe e nem das parte das irmã, que eu me lembre não, muito pouco né, que a gente foi aprendendo assim, na vida mesmo. (Mônica)²²

Bernadete em seu relato nos mostra uma realidade diferente. Seu conhecimento de maternagem se dá a partir do cuidado que ela desenvolveu com os irmãos mais novos. Ao perguntar sobre a existência de uma rede de apoio, ela nos relata a dispensabilidade de alguém próximo pelo conhecimento adquirido na prática. Tal conhecimento que se expande para além dos seus filhos no exercício de sua profissão enquanto professora.

(...) eu acho que foi bem normal porque minha mãe teve dois filhos, eu já era moça, já namorava e tudo, e... e bem dizer eu que criei essas criança. Porque minha mãe ficou muito doente, ela teve vários problema de saúde depois depois que ela ganhou, principalmente o mais novo que é o Gaspar, então quem deu o primeiro banho no Gaspar fui eu, quem trocava ele, cuidava, era mais eu do que a mãe, porque deu flebite, nela. Ela passou muito mal, ela não podia sair da cama, então eu já acostumei que eu sabia cuidar de criança. Quando a minha filha, quando a Eliziane nasceu, eu... tranquilo, cheguei em casa a tarde, já fui já dei banho nela, portanto que a minha vizinha chegou de tarde e me perguntou: ‘Escute, cê não quer dar um banho no nenê? Cê quer que eu dê um banho?’ eu disse: ‘Eu já dei, já tá prontinha lá..’ Eu sabia cuidar de criança, eu sabia lidar. (Bernadete)²³

Ana, caçula de Mônica, relata uma realidade semelhante à de sua irmã em relação à maternidade. Mudou-se para Curitiba quando casou-se, viveu os primeiros sete anos na capital paranaense e depois voltou para a comunidade de Colônia Maciel, em Palmeira. Ao contrário de sua irmã, sua rede de apoio foi limitada por um período em decorrência da distância em que se encontrava da família. Porém, é possível observar desafios parecidos mesmo em localidades diferentes.

Era, foi muito difícil porque eu [ri] não sabia lidar com criança, nunca tinha pegado assim um bebêzinho, trocado fralda, sabe?! Até é desde o pra dar o

²¹ No caso de Ana, sua entrevista ainda está em processo de transcrição.

²² Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 02 de abril de 2022.

²³ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 19 de agosto de 2023.



banho foi muito dificultoso pra mim, sabe?! Porque não tinha, nunca lidei com criança e de repente veio a criança e eu já era uma uma moça madura mas eu não tive, num tinha essa experiência, sabe?! (...) eu ajudei assim cuidava das criança mas não pra dar banho, pra pra trocar fralda sabe?! E daí foi essa parte foi difícil. E na época é, nem nem existia que nem agora fraldas descartáveis, tudo muito mais prático, daí eu me lembro eu fiz bastante enxovalzinho, aquelas fralda que daí você lavava deixava limpinha no varal, sabe?! Depois tinha que passar muito bem pra não, pra criança não, pra não ter alguma coisa assim pra pra, digamo, bichinho ter passado na fralda pra pra contaminar, assim, prejudicar a criança, sabe?! Eu sei que eu não fui muito assim sabida pra lidar com criança. [ri] (Ana)²⁴

É possível perceber que na transição para a segunda geração, a presença de uma rede de apoio, geralmente as mães das entrevistadas, é mais recorrente. O diálogo entre as gerações se dá na troca de conhecimentos, muitas delas relataram o “ensinar fazer”, sejam eles chás naturais, massagens ou outros elementos presentes na rotina de maternidade das gerações anteriores. Desse modo, sugere-se que a própria construção do imaginário de maternidade não é algo estático, saberes são adquiridos e transformados conforme a vivência de cada mulher.

A segunda geração (1980-1990), formada por Emiliane, Marisa, Roseni e Telma, possui a característica em comum da experiência da maternidade na parte urbana da cidade de Palmeira. O planejamento familiar também é outro fator presente em todas as entrevistas, ao menos em uma das gestações. Apesar da existência da circulação da pílula contraceptiva já na primeira geração, é a partir da reabertura democrática na década de 1980 que as reivindicações feministas, entre essas os debates acerca dos métodos contraceptivos, ganham espaço no contexto brasileiro. (Mesquita, 2008) Telma, 57 anos, casou-se em 1986 e passa por sua primeira gestação após cinco anos de matrimônio. Em seu relato nos conta sobre o planejamento que existiu antes mesmo do casamento, com o direcionamento médico para o uso da pílula. Nesse sentido, percebemos uma diferença entre as gerações no que diz respeito à mística do próprio exercício da sexualidade. Há também, um predomínio do uso da pílula, como apresentado nos relatos:

Foi o doutor Paulo mesmo, meu médico mesmo que falou que se não quisesse engravidar né no caso teria que tomar o comprimido né porque, outra coisa assim num num me apresentaram nada né, foi o comprimido só. (Emiliane)²⁵

Naquele tempo tinha mais era só o anticoncepcional... o camisinha ainda era era novidade quando começou [ri] (Marisa)²⁶

Outro aspecto pertinente das entrevistas é a jornada de trabalho coexistindo com o desejo e imposição da presença materna nos lares. Apesar de pertencerem a gerações diferentes, são vivências que ultrapassam gerações e são sentidas até os dias de hoje. Ao perguntar sobre as mudanças em suas vidas após os filhos, as entrevistadas falam sobre o passado com visões do presente.

Que a gente vive mais pra eles do que pra gente né, essa que é a mudança né, a gente nunca pensa mais na gente. Vai comprar uma roupa? pra eles, a gente

²⁴ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 02 de setembro de 2023.

²⁵ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 03 de agosto de 2023.

²⁶ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 01 de julho de 2023.



vive mais pra eles do que pra gente né, a preocupação sempre vai ser em função deles né, eu acho que a gente deixa de viver um pouco pra gente pra viver pra eles no caso né, essa que é a diferença quando a gente vira mãe né. (Emiliane)

(...) daí eu quis parar de trabalhar quando nasceu o primeiro filho, a minha mãe disse: “você não seja burra de sair do trabalho, de pedir a conta, os filhos crescem e você não trabalhou, não continuou com a tua profissão, a gente dá um jeito de ajudar, mas não deixe de trabalhar.” E eu agradeço até hoje pela minha mãe me dar esse conselho, porque deu tudo certo. Também deu certo com, [pausa] com babá, com diarista, com doméstica, deu certo com, eu tive sorte né, só pessoas boas, e eu consegui ter as três filhas e nunca desisti de trabalhar. Só que eu não, não fui muito aquela mãezona, agora com a neta eu vejo diferença né, quantas fases que eu não vi. Inverno eu saía tavam dormindo, de tarde chegava tavam dormindo, então teve tempo que eu nem via muito. (Roseni)²⁷

Ecléa Bosi (1994) em seu ensaio *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* discorre sobre a relação entre o historiador e àquele que conta sobre suas vivências. A partir da coleta de memórias de idosos que viveram o início do século XX na cidade de São Paulo, a autora realiza um trabalho baseado na hermenêutica e de que modo as memórias são selecionadas para serem perpetuadas. Ao realizar uma pesquisa que trata da interpretação de fontes orais, o historiador se coloca inicialmente como ouvinte do que faz sentido para a narrativa da pessoa entrevistada. A memória para Halbwachs (1990), por mais pessoal que seja, é construída a partir das sociabilidades. Ao entrevistar mulheres que pertencem a realidades semelhantes a partir da localidade na qual vivem, tenho como objetivo entender de que forma é expressada as lembranças da maternidade.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55)

Ao fim de cada entrevista, deixo um espaço livre para cada mulher expressar suas memórias a partir daquilo que elas consideram significativo. Para Portelli (1996; 1997) as fontes históricas comportam-se também enquanto fontes narrativas. A percepção das entrevistadas do que deve ser perpetuado ou não, é também objeto de análise das influências socioculturais. Portanto, o uso das fontes orais não tem como objetivo reconstruir o passado como foi, mas o de interpretação de como cada indivíduo percebe seu passado e o propaga. (Barbosa, 1997) Tratar das vivências de maternidade é também delicado, justamente pelas imposições sociais de “mãe perfeita” e responsável pelo sucesso dos filhos. É possível observar manchas desses ideais na forma que a narração se alterna. Para além de propagar uma memória, as mães querem ser reconhecidas em seu esforço ao criar filhos saudáveis e bons. Telma responde ao que eu pergunto sobre a imagem de gravidez para ela:

²⁷ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 26 de março de 2022.



A imagem de realização, de uma mãe bem sucedida, minha gravidez foi bem, foi bem tranquila não tive nada, não tive nada de sobressaltos, então eu acho que o que vem na cabeça assim é realização. (Telma)²⁸

A própria memória ganha significados ao decorrer da entrevista. As fontes orais, para além de serem expressões do passado rememorado das entrevistadas, é também uma construção da relação entre o historiador e a pessoa que o relata. Durante a entrevista com Ana, ao perguntar sobre os acontecimentos que a marcaram após a gestação, no momento da pergunta Ana não se lembrou de algo para compartilhar. Entretanto, no decorrer da conversa, a lembrança aparece a partir de outra. Desse modo, a interpretação parte do pressuposto da fluidez na construção das entrevistas e a forma que as memórias e as vivências estão entrelaçadas.

Referências

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: Tradição, veracidade e imaginação em história oral. *In: História*. n.14, 125-136, São Paulo, 1995.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. A experiência humana e o ato de narrar: Ricoeur e o lugar da interpretação. *In: Revista Brasileira de História*. v.17, nº33, p. 293-305, São Paulo, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BUTLER, Judith. “Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault.” *In: BENHABIB, Sheila; CORNELL, Drucilla (Coords.)*. Feminismo como crítica da modernidade. *Rosa dos Tempos*, p. 139-154, 1987.

CADONÁ, Eliane; STREY, Marlene Neves. A produção da maternidade nos discursos de incentivo à amamentação. *Revista Estudos Feministas*. v. 22, n. 2, p. 477-499, Florianópolis, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

KING, Margareth L. A mulher renascentista. *In: O homem renascentista*. Lisboa, Editorial Presença, p. 193-227, 1991.

MESQUITA, Cecília Chagas. Planejamento familiar e contracepção: saúde, gênero e política pública na transição democrática (Rio de Janeiro, década de 1980). *In: XIII Encontro Regional de História-Identities*, 2008.

²⁸ Entrevista concedida a Millena Borcoski, em 02 de agosto de 2023.



PEDRO, Joana Maria. A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. *Revista Brasileira de História*. v. 23, n. 45, pg. 239-260, 2003.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História (São Paulo)*. v. 24, n. 1, pg. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PETRIW, Claudete Maria; MOREIRA, Rosemeri. Mulheres e meninas rurais: memória e gênero no Faxinal Barra Bonita - Prudentópolis/PR. In: VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil (org.). *Nova História das Mulheres no Paraná*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, pg. 181-217, 2020.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: *Tempo. Rio de Janeiro*. v. 1, nº 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: A pesquisa como um experimento em igualdade. In: *Proj. História*, São Paulo, 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: *Proj. História*, São Paulo, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

SIRINELLI, Jean- François. A Geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína.(orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2008.

ORCHANHESKI, Helena; MAYER, Vera Lucia. *Os Imigrantes Poloneses, seus descendentes. Algumas Histórias*. Gráfica Vila Velha, 2006.

VISNIESKI, Danile. *Os cravos e a rosa Clube Operário e Grêmio Magnólia - interdependências e tensões no século XX em Palmeira - PR*. 2014.

Entrevistas

BORCOSKI, Mônica. Entrevista (abril de 2022). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2022.

MARGRAF, Telma Albach. Entrevista (agosto de 2023). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2023.

PAULA, Bernadete Sviech de. Entrevista (agosto de 2023). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2023.



RIBAS, Emiliane. Entrevista (agosto de 2023). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2023.

RUPEL, Marisa. Entrevista (julho de 2023). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2023.

SANTOS, Ana Voinarovicz dos. Entrevista (setembro de 2023). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2023.

STELLE, Roseni Borcoski. Entrevista (março de 2022). Entrevistador: Millena Borcoski. Palmeira, 2022.



SESSÃO DE DEBATE 3

**MANCHETE SAÚDE: O ENCARTE DE SAÚDE DA REVISTA
MANCHETE E A SUA COBERTURA SOBRE A EPIDEMIA DE
AIDS (1994-2000)**

Gomes, Frederico Renan Hilgenberg¹; Vázquez, Georgiane Garabely Heil²

¹ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestrando pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGH-UEPG) e bolsista pela CAPES. E-mail: frhg.fred@gmail.com. Número Orcid: 0000-0002-5423-8511.

² Doutora e professora adjunta do Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: profgeorgiane@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-8556-0688.

Resumo: O encarte *Manchete Saúde* foi editado pela Bloch Editores e vinha acompanhado de todas as edições da revista *Manchete* desde a edição 2.140 de 10 de abril de 1993. O objetivo do presente texto foi apresentar essa publicação, evidenciando o interesse que a imprensa possuía (e ainda possui) sobre temas relacionados à medicina e saúde. Nesse sentido foi abordado brevemente a cobertura que o encarte fez sobre a epidemia de HIV/Aids. Ao todo, a publicação abordou a epidemia em 63 textos diferentes durante o período de 1994 a 2000, ano de falência do Grupo Bloch. O ano com mais ocorrências foi o de 1996 e as principais temáticas abordadas nele, e no periódico como um todo, foi em relação aos tratamentos disponíveis à época para pessoas soropositivas, as novas terapias e os avanços científicos do período sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana e a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

Palavras-chave: Revista Manchete; HIV/Aids; Saúde.

1. Saúde em manchete.

Com o desenrolar da pandemia de Covid-19, a partir do início de 2020, tornou-se patente como a imprensa se interessa por assuntos voltados à área da saúde e medicina, particularmente quando esse assunto relaciona-se a algo inédito ou ainda sem maiores explicações científicas. Liliane A. Calado (2019) ressalta que a imprensa, muitas vezes, transformou o discurso científico em sensacionalismo, sobretudo, abordando assuntos “bizarros”, “estranhos” e “incomuns”, algo que em certa medida foi o que ocorreu em relação ao novo coronavírus, em meio a onda de *fake news* e desinformação que grassava entre a mídia tradicional e os recentes portais de notícias do meio digital. Porém, essa não foi a primeira vez que uma epidemia também contagiou os veículos de imprensa.

O início da década de 1980 foi marcado pelos primeiros registros sobre a Aids, tanto no meio científico, como na imprensa. Assim como a Guerra do Golfo (1990-1991) ficou conhecida por ser a primeira que foi televisionada, a epidemia de HIV foi a primeira a ser mediatizada (LIMA, 2021). Os primeiros casos cientificamente registrados da síndrome ocorreram em 1981 nos Estados Unidos da América (EUA), sobretudo em homossexuais masculinos, gerando tanto pelos cientistas, como pela imprensa,



denominações moralistas como “câncer gay”, “síndrome gay”, “doença dos homossexuais”, entre outros (NASCIMENTO D., 2005). Posteriormente outros grupos, já estigmatizados socialmente, foram integrados ao que ficou conhecido como “grupos de risco”²⁹, como usuário de drogas injetáveis (UDI) e trabalhadores sexuais. Dessa forma, uma enfermidade desconhecida que afetava grupos marginalizados historicamente pela sociedade representava um chamariz de leitores para a imprensa que abordou a temática exaustivamente, principalmente nas duas primeiras décadas da epidemia.

Antes mesmo que houvesse a confirmação de casos em território nacional, a imprensa brasileira já abordava sobre a Aids em seus mais variados veículos, a primeira matéria sobre a epidemia foi publicada ainda em 1981, no dia 3 de julho, no *Jornal do Brasil* (NASCIMENTO D., 2005; LAURINDO-TEODORESCU e TEIXEIRA, 2015). Antônio Fausto Neto (1999) nos chama atenção para esse processo de também “contaminação” dos meios de comunicação pela epidemia, em que estes funcionavam como um elo entre a população leiga e o conhecimento científico. “Portanto, só existe um conhecimento público sobre a AIDS graças aos processos de ‘anunciabilidades’ realizados pelas mídias, ou seja, graças somente aos ‘protocolos discursivos’ e enunciativos típicos da esfera midiática.” (FAUSTO NETO, 1999, p. 24).

Um dos veículos de imprensa que apresentou a epidemia de Aids para a população brasileira foi a revista *Manchete*. Em 9 de janeiro de 1982 foi publicado o texto *A misteriosa doença dos homossexuais*, na edição 1.551, o primeiro de mais de 600 ocorrências que foram levantadas nesses 18 anos de cobertura da síndrome pelo semanário (VÁZQUEZ e GOMES, 2021; GOMES e VÁZQUEZ, 2022; GOMES, 2022).

A *Manchete* foi um dos principais semanários de circulação nacional durante a segunda metade do século XX. Fundada pelo imigrante ucraniano Adolpho Bloch (1908-1995), em 26 de abril de 1952, publicou mais de 2.500 edições nos seus 48 anos de funcionamento. O periódico se caracterizava por ser uma revista de variedades, isto é, abordava os mais diversos temas, indo desde o dia a dia dos famosos até aos mais recentes avanços científicos e tecnológicos da época (PÁDUA, 2011; NASCIMENTO G., 2020; GOMES e VÁZQUEZ, 2022).

Em relação à cobertura científica da *Manchete*, Ana Maria Andrade e José Leandro Cardoso (2001), evidenciam que as temáticas que tratavam sobre Biologia e Saúde representavam 42% do conteúdo científico do semanário, isto levando em conta que são dados referentes à primeira década de circulação do periódico (VÁZQUEZ e GOMES, 2021). Contudo, é possível afirmar que o interesse em relação a essas temáticas, especialmente a de Saúde, permaneceu durante todo o funcionamento do magazine, uma vez que a partir de 1993 passou a acompanhar as edições da revista um encarte específico sobre esse tema.

2. Manchete Saúde.

No dia 10 de abril de 1993, próximo ao aniversário de 41 anos da revista, na edição 2.140, o então editor da *Manchete*, Roberto Muggiati, trouxe uma novidade no editorial

²⁹ Os termos ‘grupos de risco’ ou ‘grupos de alto risco’ atualmente caíram em desuso. De acordo com o Guia de Terminologia do UNAIDS (2017) a terminologia mais indicada é populações-chave, isto é, populações que são chave para a dinâmica e/ou resposta à epidemia. Para a UNAIDS (2017) as populações-chave atualmente são: homens que fazem sexo com outros homens (HSH), profissionais do sexo, pessoas trans e pessoas que usam drogas injetáveis.



do periódico, o início da publicação do encarte *Resposta a Tudo! Saúde* e que a partir daquele número passaria a acompanhar as novas edições do semanário:

A nova MANCHETE – que se prepara para o duplo desafio dos seus 50 anos e do ano 2000 – traz já nesta edição uma amostra do que promete para os próximos meses. Em primeiro lugar, uma outra revista, *Resposta a Tudo! Saúde*, que virá encartada semanalmente, tratando de um tema que preocupa a todos. (MUGGIATI, 1993, p. 3).

A venda do encarte separado do número da *Manchete* ao qual ele estava vinculado era proibida. A motivação ao certo para essa decisão não se sabe, mas o que pode-se aventar é que pensando em uma forma de alavancar as vendas da revista³⁰, a Bloch Editores³¹, vinculou essa nova publicação à antiga, uma vez que saúde era uma temática que interessava ao público leitor.

Como já evidenciado no próprio editorial que marca o seu nascimento, o encarte não era uma simples coluna da *Manchete*, era uma nova revista, e como tal possuía características próprias e sofreu alterações até parar de circular junto com o semanário em 2000. Uma dessas mudanças foi a alteração do nome, *Manchete Saúde*, que permaneceu assim até a última edição; passou a ser integrado dentro da publicação principal, mas com um número de páginas próprio; até passar a ser incorporado integralmente no semanário como uma sessão, por exemplo. Esse processo de fagocitação de uma publicação pela outra pode ser entendido pelo próprio processo de declínio de todo Grupo Bloch.

Murilo Melo Filho, colaborador de muitos anos da Bloch Editores, ficou inicialmente como responsável por essa nova empreitada e quem realizaria a seleção do material para compor o conteúdo desta publicação foi o médico Harold Jacques. Jacques era considerado como “O Médico” do Grupo Bloch, uma vez que chegou a ser o editor da revista *Medicina Hoje*, da Bloch, sobre os temas da medicina e saúde (MUGGIATI, 2019). A estrutura do encarte seguia a mesma de um periódico independente: capa, folha rosto, sumário e sessões específicas, como *Sala de Espera* e *Últimas de Saúde*, bem como matérias próprias e uma sessão de cartas dos leitores específicas, o *Check-up do Leitor*, como pode ser visualizado na Imagem 1:

³⁰ Durante as décadas de 1960 e 1970 a *Manchete* figurou como a principal revista semanal do país. Porém, com a chegada dos anos 1980, ela foi dando lugar à *Veja* no primeiro lugar e durante os anos 1990 foi cada vez mais perdendo posições até a falência da Bloch Editores como um todo em 2000.

³¹ Editora também fundada em 1952 por Adolpho Bloch e além de comandar a revista *Manchete*, possuía mais de dez publicações periódicas. A editora por sua vez fazia parte de um grupo maior, a Bloch, que possuía emissoras de rádio e um canal de televisão.



Imagem 1 – Edição 233 do encarte *Manchete Saúde*

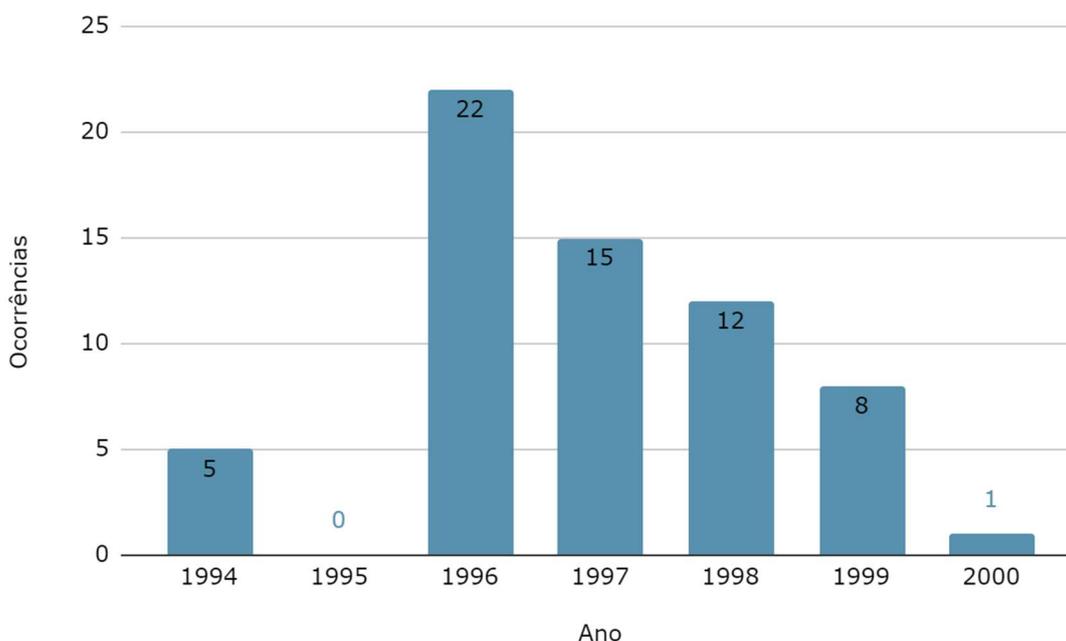


Fonte: MANCHETE SAÚDE, edição 233, 8 dez. 1997/Acervo: BNDigital.

3. A cobertura da epidemia de Aids pelo encarte.

Ao todo, o encarte circulou durante oito anos e, assim como a revista a qual estava vinculado, abordou extensivamente sobre o HIV e a Aids. De acordo com o levantamento realizado, somente na *Manchete Saúde*, a epidemia foi citada em mais de 60 textos diferentes da publicação. Porém, por mais que o periódico tenha sido editado desde 1993, a primeira citação encontrada sobre a síndrome ocorreu somente em 1º de janeiro de 1994, já na sua 39ª tiragem, edição de retrospectiva do ano anterior (MANCHETE..., 1994).

Gráfico 1 – Distribuição dos textos sobre HIV/Aids no encarte *Manchete Saúde* durante os anos 1994 a 2000



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados em pesquisa.



O Gráfico 1 evidencia alguns pontos interessantes de serem analisados. Primeiro, a ausência de textos sobre a epidemia nos anos de 1993 e 1995, isso pode ter ocorrido por dois motivos distintos: 1. o encarte pode mesmo não ter abordado esse assunto nesses anos; ou, 2. o levantamento desta pesquisa ocorreu com a utilização do acervo disponibilizado pela Hemeroteca Digital Brasileira (HDB) e, por mais que esse seja o acervo mais completo que foi possível encontrar digitalmente da revista, existe algumas edições da *Manchete* que não se encontram digitalizadas na HDB, como a 1.934 de 13 de maio de 1989³² (GOMES e VÁZQUEZ, 2022).

O segundo ponto é a diminuição gradativa que ocorreu ao longo da segunda metade da década de 1990 no número de textos tratando sobre a epidemia. Esse é um efeito que também foi percebido com o levantamento geral da *Manchete*³³. A partir do momento que a Aids passou a ser melhor compreendida pelos cientistas/médicos e pela população em geral, bem como o avanço dos tratamentos que permitiram às pessoas soropositivas terem uma maior qualidade e expectativa de vida, as reportagens sobre a enfermidade foram tornando-se mais escassas. Os próprios leitores do encarte notaram isso e abordaram essa questão em cartas, como a enviada por Anthony Goldsmith (1997, p. 3): “Tenho acompanhado com prazer as reportagens publicadas no encarte SAÚDE. Justamente por isso, gostaria de sugerir que se falasse sobre as mais recentes descobertas no tratamento da AIDS.” e a de Janice Nunes da Silva (1997, p 3):

Quero parabenizá-los pelo desempenho das reportagens publicadas no encarte SAÚDE, que são interessantes e esclarecedoras. Tenho notado, no entanto, que o assunto AIDS tem sido pouco abordado. Ainda existe muita desinformação a respeito da doença, de suas formas de contágio e do respectivo tratamento. Sendo assim, peço a atenção da revista para o caso, considerando que o tema é de extrema importância.

Porém, mesmo com essa diminuição dos textos sobre a Aids tanto no encarte, como na revista em geral, as publicações da *Manchete Saúde* representou boa parte da abordagem da *Manchete*, não somente sobre a temática de Ciência, Medicina e Saúde, como no levantamento geral em relação aos nos anos finais da década de 1990. Levando em consideração o tempo de circulação do encarte e o número de publicações sobre a epidemia nele, os textos da publicação representam algo em torno de 27% de todo o conteúdo sobre HIV/Aids da *Manchete* no período de 1994 até 2000.

A maior parte do conteúdo sobre a epidemia no encarte foram nas sessões *Sala de Espera* e *Últimas de Saúde: as boas e más notícias*, em que consistiam em textos curtos e objetivos abordando novidades em relação à temática do periódico. O ano de 1996 foi o de maior número de ocorrências e as principais temáticas, assim como foi em todo o encarte, foram sobre as terapias oferecidas às pessoas que viviam com HIV, novos tratamentos e atualizações sobre a busca por vacinas. É interessante notar que esse ano também foi marcado pela pressão popular, de Organizações Não-Governamentais (ONGs) ligadas ao combate e prevenção a Aids, médicos, políticos, administradores e formuladores de políticas públicas, que tinham como objetivo a garantia que pessoas

³² Edição em que Cazuza responde a matéria da *Veja* sobre a sua soropositividade.

³³ No levantamento houve um pico de reportagens em 1996, 51 no total, porém nos anos seguintes foi diminuindo: 1997 (37), 1998 (25), 1999 (28) e 2000 (20).



soropositivas tivessem acesso aos novos medicamentos antirretrovirais pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (PARKER, 2020).

O que surtiu efeito, uma vez que em 13 de novembro de 1996 foi aprovada a Lei nº 9.313 (Lei Sarney) que “Dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos aos portadores do HIV e doentes de AIDS” já em seu artigo 1º define que “Os portadores do HIV (vírus da imunodeficiência humana) e doentes de AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) receberão, gratuitamente, do Sistema Único de Saúde, toda a medicação necessária a seu tratamento.” (BRASIL, 1996).

Considerações finais.

Com o presente texto foi possível ter um vislumbre do funcionamento do encarte *Manchete Saúde*, bem como de sua cobertura sobre HIV/Aids. Assim como a revista *Manchete* no geral, o encarte abordou de forma abundante sobre a epidemia, mesmo que durante a segunda metade da década de 1990 a atenção para a síndrome tenha diminuído consideravelmente. Um dos principais pontos desta publicação foi o deslocamento discursivo que ocorreu sobre temas relacionado a enfermidade da revista principal para o encarte, mostrando que conforme a própria dinâmica da epidemia foi se alterando ao longo dos anos, a imprensa também foi adaptando o seu discurso sobre HIV/Aids: saindo das páginas de novidades e sendo cada vez mais nichada em sessões sobre medicina e saúde. O texto também buscou apresentar essa publicação, uma vez que não é tão disseminada, e mostrando a diversidade de abordagens de pesquisas que podem ser realizadas utilizando-se dos impressos.

Fontes

GOLDSMITH, Anthony. AIDS. *Manchete Saúde*, Rio de Janeiro, 8 nov. 1997. Check-up do Leitor. p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/300557>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MANCHETE Saúde, Rio de Janeiro, 1 jan. 1994. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/281918>>. Acesso em: 9 set. 2023.

MANCHETE Saúde, Rio de Janeiro, p. 1-4, 8 dez. 1997. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/300555>>. Acesso em: 9 set. 2023.

MUGGIATI, Roberto. *Manchete*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1993. Editorial. p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/278278>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Janice Nunes da. AIDS. *Manchete Saúde*, Rio de Janeiro, 20 dez. 1997. Check-up do Leitor. p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/004120/301333>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Referências



ANDRADE, Ana Maria Ribeiro de; CARDOSO, José Leandro Rocha. Aconteceu, virou manchete. *Revista Brasileira de História*, v. 21, n. 41, p. 243-264, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/z4SF7rY8TzXZKXmQR4Z8R9w/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.313 de 13 de novembro de 1996*. Dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos aos portadores do HIV e doentes de AIDS. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19313.htm>. Acesso em: 9 set. 2023.

CALADO, Liliane de Andrade. *A ciência no jornalismo impresso: Análise das reportagens do suplemento Milênio — Jornal Correio da Paraíba*. Monografia (Bacharel em Comunicação Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<https://www.bocc.ubi.pt/pag/calado-liliane-ciencia-jornalismo-impresso.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2023.

FAUSTO NETO, Antônio. *Comunicação e mídia impressa*. Estudo sobre a AIDS. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

GOMES, Frederico Renan Hilgenberg. Campanhas governamentais sobre a epidemia de aids na Revista Manchete (1987-1996). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 18., 2022, Foz do Iguaçu. *Anais eletrônicos [...]* Foz do Iguaçu: ANPUH. p. 1-11. Disponível em: <https://www.encontro2022.pr.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-pr-erh2022/1667071945_ARQUIVO_12144599dd1a56fcfb0b2956bc5901df.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

GOMES, Frederico Renan Hilgenberg; VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. As matérias de capa da revista *Manchete* sobre famosos soropositivos nas décadas de 1980 e 1990. In: COLÓQUIO PPGH-UEPG, 2., 2022, Ponta Grossa. *Anais Eletrônicos [...]* Ponta Grossa: PPGH-UEPG. p. 184-193. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/ppgh/wp-content/uploads/sites/131/2023/05/Anais-II-Coloquio-rev.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2023.

LAURINDO-TEODORESCU, Lindinalva; TEIXEIRA, Paulo Roberto. *Histórias da aids no Brasil, v. 1: as respostas governamentais à epidemia de aids*. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/15021/A%20hist%c3%b3ria%20da%20AIDS%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LIMA, Érica Cavalcante. *A AIDS vira notícia: os discursos sobre a "doença nova" nos periódicos cearenses na década de 1980*. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. Disponível em: <<https://www.uece.br/eduecewp/wp-content/uploads/sites/88/2021/10/A-AIDS-vira-not%C3%ADcia-os-discursos-sobre-a-%E2%80%9Cdoen%C3%A7a->



nova%E2%80%9D-nos-peri%C3%B3dicos-cearenses-na-d%C3%A9cada-de-1980.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MUGGIATI, Roberto. Frère Jacques, o médico da Manchete. *Panis Cum Ovum – O blog que virou Manchete*, 2019. Disponível em: <<https://paniscumovum.blogspot.com/2019/06/frere-jacques-o-medico-da-manchete-por.html>>. Acesso em: 6 out. 2022.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do. *As pestes do século XX: tuberculose e aids no Brasil, uma história comparada*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NASCIMENTO, Greyce Falcão do. *Aconteceu, virou Manchete: notícias da ditadura*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_0c5d201bdb6f46dc821e650d088c5207.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PÁDUA, Gesner Duarte. *O herói conciliador: a construção da imagem de Tancredo Neves nas revistas Veja e Manchete (1982-1985)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4338>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PARKER, Richard. AIDS Crisis and Brazil. *Oxford Research Encyclopedias, Latin American History*, 29 mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199366439.013.865>. Disponível em: <<https://oxfordre.com/latinamericanhistory/display/10.1093/acrefore/9780199366439.011.0001/acrefore-9780199366439-e-865?print=pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UNAIDS. *Guia de Terminologia do UNAIDS*. 2017. Disponível em: <https://unids.org.br/wp-content/uploads/2015/06/WEB_2018_01_18_GuiaTerminologia_UNAIDS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil; GOMES, Frederico Renan Hilgenberg. Da “doença misteriosa dos homossexuais” à Aids: notas sobre Aids na Revista Manchete – década de 1980. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 13, n. 30, p.26-45, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5678/3701>>. Acesso em: 25 ago. 2023.



ENTRE DESLOCADOS E APÁTRIDAS: UMA ANÁLISE DO REFÚGIO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DOS UCRANIANOS E SUAS CARTAS

Vitchmichen, Henrique S.¹

¹Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGH-UEPG) e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PPGHIS-UFPR). E-mail: Henrique-sv@hotmail.com.

Resumo: A pesquisa visa analisar a condição dos refugiados e atuação do Comitê Ucraino de Auxílio às Vítimas da Guerra no pós-Segunda Guerra Mundial no Brasil. Constituído pela então chamada União Agrícola Instrutiva em 9/10/1945 na cidade de Curitiba meses após o encerramento dos conflitos na Europa, o objetivo desse Comitê seria auxiliar a vinda e alocação dos refugiados ucranianos que no país procurassem aportar. Compreendendo a conjuntura do território na época como uma região arruinada tanto pelas tropas alemãs, como sob a ocupação soviética, muitos habitantes cogitaram a vinda ao Brasil em um plano para reconstruir suas vidas e fugir do caos europeu. Para a comunidade ucraniano-brasileira já estabelecida pelo menos desde o século XIX seria imprescindível a mobilização para o auxílio às pessoas e atendimento ao seu bem-estar dentro do cenário nacional. Poderemos atestar a atuação do órgão através de cartas enviadas por deslocados ucranianos que pediram ajuda ao Comitê. Tais cartas se encontram atualmente na sede da Sociedade Ucraniana do Brasil, em Curitiba, foram enviadas tanto da Ucrânia como de outros países vizinhos, elas se revelam portanto como valiosas fontes para a compreensão das problemáticas propostas. Para a exequibilidade do trabalho leituras referência tanto nas questões de processos de refúgio, imigrações e do próprio contexto ucraniano durante a ocupação e logo no pós-guerra serão utilizados, assim como metodologias de pesquisa que possam dialogar e incrementar a qualidade de escrita, como as noções e conceitos desenvolvidos a partir da categoria de migrações transnacionais.

Palavras-chave: Refugiados; Imigrantes; Guerra; Ucrânia; Brasil.

1. Introdução

O presente texto visa a análise da condição do refúgio posteriormente à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e a luz das formulações dos Direitos Humanos para o auxílio aos refugiados, a partir do caso ucraniano e a atuação brasileira no acolhimento aos necessitados. Para substancializar o texto final serão utilizados alguns excertos de cartas recebidas pelo Comitê de Auxílio às Vítimas da Guerra em Curitiba. Vale salientar que, como parte de Tese de Doutorado ainda em construção, os resultados apresentados poderão sofrer alterações ao longo do tempo de pesquisa.

A pesquisa provisoriamente intitulada *Vítimas do exílio: um estudo do refúgio a partir das cartas recebidas pelo Comitê Ucraino de Auxílio às Vítimas da Guerra*, tem como premissa analisar a criação e atuação desse Comitê, originalmente estabelecido em



Curitiba ainda no ano de 1945 para o acolhimento aos refugiados que no Brasil aportaram, ou eventual auxílio aos necessitados em outros locais.

Ainda em processo de levantamento e tradução, as cartas que atualmente se encontram sob tutela da Sociedade Ucrâniana do Brasil (SUBRAS) em seu acervo particular, no município de Curitiba, estão em sua maioria inteiramente no idioma ucraniano. Escritas logo no pós-guerra (as primeiras que aventamos, sendo datadas ainda do ano de 1945), elas eram enviadas de campos de refúgio levantados às pressas por toda a Europa. Nesse local, entre pessoas de todos os locais, encontravam-se ucranianos, expulsos de seu território em sua maioria, devido aos intensos conflitos que tomaram conta da região, procurando familiares, ou informações sobre a possibilidade de emigrar para uma nova vida.

Com o alvorecer da Segunda Guerra Mundial e a invasão dos nazistas na região da Ucrânia soviética durante o contexto da Operação Barbarosa e as tentativas de se dominar o território da URSS, os ucranianos foram deslocados por uma série de motivos, seja pelos conflitos e a necessidade de se deixar o local para salvarem-se através do refúgio, ou levados como prisioneiros de guerra para trabalhar nas indústrias alemãs.

O fato é que uma leva massiva de deslocados se encontrava na Europa durante esse período, não apenas de ucranianos, mas de diversas outras nacionalidades. Sendo assim, no tocante aos números, ao longo dos embates:

[...] foram gerados os maiores deslocamentos humanos observados na História do mundo moderno, perfazendo-se mais de 40 milhões de pessoas deslocadas provenientes da Europa, além de, aproximadamente, 3 milhões de pessoas de origem alemã que foram expulsas de países como Polônia, Checoslováquia e daqueles que formavam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e, ainda, 11,3 milhões de trabalhadores forçados e pessoas deslocadas na Alemanha (MOREIRA *apud* ACNUR, 2006, p. 03).

Foi nesse contexto que iniciativas como a do Comitê Ucraniano surgiram, para auxiliar na subsistência dessas pessoas e na tentativa de alguma forma de alento. Portanto ao longo de seu tempo de atuação, que vai até meados da década de 1950, foram recebidas pelo Comitê diversas cartas de refúgio escritas por pessoas pertencentes à comunidade ucraniana e enviadas de diversas localidades, tanto da Ucrânia como demais países próximos.

As correspondências variam em narrativas, pedidos por mantimentos, procura de informações, entre outros, mas apesar disso colocam em perspectiva algo que de certa forma une todas elas, a calamidade que os acometeu, retirando-os de sua terra natal, e fazendo-os deslocados de guerra, sujeitos sem pátria ou lar para regressar, e muitas vezes, sem ter para onde ir:

Desprovido de importância, aparentemente apenas uma anomalia legal, o *apatride* recebeu atenção e consideração tardias quando, após a Segunda Guerra Mundial, sua posição legal foi aplicada também aos refugiados que, expulsos de seus países pela revolução social, eram desnacionalizados pelos governos vitoriosos (ARENDDT, 2012, p. 381-382).

Instaurados provisoriamente em campos de refúgio, cartas eram escritas ao desespero e enviadas para diversas localidades, sem informações precisas de quem seria o destinatário. Muitas delas, no entanto, foram endereçadas e chegaram até o Comitê,



sendo incorporadas aos seus trabalhos, estes que dialogavam intensamente com instâncias externas, seja no âmbito nacional, autoridades estaduais ou federais, ou internacionalmente, como a Cruz Vermelha, organismos da ONU, ACNUR, entre outros, assim:

Os refugiados são impulsionados a fugir de seu país de origem por terem sido ameaçados de perseguição (ou efetivamente perseguidos por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas [...]) Ou, ainda, por terem suas vidas, seguranças ou liberdades ameaçadas em decorrência da violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação massiva dos direitos humanos ou outros fatores que tenham perturbado gravemente a ordem pública (conforme a Convenção da OUA de 1969 e a Declaração de Cartagena de 1984). Com base nessas definições, pode-se afirmar que as principais causas dos fluxos de refugiados se constituem por: violações massivas de direitos humanos, conflitos armados e, além destas, regimes antidemocráticos (MOREIRA, 2006, p. 02, grifo nosso).

A entrada do Brasil e seu aceite aos organismos internacionais, como a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) de 1946, fez da região um importante polo para o recebimento dos eventuais imigrantes e refugiados³⁴. Para boa parte das comunidades étnicas, como a dos ucranianos, a possibilidade de auxílio em um território descolado geograficamente da Europa e considerado por muitos como “exótico” era uma boa tentativa para um novo começo distante dos horrores vivenciados previamente.

Ainda além, a já larga presença de colônias e comunidades imigrantes poderia ser vista como um alento³⁵. Segundo Oliveira (2013) através da atuação da Organização Internacional de Refugiados (OIR) o número de deslocados recebidos pelo governo brasileiro logo nos primeiros anos após de guerra foi substantivo, no período de 1947 foram recebidas 28.848 pessoas, das quais de acordo com a autora grande parte eram provenientes da Polônia, Ucrânia e Iugoslávia.

Nesse contexto, a cooperação entre Brasil e organismos internacionais fora aspecto importante para uma boa política de acolhimento, já que sem respaldos externos a questão se tornaria um desafio ainda maior. Além disso, dentro das estratégias adotadas em âmbito nacional, a vinda dessas pessoas seria também uma forma de fortalecimento do mercado interno através de uma maior disponibilidade de mão de obra.

A então denominada União Agrícola Instrutiva, decidiu em 1945 pela formação do Comitê de Auxílio às Vítimas da Guerra, o que doravante ampliou as atuações para demandas de seu tempo, em meio a ajuda aos refugiados de guerra, seja por envio de mantimentos ou informes na alocação dessas pessoas no Brasil. Após isso, ainda

³⁴ De acordo com Menezes (2018) e seguindo as definições propostas pela ACNUR, imigrante é todo aquele que escolhe se deslocar, seja por uma busca de novas oportunidades ou outras motivações, ao passo que o refugiado seria aquele que é expulso ou escapa de uma situação de conflito ou guerra, esta que direta ou indiretamente atente contra sua vida.

³⁵ Boruszenko (1969) disserta sobre três principais ondas imigratórias dos ucranianos. A primeira sendo colocada em fins do século XIX, a segunda se enquadrando após a Primeira Guerra Mundial, e a terceira posteriormente à Segunda Guerra, quando devido à ocupação soviética, muitos vieram ao Brasil. Portanto, esse terceiro momento diferiu das motivações que levaram ao primeiro, em fins do XIX, pois decorreu tanto de questões políticas (compreendendo o domínio soviético sobre a região) e ideológicas (a partir de uma postura anticomunista por parte de algumas pessoas) que levou inclusive ao auxílio para as pessoas por parte do Comitê Ucranio.



continuou atuante no município, alterando seu nome mais uma vez no ano 2000, nesse momento para Sociedade Ucraniana do Brasil, título que carrega atualmente.

No caso da imigração ucraniana ao Paraná, os rutenos³⁶ foram desde 1895 quando aportaram na Ilha das Flores³⁷ os principais colonos que se assentaram no local:

Os rutenos que vieram ao Brasil no final do século XIX eram então uma população quase totalmente composta de camponeses analfabetos, alijada da educação e sem participação na vida administrativa local; com sua vida completamente ligada à atividade na terra e com pouco acesso à educação, esses camponeses não tinham contato com ideias que extrapolassem suas vivências cotidianas na aldeia (GUÉRIOS, 2012, p. 37).

Segundo Horbatiuk (1989) entre os anos de 1884 e 1973, o Brasil recebeu um total de 5.072.489 imigrantes das mais diferentes nacionalidades, entre eles os ucranianos que chegariam creditados como poloneses, austríacos ou russos. Além do Brasil, a imigração ucraniana vigorou em outros países, principalmente Estados Unidos e Canadá, mas também com menor proporção para países sul-americanos, sendo que destes, o Brasil se encontra em uma posição de maior número. Assim como para outras regiões da Europa e Oceania:

Burko afirma que, em 1963, que cerca de um milhão deles vive nos Estados Unidos: 500.000 no Canadá; 150.000 na Argentina; 120.000 no Brasil; 8.000 no Uruguai; 8.000 no Paraguai; 20.000 na Austrália e Nova Zelândia; 35.000 na Inglaterra; 40.000 na França; mais de 20.000 permanecem na Alemanha e na Áustria (HORBATIUK, 1989, p. 87).

A grande maioria dos imigrantes ucranianos que viriam a se assentar no Paraná foram designados para a região norte, que atualmente conhecemos como o município de Prudentópolis, mas outros também foram para distintas localidades, como a colônia de União da Vitória, Antônio Olinto, Rio dos Patos, e Curitiba. O Paraná, por isso, tornou-se um dos territórios mais impactados com as grandes levadas imigracionistas do século XIX, ao menos no caso dos ucranianos, a grande maioria do povo foi auxiliada pelas autoridades imperiais a ocupar esse espaço:

Dos que chegaram em 1896, todos vindos diretamente para o Paraná, 2 mil imigrantes fixaram-se na colônia de Água Amarela (hoje Antônio Olinto), 80 famílias em Jangada (União da Vitória), 200 famílias procuraram Iracema, região que mais tarde seria anexada ao Estado de Santa Catarina, 800 famílias estabeleceram-se nos arredores das cidades de Marechal Mallet e Dorizon e 1.500 famílias, aproximadamente 8 mil pessoas, foram residir em Prudentópolis e seus arredores. Nos anos subsequentes, 1897- 1899, desembarcaram no Paraná mais 300 famílias ucranianas que posteriormente se fixariam nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. (BURKO apud QUAGLIATO, 2017, p. 16).

³⁶ A denominação *rutenos* é comumente utilizada para se referir aos povos oriundos da região da Galícia e também da Bukovina.

³⁷ De acordo com Guérios (2007) a Ilha das Flores, localizada na baía de Guanabara, fora o destino de boa parte dos imigrantes ucranianos nos anos iniciais da colonização.



Sobre a dificuldade de se mapear com precisão o fluxo migratório ucraniano especificamente para a cidade de Curitiba, sabe-se que os imigrantes que foram designados para a cidade se mantiveram no local em sua grande maioria, e posteriormente, o fluxo de migrantes ucranianos que foram para o município consideravam as condições de vida e sobrevivência na capital mais aprazíveis do que no meio rural e demais assentamentos em locais distantes. O alto número de imigrantes ucranianos na cidade reverberou inclusive para a adoção de datas comemorativas que visam a celebração desse povo e sua cultura, assim:

O surgimento de grupos ligados aos ucranianos na capital fez com que o Governo do Estado e a Prefeitura de Curitiba reconhecessem a importância desse grupo, marcando seu espaço através de leis de reconhecimento étnico e através da construção de praças e monumentos em espaço público. Assim foram instituídas a Praça da Ucrânia e o Memorial Ucraniano em Curitiba. Além de ter, como parte do calendário regional o dia da memória ucraniana em Curitiba. Também foi reconhecido pela Assembleia Legislativa o *Holodomor*, importante momento da história ucraniana (GARIN, 2010, p. 45, grifos do autor).

Dessa forma, a relação entre a imigração ucraniana ao Paraná e a historicidade dos movimentos migratórios na região, sobretudo no município de Curitiba, liga-se diretamente à criação do Comitê de Auxílio e aos movimentos de acolhimento aos refugiados de anos posteriores, devido ao fato de grande parte dos fundadores e membros deste, anteriormente também terem contribuído com a própria fundação da atualmente denominada Sociedade Ucraniana do Brasil.

2. Deslocados no mundo

Logo nos primeiros momentos do pós-guerra, quando campos de refúgio eram erguidos às pressas para atender ao enorme contingente de pessoas que rumavam para lá, e enquanto tratados eram firmados igualmente em ritmo acelerado para atendê-los, o Comitê Ucraniano de Curitiba se deparou com uma grande quantidade de correspondências que chegavam das mais variadas partes da Europa, solicitando qualquer tipo de alento que pudessem despendar.

Um retrato da calamidade que despertou no âmago dos atingidos, pessoas que apenas pediam informações para alguma eventual jornada ao Brasil, eram feitas, ou solicitações de envio de mantimentos, e outras que apenas gostariam de partilhar suas histórias e infortúnios, variando entre cultos e leigos, escritas de forma mais ou menos rebuscadas, partindo de pessoas de diferentes faixas etárias. Todas escreviam, sendo ou não correspondidas.

As cartas, além das possibilidades de análise suscitadas pelo estudo da memória, em especial da memória traumática de quem se encontra no refúgio, podem ser pensadas pela ótica dos escritos pessoais, das particularidades de cada um que são transpostas através desses papéis e nos chegam como ferramentas de análise daquele contexto. A “escrita de si” portanto, como fala Foucault, é uma ferramenta pertinente no âmbito analítico a partir do momento em que podemos utilizá-la para nos aproximarmos de nossas fontes encarando-as não apenas como fragmentos de um contexto, mas como algo que nos permite enxergar as particularidades de cada carta em sua individualidade:



A escrita de si mesmo aparece aqui em sua relação de complementaridade com a anacorese: ela atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha” dessa forma “ a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma; nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual [...] ela deve revelar, sem exceção, todos os movimentos da alma (FOUCAULT, 2004, p. 145).

Ainda além, o autor esclarece a pertinência do ato da escrita, ou da escrita de si, através especificamente das cartas e correspondências entre remetente e destinatário, instâncias estas que se retroalimentam quando em diálogo, possibilitaram alguma forma de comunicação entre as partes envolvidas, ainda que no caso das cartas que iremos analisar, não serem todas as que obtiveram algum tipo de resposta, destarte, a comunicação de quem escreve, por si só já nos revela algo hora ou outra despercebido, logo: “A carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como “bem próprio” constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma” (FOUCAULT, 2004, p. 156).

Percebe-se ainda por parte de quem escreve, que não apenas um esforço para a imigração dos ucranianos era empreendido, mas muitas das cartas enviadas para o Comitê por famílias e sujeitos em situação de refúgio não mencionavam à vontade ou possibilidade de rumar ao Brasil, pedindo unicamente o envio de ajuda, seja de dinheiro, alimentos ou vestimentas.

Apesar de iniciados os estudos, até o momento não houve a possibilidade de uma verificação mais aprofundada sobre os remetentes e se voltaram a se corresponder em outras eventuais cartas, apesar disso, elas elucidam uma necessidade de conversa, e de se exprimir uma realidade que para as pessoas muitas vezes se colocava como aterradora em seu campo de vivência, algo que permeia boa parte da experiência dos deslocados e refugiados de guerra em cenário mundial.

3. Considerações finais

Busco assim não apenas uma análise das cartas e seus conteúdos, o que já é por si só um *corpus* documental rico, mas sim utilizá-las como aporte para uma discussão que vai além e assombra ainda mais nosso mundo moderno, a constante crise de refugiados, deslocados e apátridas que rondam todos os continentes, e em cada vez maior quantidade, são expulsos de seus lares, seja por ocasiões de conflitos, regimes autoritários, perseguições políticas, entre outros, pois:

A calamidade dos que não tem direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião [...] mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los. Só no último estágio de um longo processo o seu direito à vida é ameaçado; só se permanecerem absolutamente “supérfluos”, se não se puder encontrar ninguém para “reclamá-los”, as suas vidas podem correr perigo (ARENDDT, 2012, p. 402).



Dessa forma entendendo a importância da temática e da compreensão de um problema cada vez mais frequente (e que tende a se agravar dadas as dinâmicas contemporâneas) as cartas servem tanto para serem observadas em suas individualidades muito particulares, como para se pensar algo mais abrangente e dramático, isso é, a condição do refugiado no mundo e/ou sua expulsão dele.

Escritas em sua maioria no idioma ucraniano, as fontes estão ainda em grande parte não traduzidas, apesar de que esse processo já se encontra em moção de forma gradual, tanto para os fins da pesquisa apresentada, como devido às próprias iniciativas da Sociedade Ucraniana do Brasil, de renovação, organização e ampliação de seu acervo documental e espaço de trabalho, possibilitando com o tempo novas descobertas que podem vir a incorporar o projeto aqui discutido.

O estudo dessas fontes para a historiografia já se mostrou pertinente, tanto para a compreensão do universo particular desses remetentes, como para um entendimento ampliado de seus contextos, alijados em suas percepções pessoais, para então compreender como se dá por estes a construção do mundo social:

Entendidas como narrativas de um sujeito, as cartas podem ser compreendidas como “marcas do passado” (RICOEUR, 1998, p. 334). Estas novas propostas teóricas permitem desvendar a trama das relações de poder social e familiar, o estabelecimento de redes [...] as negociações, os sujeitos envolvidos, as subjetividades de quem as escreve (ANDRADE; PADOIN, 2016, p. 20-21).

Pensando-as como objetos em que o sujeito mostra-se em sua particularidade, expondo muitas vezes nas linhas, angústias, frustrações e pensamentos íntimos, elas nos são uma valiosa fonte de estudo. Transportando a problemática para a pesquisa em especial, as cartas de refúgio recebidas transpõem problemáticas demasiadamente humanas, como a dor, incerteza e o sofrimento de quem se encontra em uma situação de desalento, mas também exportam sonhos e esperanças, ou seja, um amálgama da complexidade desses sujeitos e sua situação particular.

A busca pela família ou conhecidos é até as cartas que aventamos ao momento, algo comum, seja por parentes que partiram para outro local antes da guerra ou que foram deslocados pelo conflito, o que nos mostra que a solidão dos remetentes que se comunicavam com a sociedade frequentemente os assolava para saírem daquela situação, ou ao menos para obterem uma perspectiva de comunicação com seus entes queridos.

O Comitê era visto então por algumas dessas pessoas não apenas como um modo de chegar ao Brasil, mas uma ponte entre elas e seus familiares. Acresce-se a isso os pedidos por auxílio momentâneo, tanto de recursos básicos para subsistência, ou outros mais singulares, como por livros e materiais de leitura.

Para além das cartas, existe possibilidade de se trabalhar com outros materiais disponíveis no acervo da Sociedade Ucraniana do Brasil, estes que remetem à criação e atuação do Comitê Ucraniano a partir de seu surgimento.

Atas de reunião que possam nos esclarecer alguns pontos sobre seu funcionamento, correspondências trocadas entre a entidade e outras instâncias (seja no Brasil ou afora), entre outras possibilidades, podem vir a ser fontes pertinentes para o aprofundamento da pesquisa. Essas fontes secundárias podem servir não apenas para um entendimento da organização do Comitê em si, mas da Sociedade Ucraniana do Brasil (naquele tempo União Agrícola Instrutiva) e como ela funcionava como gestora das atividades do grupo.



Outras possibilidades de análises que podem ser feitas quando da formação do Comitê, e sua atuação em conjunto com a então denominada União Agrícola Instrutiva, é procurar buscar qual a condição que movia esse grupo para ajuda aos refugiados de guerra. Seriam essas condições motivadas por alguma noção de ajuda humanitária baseada nos adventos recentes para a época dos Direitos Humanos? Seria uma identificação ligada ao universo religioso dessas pessoas, ou simplesmente uma questão de elo nacional ou identitário entre elas, que comoviam tais iniciativas?

Tendo em mente que no caso dos ucranianos a religiosidade é algo muito preservado no seio da comunidade, sendo que pode-se perceber atualmente em Curitiba manifestações folclóricas, culturais e religiosas que exaltam tais valores, podemos pensar que a visão de mundo desses membros do Comitê, assentados não apenas nas condições de religião, mas em outras que dialogam entre si, como o senso nacional dessas pessoas, podem ter efetivamente contribuído para a formação dessa ação de auxílio.

O nacionalismo ucraniano, alimentado desde o final do século XIX por literatos e membros da *intelligentsia* de época, buscava a emancipação territorial do império russo, o que é característica muito presente no imaginário coletivo, inclusive no Brasil e em demais comunidades em outros locais.

Trata-se em certo sentido (readaptando-o para as demandas do século XX) de um nacionalismo defensivo, que buscava não mais a emancipação territorial do império russo, mas agora da URSS sob o comando de Josef Stalin à época dos fatos, momento em que os ucranianos viviam uma dupla situação de agressão, tanto por parte do regime stalinista, quanto por parte das forças alemãs invasoras.

É justamente nessa discussão que adentra-se o território de uma das polêmicas acerca do contexto ucraniano durante as invasões nazistas, isso é, o colaboracionismo de certos setores para com os alemães, como afirma Sheila Fitzpatrick (2023, p. 113):

Os alemães encontraram muitos colaboradores na Ucrânia, Bielorrússia e no Sul da Rússia. Grupos móveis da Organização de Nacionalistas Ucranianos de Stepan Bandera – dirigidos e sua base na Polônia ocupada pelos alemães em coordenação com a inteligência militar alemã – estavam ativos na Ucrânia ocupada, e cossacos, tártaros e calmuços que aderiram aos alemães estavam entre os recrutados para as forças armadas alemãs nas últimas fases da guerra.

As questões políticas portanto podem relacionar-se com isso, pois sendo a Ucrânia um território na época anexado a URSS, e devastado pela guerra que se deflagrou entre soviéticos e nazistas no contexto da invasão alemã, a possibilidade de retornar ao seu local de origem poderia não ser vista como ideal tanto por uma parcela dos que escreviam do continente europeu, quanto pelos membros do Comitê de Auxílio às Vítimas da Guerra.

Referências

ARENDRT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, autoritarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Gustavo Figueira; PADOIN, Maria Medianeira. A evolução do conceito de fontes históricas a partir da nova história cultural e o estudo de cartas. *História em Revista*, Pelotas, v. 21, p. 11-26, 2016.



BORUSZENKO, Oksana. A imigração ucraniana no Paraná. *Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*, 1967, Porto Alegre. São Paulo: [FFCL]-USP, p. 423-439, 1969.

FITZPATRICK, Sheila. *Breve História da União Soviética*. São Paulo: Todavia, 2023.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GARIN, Leonardo Podolano. *Imigração ucraniana em Curitiba*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GUÉRIOS, Paulo Renato. *A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião*. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

HORBATIUK, Paulo. *Imigração ucraniana no Paraná*. 1. ed. Porto União: UNIPORTO, 1989.

MENEZES, Lená Medeiros de. Refúgio no Brasil no pós-segunda guerra: a Ilha das Flores como lugar de acolhimento e representação do paraíso. *Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica*, Salvador, v. 3, n. 7, p. 109-125, jan/abr, 2018.

MOREIRA, Julia Bertino. A problemática dos refugiados no mundo: evolução do pós-guerra aos dias atuais. *XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Ione. Imigrantes e refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. *XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH*, Natal, 2013.

QUAGLIATO, Henrique da Costa Valério. *A Representação da Comunidade Descendente de Imigrantes Ucranianos em Curitiba (1988-2016): um Estudo de Experiência Social*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.



PRELÚDIO À PESQUISA: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES DE GÊNERO TRAVESTIS NO CINEMA BRASILEIRO³⁸

Souza Junior, Jeferson O.¹; Karvat, Erivan C. (Orientador)²

¹Graduando no curso de bacharelado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ²Universidade Estadual de Ponta Grossa - (UEPG), Departamento de História.

Resumo: A década de 1970, no Brasil, ao mesmo tempo em que seria marcada pela intensificação da ditadura militar, resultado do golpe civil-militar – ocorrido em 1964 – com o acirramento de práticas de censura em todos os campos da vida social, também seria uma década que assistiu ao surgimento do movimento das travestis. Esse contexto informa a problematização e a análise que se desdobram deste projeto de pesquisa: um estudo acerca das representações das identidades de gênero das travestis no cinema brasileiro. Propõe-se, aqui, compreender as diferentes representações construídas em torno das travestis, buscando identificar possíveis estereótipos, narrativas presentes em filmes produzidos durante aquele período, visando, aprofundar a compreensão sobre como as travestis foram retratadas na tela e como essas representações contribuíram para a construção de imagens e concepções sociais. Por meio dessa análise, pretende-se fornecer subsídios para uma reflexão crítica sobre a representação das travestis no cinema brasileiro da década de 1970 e sua relevância para a compreensão histórica e social desse período. Os filmes escolhidos para o estudo são os seguintes: “A casa Assassinada”, de Paulo César Saraceni (1971), “O sexualista”, de Egydio Eccio (1975), e “República dos assassinos”, de Miguel Faria Junior (1979).

Palavras-chave: Travestis; Cinema brasileiro; Identidade.

1. Introdução.

A década de 1970 marcou um período de importantes transformações sociais, políticas e culturais no Brasil. Dentre estas, destaque-se, aqui, o movimento travesti que, naquela década desempenhou um papel fundamental na luta por direitos, visibilidade e reconhecimento da identidade de gênero travesti. Foi um momento de grande entusiasmo e luta pelos direitos das travestis no país. Foi durante esta década que elas começaram a ocupar os espaços públicos e a organizar-se em grupos e coletivos para reivindicar os seus direitos. (VERAS e GUASCH, 2014).

Um dos eventos mais importantes do movimento das travestis foi a criação da Associação de Pessoas Travesti do Estado de São Paulo (ATESP) em 1979, foi a primeira associação travesti no Brasil e que desempenharia um papel fundamental no movimento. (VERAS e GUASCH, 2014). As travestis enfrentaram e continuam enfrentando uma série

³⁸ Pesquisa a ser conduzida durante o período de 2023 a 2024, no âmbito do Programa de Voluntariado de Iniciação Científica (PROVIC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), encontra-se atualmente em andamento. Este documento diz respeito à descrição da estrutura do subprojeto de Iniciação Científica em questão.



de desafios, incluindo discriminação, violência e exclusão social, entretanto o movimento emergiu como uma resposta a essas formas de opressão, buscando desafiar os padrões sociais estabelecidos e reivindicar a igualdade de direitos o que foi fundamental para trazer visibilidade à comunidade travesti, rompendo o silêncio e a invisibilidade que estavam submetidas, afirmando, de maneira contundente, a prerrogativa de sua existência e a necessidade de serem devidamente reconhecidas como agentes titulares de direitos. (VERAS e GUASCH, 2014). O movimento travesti na década de 1970 também foi responsável por impulsionar avanços legais e conquistas políticas. (VERAS e GUASCH, 2014).

Cabe ressaltar também que durante a maior parte da década de 1970, o Brasil esteve sob um regime militar autoritário. Esse período foi caracterizado por censura, perseguição política, violações dos direitos humanos e restrição das liberdades civis. Movimentos de resistência e protestos contra o regime surgiram, demandando democratização e direitos individuais. (GREEN, 2000).

Nesse contexto, o cinema brasileiro desempenhou um papel fundamental como uma forma de expressão artística e reflexão sobre a sociedade. (FRY, 1999). Apesar da censura ter exercido um impacto específico sobre a produção cinematográfica no contexto brasileiro, esta indústria viu-se obrigada a ajustar-se às regulamentações impostas pelo regime vigente. (FRY, 1999).

A representação das travestis nas produções cinematográficas desse período é um tema de relevância e interesse crescente, pois reflete os desafios e as mudanças enfrentadas pela comunidade travesti naquele momento.

A realização desta pesquisa reside na importância de compreendermos como as travestis foram representadas no cinema brasileiro ao longo da década de 1970, a fim de analisar possíveis estereótipos nas narrativas e os objetivos por trás dessas representações. Essa compreensão é fundamental para uma análise crítica das representações no cinema, permitindo uma leitura mais aprofundada das intenções por trás das produções, podendo identificar se as representações das travestis eram estigmatizantes, caricaturais, humanizadoras e/ou as variações ao longo do período estudado. Isso nos ajudará a compreender como as travestis foram percebidas pela sociedade naquele momento e como essas representações contribuíram para a construção da identidade e visibilidade das travestis.

Dessa forma, a pesquisa sobre a representação das travestis na década de 1970 é relevante por sua contribuição para o conhecimento histórico, para a reflexão crítica sobre a sociedade e para a promoção da inclusão, respeito e visibilidade das travestis na cultura.

2. Filmes selecionados para a pesquisa.

Os filmes selecionados, embora não se dediquem especificamente à exploração do tema das travestis, insinuam possíveis representações relativas a papéis e comportamentos³⁹ que presumivelmente estavam associados ao conceito da época. “A

³⁹ Conforme indicado, uma vez que a pesquisa ainda se encontra em andamento, uma análise sistemática dos filmes em questão ainda não foi realizada. Portanto, não é possível afirmar com certeza a essa presença de papéis, razão pela qual optei por empregar o termo "possíveis".



Casa Assassinada”⁴⁰ (Paulo César Saraceni, 1971), uma produção do Rio de Janeiro, recebeu elogios e críticas tanto pela sua abordagem estética quanto à narrativa.⁴¹ (SARACENI, 2020).

Por outro lado, "O Sexualista"⁴² (Egydio Eccio, 1975), produzido em São Paulo, destaca-se como o único dos filmes selecionados no qual a personagem central é uma travesti, sem o recurso de atores cisgêneros para interpretá-la. Carlos Alberto Saroldi, um crítico de cinema brasileiro, argumentou que o filme tendia a objetificar as mulheres, reforçando estereótipos de gênero e perpetuando a ideia de que as mulheres eram seres inferiores.⁴³

Finalmente, “República dos Assassinos”⁴⁴ (Miguel Faria Junior, 1979), também produzido no Rio de Janeiro, sugere a representação de personagens marginalizados e a construção de estereótipos sociais⁴⁵. (ROCHA, 2021). É notável que neste filme também foram utilizados atores cisgêneros para interpretar personagens travestis.

Ademais, vale destacar que esses filmes repercutiram de maneira em geral em seu tempo e de forma específica na comunidade LGBTQIAPN+. Portanto, cada um desses

40

Disponível

em:

<

https://www.youtube.com/watch?v=eIDrJ3sIsTI&ab_channel=BernardoSantosCarmo>

⁴¹ "A Casa Assassinada" é um filme brasileiro de 1971, baseado no livro "Crônica da Casa Assassinada" de Lúcio Cardoso. A história se concentra em Nina, uma mulher carioca que se casa com Valdo, membro da família conservadora Menezes, residente em uma mansão no interior de Minas Gerais. Nina, uma pessoa independente e moderna, sente-se deslocada em meio a essa família tradicional. (SARACENI, 2020).

A casa onde vive é sombria e misteriosa, aparentemente escondendo segredos obscuros. Nina experimenta a sensação de estar sob constante observação e perseguição. Ela desenvolve um relacionamento com Timóteo, o irmão homossexual de Valdo, que é mantido em segredo pela família. (SARACENI, 2020).

Conforme a trama avança, a tensão na casa aumenta. Nina é acusada de adultério, e Valdo tenta o suicídio. Grávida, Nina foge da casa. O filme é uma crítica à hipocrisia, corrupção e violência na sociedade brasileira da época, marcada por valores conservadores e tradicionais. (SARACENI, 2020).

42

Disponível

em:

<https://www.youtube.com/watch?v=np5FLZbnrk&ab_channel=CineBRASILAM%C3%89RICA>.

⁴³ O filme narra a história de Cláudio, um escritor de aptidões modestas que se vê às voltas com dificuldades financeiras e uma detenção em um bordel. Posteriormente, graças à intervenção de um advogado de ética duvidosa, Cláudio herda uma fortuna substancial que o leva a uma exploração desregrada de sua sexualidade, documentada em um livro que alcança grande sucesso. No entanto, sua notoriedade acarreta desafios, notadamente o canto por parte de uma prostituta e ameaças de um indivíduo que acusa a morte de sua esposa. Na conclusão da narrativa, Cláudio consegue sobrepujar essas adversidades, encontrando o amor e contraindo matrimônio com uma mulher abastada e encantadora, culminando em uma vida de felicidade.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcVk6vVS9dI&ab_channel=NicolasPaparelli>.

⁴⁵ O filme "República dos Assassinos", uma produção cinematográfica brasileira, se passa na década de 1970, contando a história de Carlos (interpretado por Antônio Pitanga), um jovem estudante de direito que é testemunha do assassinato brutal de seus pais por um grupo de policiais. Após o ocorrido, Carlos é perseguido pelos agentes da lei que encontra e se refugia em um coletivo de militantes de esquerda. Nesse contexto, ele estabelece uma relação com Maria (representada por Sandra Bréa), também militante, que se torna seu amor. Além disso, Carlos faz o conhecimento de Anselmo (Anselmo Vasconcelos), um líder do grupo que instrui sobre os princípios da luta revolucionária. (ROCHA, 2021).

Ao se tornar um militante ativo, Carlos participa de ações de resistência contra o regime militar. Simultaneamente, ele empreende uma investigação sobre o assassinato de seus pais, revelando uma trama política conspiratória em que suas mortes estavam envolvidas. (ROCHA, 2021).

Além disso, "República dos Assassinos" transcende as fronteiras do Brasil ao explorar temas universais, como a busca por identidade, a construção de relações interpessoais e a luta pela sobrevivência, tornando-se uma obra de relevância global. (ROCHA, 2021).



filmes recebeu críticas, resenhas e comentários na época de seus lançamentos e também ao longo do tempo, material que pode ser encontrado em jornais e revistas como a *Veja*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *Estadão*, entre outros⁴⁶.

Entretanto, ambos fazem parte do contexto cinematográfico da década de 1970 no Brasil, eles podem fornecer *insights* sobre a maneira como essas personagens foram retratadas e como as questões de identidade de gênero eram abordadas no período. Todos eles estão acessíveis gratuitamente em plataformas online.

3. Metodologia.

O encaminhamento de abordagem do material selecionado envereda pela análise fílmica: abordagem metodológica que busca compreender os filmes por meio da análise de elementos como o enredo, a estética, a linguagem cinematográfica e a representação de personagens. Ao utilizar essa metodologia, é possível investigar a forma como certos grupos são retratados nas telas e como isso pode influenciar a percepção e o entendimento social sobre eles.

Cabe salientar que o cinema desempenha um papel significativo na compreensão de aspectos históricos, pois é uma forma de expressão artística que pode retratar e interpretar eventos, períodos e contextos históricos de maneira visual e emocionalmente envolvente. Segundo Bazin o cinema não é apenas um meio de reproduzir a realidade, mas também um meio de criar uma nova realidade. (BAZIN, 1991). O poder do cinema em transmitir histórias e imagens pode ajudar a construir uma conexão emocional e pessoal com o passado, permitindo que o público se engaje com os eventos e personagens de épocas passadas. O cinema tem o poder de humanizar personagens históricos, mostrando suas motivações, emoções e dilemas pessoais.

No entanto, é importante lembrar que o cinema é uma forma de arte e, portanto, pode ter uma interpretação subjetiva dos eventos históricos. Os filmes podem tomar liberdades criativas ou ter viés específicos. É recomendável complementar a compreensão histórica obtida por meio do cinema com outras fontes, como livros, documentos e análises acadêmicas, para obter uma visão mais completa e precisa dos aspectos históricos abordados.

No caso da representação de travestis, a teoria *queer*⁴⁷ pode contribuir um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na abertura da visibilidade e emoção desses indivíduos.

4. Objetivos com a pesquisa.

Um dos principais objetivos desta pesquisa é contextualizar a representação das travestis no cinema brasileiro na década de 1970. Será analisado o panorama sociocultural da época, considerando as transformações políticas e culturais que influenciaram as

⁴⁶ O propósito da pesquisa não é voltado para a condução de uma análise crítica do material apresentado. É relevante ressaltar que a realização deste estudo é factível, uma vez que parte das revistas e jornais citados estão disponíveis em formato digital, acessíveis pela internet.

⁴⁷ Através de uma análise sistemática da obra da autora Judith Butler, com destaque para seu livro intitulado "Problemas de Gênero", contribuirá para a desconstrução de estereótipos de gênero.



produções cinematográficas. Compreender o contexto é fundamental para identificar os fatores que influenciaram as representações das travestis, tanto positivas quanto negativas, e suas voltadas para a sociedade.

Assim, objetiva-se analisar possíveis estereótipos e as narrativas presentes nos filmes construídas em torno das travestis no cinema brasileiro na década de 1970 com o propósito de identificar os padrões simplificados e generalizados que podem ter sido perpetuados nos filmes, e de como elas foram posicionadas no imaginário coletivo. A análise dos filmes permitirá identificar se essas representações foram estigmatizantes, caricaturais, humanizadoras ou se existiram variações ao longo do tempo.

Será realizada uma avaliação do impacto das representações das travestis no cinema brasileiro na década de 1970, por meio de uma investigação aprofundada das maneiras pelas quais tais representações exerceram influência sobre a visibilidade das travestis, bem como sobre suas lutas pelos direitos civis. Além disso, analisar o papel desempenhado por essas representações na formação de identidades e na construção de uma imagem coletiva entre as travestis. Ademais, serão ponderados os impactos suscitados por essas representações na reiteração das normas sociais.

Além disso, a partir de uma perspectiva contemporânea, é possível analisar as representações das travestis nesses filmes à luz das mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas desde então, buscando uma compreensão mais ampla dos avanços e desafios em relação à representatividade e à quebra de estereótipos no cinema brasileiro.

Espera-se, com essa pesquisa, mostrar que sim, elas estão inseridas dentro de um sistema midiático, por mais que seus corpos sejam objetificados, espera-se tentar esmiuçar esses preconceitos que lhe foram atribuídos e que as perseguem até os dias atuais. Ana Caroline Pinheiro (2014, p. 11) afirma que:

A representação das travestis no cinema brasileiro tem um longo e complexo histórico. Durante muito tempo, as travestis foram retratadas de forma estereotipada e marginalizada, reforçando preconceitos e violências contra essa população. No entanto, a partir da década de 1990, a representação das travestis no cinema brasileiro começou a mudar, com filmes que apresentam personagens travestis mais complexas e humanizadas. Essa mudança é importante, pois contribui para desconstruir os estereótipos sobre as travestis e mostrar que elas são pessoas como qualquer outra, com suas próprias histórias e experiências.

Portanto, a representação das travestis no cinema brasileiro tem sido um campo de luta e transformação, onde preconceitos e estereótipos são desafiados e desconstruídos. Ao longo dos anos, o cinema brasileiro tem desempenhado um papel crucial na quebra de barreiras e na promoção de uma visão mais humanizada e inclusiva das travestis. (PEREIRA, 2022).

É preciso torná-las humanizadas. A humanização das travestis no cinema envolve dar espaço para suas histórias e perspectivas, permitindo que sejam personagens tridimensionais e complexas. Isso implica em mostrar suas experiências de vida, suas relações pessoais, suas lutas diárias e suas conquistas, de maneira a desafiar estereótipos negativos e preconceitos enraizados na sociedade. (PEREIRA, 2022). Segundo Almodóvar (2011), a humanização das travestis no cinema é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental evitar a objetificação ou a exploração de suas identidades. Em vez disso, é necessário criar personagens que sejam multifacetados, com profundidade emocional e complexidade psicológica. Isso



envolve contar histórias que reflitam suas vivências, desafios e triunfos, e mostrar suas personalidades, talentos e ambições para além de sua identidade de gênero. Tatiana da Silva afirma:

A representação das travestis no cinema brasileiro ainda tem um longo caminho a percorrer. No entanto, os filmes que foram produzidos nos últimos anos mostram que essa representação está se tornando cada vez mais diversa e inclusiva. Isso é importante, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as travestis sejam respeitadas e reconhecidas como cidadãos de pleno direito. (SILVA, 2020, p. 34).

Além disso, é importante dar espaço às travestis e envolvê-las no processo criativo. Isso inclui contratar travestis como roteiristas, diretoras, produtoras e consultoras para garantir que suas perspectivas sejam representadas de maneira autêntica e sensível. Quando as pessoas transgêneros e travestis estão envolvidas no processo criativo, podem ajudar a garantir que as histórias sejam contadas de uma forma autêntica e relevante para a comunidade transgênero e travesti. Elas também podem ajudar a evitar estereótipos e imagens negativas.

Conforme as declarações de Liniker no programa “Roda Viva” de 2022, destaca-se a necessidade de estabelecer um espaço para a escuta. Este espaço compreende o conhecimento de que o roteiro em questão foi elaborado por uma travesti e, além disso, permite que uma pessoa que desempenhe o papel principal, baseando-se em suas próprias vivências como travesti, possa fornecer um ponto de referência de esperança, especialmente nos contextos relacionados aos vínculos emocionais e afetivos. Ela afirma:

Poder ter escuta nesses processos de audiovisual, poder ter outras pessoas fazendo mesmo sendo em um lugar extremamente branco (...). Falta de pessoas pretas, falta de pessoas indígenas, pela falta de pessoas LGBTQIA+, e não só em lugares secundários, mas em lugares primordiais: na direção, no roteiro, na produção. (LINIKER, Roda Viva, 2022).

Almeja-se que podemos direcionar nossa atenção de maneira mais enfática para a abordagem empregada pelos diretores de cinema no que se preocupa com a representação das travestis em suas obras, indagando se demonstram preocupação em conceder voz a esses indivíduos e promover um ambiente cinematográfico mais inclusivo. Da mesma forma, é pertinente realizar uma avaliação quanto à alocação de papéis de destaque para as travestis pelos diretores, corroborando, deste modo, a relevância de proporcionar visibilidade e reconhecimento às suas experiências.

Segundo Santos (2017), O cinema, o jornalismo e a sociedade em geral têm sido muito cruéis em relação a comunidade LGBTQIAPN+ e principalmente com as travestis, não há um espaço para se falar do sucesso dessas pessoas, pelo contrário dão espaços para falar sobre as violências vividas, sobre o uso dos seus corpos para uma renda.

Na imprensa, as pessoas travestis são frequentemente retratadas de forma negativa. Estão frequentemente associadas à violência, à prostituição e à exclusão social. Este relato negativo contribui para uma imagem negativa das pessoas trans e travestis na sociedade. (SANTOS, 2017).

Na sociedade em geral, as pessoas trans e travestis enfrentam muitos tipos de violência, incluindo física, sexual e psicológica. Enfrentam também discriminação no mercado de trabalho, na educação e nos cuidados de saúde. Esta violência e discriminação



contribuem para o aumento da vulnerabilidade das pessoas transgênero e travestis a torná-las invisíveis na sociedade. (SILVA, 2020). Elas querem viver, querem produzir, querem expor suas ideias e seus conhecimentos. Muitas vezes acaba-se perpetuando os preconceitos e discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+ e, em particular, com as travestis. (LINIKER, 2022). Essa crueldade se manifesta de várias maneiras, desde a marginalização e estigmatização até a violência física e emocional. Segundo José Esteban Muñoz, teórico queer:

A marginalização social da comunidade LGBTQIAPN+ ocorre em um nível estrutural e sistemático. A opressão é mantida por meio de políticas discriminatórias, leis e narrativas culturais que perpetuam a invisibilidade e o estigma. (MUÑOZ 1999, p. 25).

Contudo, é necessário aumentar a visibilidade das travestis na mídia e na sociedade. É importante mostrar as travestis como pessoas reais, com suas próprias histórias e experiências. É importante celebrar o sucesso das travestis e reconhecer seu talento e sua força. (SANTOS, 2017).

Outro fator importante é o *Transfake*, pois ao utilizar no audiovisual, reforça a ideia de que as pessoas trans e travestis não são capazes de interpretar a própria experiência fazendo com que o espaço que poderia ser utilizado por trans e travestis seja anulado. (VASCONCELOS, 2022).⁴⁸

O termo *transfake* abordado no Brasil em 2018 pelo Movimento Nacional de Artistas Trans (MONART). É usado para descrever a prática de atores cisgêneros interpretando pessoas trans. (FAVERO; MARACCI, 2018). Na carta aberta (MONART)⁴⁹, *transfake* aparece ligado com o *blackface*. Para que possa ser compreendido a utilização do termo *transfake* é necessário explicar brevemente a influência que o *blackface* exerceu. (FAVERO; MARACCI, 2018).

Segundo Charô Nunes (2013), *Blackface* vai além do simples ato de vestir-se e pintar-se de preto, é um ato que permeia estereótipos racistas. Nesse sentido, *blackface* pode ser caracterizado como uma aparência que transcende a esfera da indumentária, porém, não se limita a esse aspecto, uma vez que é complementado por uma representação caricatural com a intenção de zombar, menosprezar e satirizar a comunidade negra. (NUNES, 2013). Djamilia Ribeiro (2015), ainda acrescenta que o *blackface* é um instrumento de opressão, pois se apoia em uma super-representação do povo negro por uma fantasia racista que exacerba certas características humanas da pele negra, como lábios e cabelos, para criar uma aparência grotesca. Assim, podemos dizer que *blackface* é definida pelo seu caráter depreciativo, que expõe de forma depreciativa homens e mulheres negras. No entanto, a influência associada a esse conceito é tal que o ativismo em prol da comunidade trans e travesti emprega-o na abordagem especificamente conhecido como *transfake*. (FAVERO; MARACCI, 2018).

Portanto, *transfake* é a prática de contratar atores cisgêneros para interpretar personagens transgêneros, ou travesti. Considera-se uma prática transfóbica, visto que, reforça os estereótipos e a invisibilidade das pessoas trans. Quando atores cisgêneros

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcVk6vVS9dI&ab_channel=NicolasPaparelli> Acessado em 31 de agosto de 2023

⁴⁹ Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/carta-aberta-do-movimento-nacional-de-artistas-trans/>> Acessado em 31 de agosto de 2023



interpretam personagens transgêneros, eles geralmente se baseiam em estereótipos negativos, como a ideia de que pessoas trans são homens que se vestem de mulher ou mulheres que se vestem de homem. Isso pode levar a uma representação estigmatizada e ofensiva das pessoas trans. (FAVERO; MARACCI, 2018). Na carta publicada pelo (MONART), fica evidente através da fala:

Procure nos livros de história as nossas histórias. Nós não fazemos parte da história. Não fazemos parte do conceito de humanidade, não somos humanos, somos falsos, de brincadeira. Os livros existentes que nos mencionam é exatamente para contar sobre nossa marginalização histórica. Vocês senhores feudais, produtores, artistas, capitães do mato, diretores e açoitadores, vocês nos apagam, nos excluem, nos deixam sem rosto, sem voz, e o pior, tentam nos calar, nos tornar risíveis (mais uma vez). (MONART, 2018).⁵⁰

Além disso, o *transfake* contribui para a invisibilidade das pessoas trans. Quando atores cisgêneros interpretam personagens transgêneros, eles ocupam oportunidades que poderiam ser dadas a atores transgêneros. Isso dificulta para as pessoas trans conseguirem trabalho na indústria do entretenimento e reforça a ideia de que as pessoas trans não são capazes de representar a si mesmas. (FAVERO; MARACCI, 2018).

A carta aberta do MONART, (2018), foi um importante passo na luta contra o *transfake*. A carta ajudou a chamar a atenção para o problema e a aumentar a conscientização sobre a importância da representatividade trans e travesti na mídia. O MONART continua a lutar contra o *transfake* e a promover a representatividade trans e travesti na mídia. O movimento realiza ações de conscientização, promove debates e *workshops* e oferece apoio a artistas trans.

Ademais, através do que foi exposto, podemos identificar através dos filmes selecionados que apenas um dos filmes há o papel sendo interpretado por uma travesti, os outros filmes foram colocados atores cisgêneros homens para interpretar os papéis. Isso demonstra que desde muito antes da década de 1970, utiliza-se *transfake*⁵¹, e hoje não fica longe disso, ainda há filmes, peças de teatro que colocam homens cisgênero para interpretar as travestis, e transexuais, como ocorreu em Lisboa, Portugal, no teatro São Luiz, onde na noite do dia 19 de Janeiro de 2023, a atriz, performer e prostituta Keyla Brasil subiu ao palco durante a apresentação da peça “Tudo Sobre Minha Mãe”, que foi baseada no filme premiado de Pedro Almodóvar, a qual fez um discurso se opondo à escalção de um ator cis para interpretar Lola, um dos personagens transgêneros da trama. (CASA 1, 2023).⁵²

6. Considerações finais.

Por muitas décadas, o movimento transgênero e travesti no Brasil luta incansavelmente por sua presença, igualdade de direitos e reconhecimento de identidade.

⁵⁰ Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/carta-aberta-do-movimento-nacional-de-artistas-trans/> > Acessado em 31 de agosto de 2023.

⁵¹ Conforme referência, o termo foi cunhado em 2018; no entanto, é crucial exercer cautela para evitar erros de anacronismo, uma vez que, na década de 1970, não existiam estudos abordando essa temática.

⁵² Disponível em: < <https://www.casaum.org/entenda-o-que-e-o-transfake-e-conheca-14-artistas-trans-para-acompanhar-e-celebrar/> > Acessado em 31 de agosto de 2023



A criação da Associação de Pessoas Transexuais do Estado de São Paulo (ATESP), na década de 1970, foi um passo importante, demonstrando a determinação das transexuais e travestis em fazer valer seu espaço e direitos em uma sociedade repleta de desafios e dificuldades opressivas.

A representação das travestis no cinema brasileiro da década de 1970 desempenha um papel fundamental na formação de suas identidades e na ampliação de sua visibilidade. A análise dessas representações cinematográficas nesse período reveste-se de importância significativa para a compreensão de como essas mulheres foram retratadas, permitindo a identificação de possíveis estereótipos e narrativas que possivelmente influenciaram as percepções sociais. Mediante uma abordagem que incorpora a análise do enredo, da linguagem cinematográfica e da representação dos personagens, este estudo fornece insights importantes sobre o processo de construção de identidade e visibilidade desses indivíduos.

Conceder voz e visibilidade às travestis em todos os meios de comunicação assume uma importância crucial. Devemos combater os *transfake*. É essencial que adotemos uma postura de engajamento ativo, promovendo a inclusão e garantindo não apenas um espaço legítimo, mas também o respeito e a consideração por suas perspectivas únicas em todas as formas de mídia. Além disso, é imperativo que sejam dadas a elas oportunidades reais para desempenhar papéis importantes, tais como atrizes, roteiristas, produtoras e outras funções no processo criativo. Essa abordagem não apenas contribui para uma representatividade autêntica, mas também questiona e desafia os estereótipos preexistentes.

Ao fomentar uma representação mais autêntica das travestis, podemos contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. Torna-se imperativo dedicar espaço para a narrativa e expressão das experiências desses indivíduos, um passo crucial rumo a um mundo onde a valorização da diversidade é uma norma e onde a humanização prevalece sobre os estereótipos.

Referências

A CASA ASSASSINADA. Direção: Paulo César Saraceni. Produção: Luiz Carlos Barreto. Local: Brasil: Embrafilme, 1971.

A PELE QUE HABITO. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustín Almodóvar e Esther García. Local: Espanha: El Deseo, 2011. Filme.

BAZIN, André. *O Cinema: Ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 1991.

DUMARESQ, Leila. “*O cisgênero existe*”. Transliteração, 15 de dezembro de 2014. Disponível em <http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/> Acesso em 31/08/23.

FAVERO, S. R., & Maracci, J. G. Transfake e a busca pela verdade na representação de travestis e pessoas trans. *Rebeh - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 1(4), P. 158-175. 2018.

FRY, P. *Cinema brasileiro: uma história*. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1999.



Green, J. N. *Os militares e a sociedade: uma história do autoritarismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

MONART. *Carta aberta do Movimento Nacional de Artistas Trans para todos os artistas cisgênero*. 26 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/carta-aberta-do-movimento-nacional-de-artistas-trans/>> Acessado em 31 de agosto de 2023.

MUÑOZ, J. E. *DESIDENTICATIONS: QUEER OF COLOR AND THE PERFORMANCE OF POLITICS*. University of Minnesota Press, 1999.

NUNES, Charô. *"Blackface? Yes we can!"*. Blogueiras Negras, 2013. Disponível em:<Page Not Found - Blogueiras Negras >. Acesso em: 31 de agosto de 2023.

PEREIRA, C. C. A. *DÁ UM CLOSE! CINEMA BRASILEIRO E TECNOLOGIA DE GÊNERO*. Periodicus, 2022.

O SEXUALISTA. Direção: Egydio Eccio. Produção: Egydio Eccio e Marcos Rey. Local: Brasil: Embrasilme, 1975.

PINHEIRO, Anna Caroline de Moraes. *A representação de transexuais e travestis no cinema brasileiro*. 2014. 88 f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REPÚBLICA DOS ASSASSINOS. Direção: Miguel Faria Jr. Produção: Miguel Faria Jr. e Aguinaldo Silva. Local: Brasil: Embrasilme, 1979.

RIBEIRO, Djamila. *"Mulher negra não é fantasia de carnaval"*. Carta Capital, 2015.

ROCHA, Eduardo Marcelo Silva. *República dos assassinos: o esquadrão da morte carioca no cinema*. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

RODA VIVA. *Roda Viva | Liniker | 12/12/2022*. YouTube, 2022.

SANTOS, Moacir dos. *"Representações de travestis na mídia brasileira: entre estereótipos e resistências."* Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 2, p. 417-434, 2017.

SARACENI, P. C. *A Casa Assassinada: um filme censurado pela ditadura militar*. In: F. G. Pereira, A. J. de Sousa, & R. de O. Santos (Orgs.), *O cinema brasileiro em perspectiva* (pp. 249-260). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2022.

SILVA, Tatiana da. *"A importância da representação das travestis no cinema brasileiro."* Revista Eletrônica de Estudos Feministas, v. 28, n. 1, p. 32-50, 2020.



SAROLDI, C. A. O Sexualista: uma comédia sexista. *Cineaste*, 12(4), p. 24-27, 1976.

VERAS, Elias Ferreira, e Oscar Guasch. "A invenção do estigma travesti no Brasil (1970-1980)." *Estudos Feministas* 22, no. 3, p. 927-947, 2014.



COMPREENDENDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE ERVA-MATE NO PARANÁ A PARTIR DO ACERVO DE URIEL NOGUEIRA

Narok, Miriam¹

¹ *Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumo: Este texto tem como base o trabalho de higienização e catalogação do acervo Uriel Nogueira, o qual possui um vasto número de documentos referente ao processo de produção e exportação de erva-mate no Paraná, bem como estudar e analisar a constituição deste acervo a partir de entrevista com familiares. Ressalta-se a relevância de tais documentos para futuras pesquisas no campo historiográfico referente ao processo ervateiro no Paraná.

Palavras-chave: Erva-mate; Acervo; História Pública; Uriel Nogueira.

1. Caracterização do projeto.

O foco deste projeto consiste no estudo da documentação e catalogação pertencente ao Sr. Uriel Nogueira, hoje presente no Museu Campos Gerais (MCG). O acervo guarda, entre outros documentos, registro de exportação, nomes de produtores e cursos de manejo da erva-mate no Paraná.

Tal acervo chegou até ao Museu Campos Gerais, em novembro de 2021 por meio da intermediação do CEDErv (Centro de Desenvolvimento e Educação dos Sistemas Tradicionais de Erva-Mate). O mesmo foi doado e concedido de forma permanente ao museu pela neta de Uriel, Arianne Guerra. No processo de organização da documentação, compreende-se que Uriel trabalhou nos extintos Instituto Nacional do Mate (INM) e Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), órgão este o qual foi responsável pela proteção e conservação dos recursos renováveis. Durante esse tempo, Uriel constituiu ricas documentações, artefatos e fotografias, todos relacionados ao cultivo, manejo e preparo da erva-mate.

O Sr. Uriel trabalhou no Instituto Nacional do Mate, criado em 1938 e vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e que no ano de 1946 foi transferido ao Ministério da Agricultura até a sua extinção em 1967. A este instituto estavam atribuídas as ações de incrementação e aperfeiçoamento da indústria da erva-mate e a coordenação de sistemas de crédito e cooperação entre produtores, indústrias e exportadores. O estudo a partir dos acervos de Uriel Nogueira nos permite ter contato com a visão dos funcionários e sua relação de técnico com seu trabalho, visto que normalmente se conhece a instituição e não seus funcionários, e este acervo nos deixa claro seu apreço pela erva-mate. Dessa forma, considera-se que o tema é de grande relevância, pois abrange aspectos da economia paranaense destacando como era tal processo na época.

Neste acervo, encontra-se aproximadamente oitocentos e quarenta e quatro objetos, sendo eles diferenciados de três naturezas, objetos museológicos, tridimensionais, arquivísticos e biblioteconômicos. Destes, 103 pertencem a categoria tridimensional, como peneiras para cachear a erva mate, vidros de amostras de classificação da erva, cuias, bombas e embalagens comerciais do produto. Dentre os



objetos arquivísticos, há cerca de setecentos e trinta documentos referentes aos institutos, como portarias, documentos de exportações e notas fiscais. Referente aos objetos biblioteconômicos existem onze neste acervo, sendo os mesmos livros, impressos ou escritos a mão. Também contando com um rico acervo fotográfico, no qual há cerca de duzentos e trinta fotos, referente a produção, o processo, galpões, produtores e ervais.

Este projeto teve como objetivo a catalogação e historicização dos materiais do Sr. Uriel Nogueira. Hoje este material encontra-se em fase de digitalização, com isso, busca-se ampliar o número de pessoas que possam utilizar este acervo como fonte de estudo, bem como entender a maneira como este material foi constituído ao longo do tempo partindo de uma conversa com sua neta. A primeira entrevista foi concedida por Arianne Guerra. Segundo ela:

[...]meu vô sempre gostava bastante, assim de documentos, leitura, de ter, tudo ele registrava, rótulos[...]. E o vô foi nesse sentido também, eu acredito que pela profissão dele, pelo trabalho dele e todas as viagens que ele fazia, tudo e com isso ele foi guardando *né*, foi adquirindo esse material e foi guardando. (Guerra, 2023).

Arianne complementa que sempre foi um sonho de seus avós que esse acervo fosse doado, e com o falecimento de Uriel, sua avó tentou doá-lo a outra instituição, mas não obteve sucesso, e com o falecimento da mesma, Arianne ficou responsável por este material e por fazer a sua doação, como a mesma relata:

Sempre foi um sonho do meu avô que isso virasse um acervo *né*. E aí ele acabou falecendo e não deu certo, minha avó tentou e não conseguiu. Ela doou pro Ibama e não deu certo, eles devolveram pra nós. E antes da minha vô falecer, ela sempre me falava “Arianne você vai doar esse acervo, Arianne você vai ter que um dia montar um museu, isso aqui é teu, você tem que fazer alguma coisa, nesse sentido”. E aí, eu também tentei *né*, na Federal fazer doação, contato e não consegui. (Guerra, 2023).

Sobre como surgiu a possibilidade de doação para o MCG, Arianne comentou que essa oportunidade se deu a partir de um contato com um amigo próximo:

Aí eu e o ‘Kiko’, a gente é amigos, e aí ele estava fazendo mestrado na época, daí quando ele viu todo material ele falou “Nossa Ari, eu conheço, a gente pode tentar ver com alguém e não sei o que”²². E aí acabou dando certo de fazer essa doação pro acervo de *aí*, pro Museu Campos Gerais *né!* E aí deu certo, e a gente juntou todo esse material e levou pra vocês. (Guerra, 2023).

Em relação ao trabalho que seu avô desenvolveu, Arianne disse infelizmente não possuir muitos detalhes.

[...] minha vô conta que ele viajava bastante assim, *é*, pra fazer essas viagens, essas identificações, tá assessorando o pessoal nas associações e cooperativas. *É*, dizia que era perrengue, porque antigamente era tudo longe, era estrada de chão, com essas coisas assim, aí era mais essas histórias mesmo²². [...] mas assim, conversando com esse amigo dele que é presidente da associação dos engenheiros, ele conta que meu avô não tinha pra ele, não tinha dificuldade, falava de alguma coisa, lá estava ele, envolvido e ele era assim, não sei se era o único, mas era um dos melhores identificadores de erva mate. (Guerra, 2023).



2. Metodologia e resultados esperados.

Para a higienização do acervo, iniciada em outubro e finalizada em dezembro de 2022, foi utilizado o pincel para retirada da poeira e resquícios de animais, foram também retirados todos os tipos de metais, com o auxílio do extrator de grampos. Na restauração de alguns documentos rasurados, utilizou-se o papel japonês e a cola de isopor para sua recuperação.

Em segundo momento, com início em fevereiro de 2023, foi feita a separação dos documentos por categorias, mantendo a ordem original deixada pelo dono do acervo, Uriel Nogueira. A documentação dispõe de diversos materiais, dentre eles, além de documentos como resoluções, legislações e atas, há um vasto acervo tridimensional e fotográfico. Os materiais já organizados foram dispostos em caixas de arquivo disponibilizadas pelo MCG, contando com trinta e oito caixas e cinco pastas confeccionadas com cartolina para o armazenamento de tabelas de exportação da erva mate no Paraná entre os anos de 1953 a 1977, as quais, por serem de tamanho A0, não cabiam em caixas de arquivo, então o objetivo desta confecção é provisória até que o MCG esteja com gavetas disponíveis para seu arquivamento.

Na primeira fase de organização e separação do material, os documentos ainda não seguiam um organograma, então o mesmo era disposto por tópicos detalhados e ocupavam um maior número de caixas:

- 1) Portarias Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (1967 – 1975);
- 2) Resoluções do Instituto Nacional do Mate (nº 69 - 842);
- 3) Decretos;
- 4) Folhas de serviço
 - prestação de contas;
- 5) Livro de atas.
 - Mapas do instituto de terras e cartografia;
- 6) Certificado de classificação e fiscalização da exportação.
 - Controle entressafra 1983 – 1984.
 - Cartão Postal.
- 7) Erva Mate análises.
 - Resolução do CONCEX nº 130
 - Criação do CONCEX lei nº 5025
 - Relação dos industriais, exportadores, associação erva mate.
 - Relação dos industriais, exportadores, associações de erva mate.
- 8) IBDF;
 - Associação dos ervateiros do vale do Iguaçu;
- 9) Ordens de serviço nº 388- 739;
 - Protocolo da delegacia fiscal no PR;
 - Conselho nacional do comércio exterior;
 - Cermate;
 - Regulamento interno;
 - Ata da 1ª reunião (02/09/1971)
- 10) Instituto Nacional do Mate;
 - Instituto Nacional do Pinheiro; ● Departamento erva mate.
- 11) Apimate (associação dos produtores e industriais de erva mate do PR);



- I curso de formação de classificadores de erva mate;
 - Leis Instituto Nacional do Mate; ● Cermate.
- 12) Memorial e notas pessoais;
 - Correspondências.
 - 13) Orçamento;
 - Exportação.
 - 14) Circular; relatórios
 - 15) Sindicato da indústria do mate no estado do PR;
 - Instruções normativas do IBDF;
 - IBDF e SIMEP;
 - Decreto nº 61680.
 - 16) Ordens de serviço
 - 17) Livros e folhetos sobre produção e manejo da erva mate
 - 18) Manuais, livros de códigos, leis e regulamentações
 - 19) Fotografias.
 - 20) Charges e ilustrações.
 - 21) Rótulos e embalagens.
 - 22) Cooperativa Agrícola Mixta de Monte Carlo LTDA.
 - 23) Agenda pessoal.
 - 24) Pasta de cartões de números de telefone.
 - 25) Portaria normativa.
 - 26) Pasta de controle de envio de documentos.
 - 27) Erva mate. UFSM pró – reitoria de extensão CCR. Curso de engenharia ambiental. Setembro/1982.
 - 28) Ministério da agricultura, indústria e comércio.
 - 29) Livros
 - 30) Portarias;
 - II curso de classificação de erva mate;
 - Certificado de registro;
 - Monografia para uso escolar.
 - 31) Manual de procedimentos para o novo sistema de registros de empresas do setor florestal e/ou pessoas jurídicas;
 - 32) IBDF – sistema de arrecadação – preços de serviços – valores de multas;
 - Erva mate – ministério da agricultura instituto brasileiro de desenvolvimento florestal.
 - Secretaria geral.
 - 33) 1º via – erva mate – planejamento de campo
 - 34) Grupo 2 – instruções, portarias normativas e recibos.
 - 35) Erva mate – instrução normativa.
 - 36) IBDF – delegacia estadual do Paraná – departamento erva mate; Mapa engenho.
 - 37) III evento classificação erva mate.
 - 38) “Pasta Uriel”
 - 39) APIMATE
 - 40) IBDF – departamento de contabilidade e finanças.
 - 41) Instituto nacional do mate, caderno fiscal.
 - 42) Mercosul.
 - 43) Exportação e relação de municípios ervateiros no PR.



- Inventário de móveis e utensílios existentes na casa do Mate
- Classificação e padronização da erva mate

As cinco pastas confeccionadas com cartolinas seguiam uma organização semelhante a atual:

Exportação Mate do Estado do Paraná: 1953;

Exportação Mate do Estado do Paraná: 1972 e 1974;

Exportação Mate do Estado do Paraná: 1961, 1962, 1963, 1968 e 1969;

Exportação Mate do Estado do Paraná: 1975, 1976 e 1977;

Exportação Mate do Estado do Paraná: 1945, 1946, 1947, 1948, 1950, 1951 e 1959.

Em uma segunda etapa de organização deste material, as caixas foram substituídas por pastas, finalizando com um total de trinta e duas pastas menores e manteve-se as outras cinco pastas confeccionadas com cartolina para as tabelas de exportação, ainda de forma provisória até a disponibilidade de um local adequado para seu armazenamento. A organização deste acervo, se deu por meio dos conceitos da arquivística de Belotto (2002). E partindo da leitura desta, fora desenvolvido um organograma para a separação destes arquivos e a facilitação de encontrar os mesmos, os quais ficaram separados pelos seguintes grupos:

Grupo 1: Acervo biográfico;

Grupo 2: Documentos expedidos;

Grupo 3: Documentos recebidos;

Grupo 4: Exportação (os quais estão nas pastas brancas confeccionadas com cartolinas).

Para a facilitação da procura destes materiais, fora criado uma espécie de código o qual é constituído da seguinte forma:

Acervo Uriel: Id grupo (id subgrupo) P.

O Id_grupo representa um número entre 1 e 4, onde cada um corresponde a sua especificidade, por exemplo, se o id da pasta for 1, ele corresponde ao acervo biográfico, se for 2 corresponde aos documentos expedidos e assim sucessivamente conforme citado acima a numeração dos grandes grupos.

O id subgrupo se refere ao número dado às pastas dentro do grande grupo (id_grupo). E a sigla 'P' se refere ao número da pasta, por exemplo, se estiver a seguinte combinação em uma das caixas: Acervo Uriel. 1 (001) P01, podemos identificar que o conteúdo presente na caixa faz parte:

1. acervo biográfico; (001) código subgrupo que corresponde as charges e ilustrações. P01 é o número da pasta.

A seguir podemos visualizar o atual gráfico do organograma que corresponde aos códigos citados anteriormente:

Tabela 1 – Acervo biográfico:

1	Acervo biográfico	001	Charges e ilustrações	P01
		002	Mapas	P02
		003	Rótulos	P03
		004	Fotos	P04
		005	Livros	P05



		006	Manuais	P06
		007	Livros e manuais	P26
		008	Cartão postal	P27
		009	Documentos biográficos	P28
		010	Agenda telefônica	P32

Fonte: Dados da pesquisa compreendendo o processo de erva mate no Estado do Paraná a partir do acervo de Uriel Nogueira, organizado pela autora Miriam Narok, 2023.

Tabela 2 – Documentos expedidos:

Id_grupo	Grupo	Id sub grupo	Subgrupo	Pastas
2	Documentos expedidos	001	Ordens de serviço	P07
		002	Portarias	P08
		003	Instruções normativas	P09
		004	Exportação e orçamentos	P10
		005	Instituto nacional do pinho	P11
		006	IBDF	P12
		007	Resoluções do instituto nacional do mate	P13

Fonte: Dados da pesquisa compreendendo o processo de erva mate no Estado do Paraná a partir do acervo de Uriel Nogueira, organizado pela autora Miriam Narok, 2023.

Tabela 3 – Documentos recebidos:

Id_grupo	Grupo	Id sub grupo	Subgrupo	Pastas
3	Documentos recebidos	007	Prestação de contas IBDF e instituto nac. Pinho	P20
		008	Mercosul	P21



		009	Livro atas centro dos exportadores de erva mate	P22
		010	Cadastro pessoa físicas e empresas	P23
		011	Protocolo e regulamentos	P24
		012	Cadastro produtores e respectivas quotas de produção	P25
		013	Eventos	P30
		014	Decretos	P31

Fonte: Dados da pesquisa compreendendo o processo de erva mate no Estado do Paraná a partir do acervo de Uriel Nogueira, organizado pela autora Miriam Narok, 2023.

Tabela 4 – Exportação:

Id_grupo	Grupo	Id sub grupo	Subgrupo	Pastas
4	Exportação (pastas brancas)	001	1945- 1959	P33
		002	1975-1977	P34
		003	1961-1969	P35
		004	1972-1974	P36
		005	1953-1958	P37

Fonte: Dados da pesquisa compreendendo o processo de erva mate no Estado do Paraná a partir do acervo de Uriel Nogueira, organizado pela autora Miriam Narok, 2023.

3. Conclusão.

Partindo dos dados estudados a partir da higienização, catalogação do acervo e da entrevista com Arianne Guerra, neta do dono do acervo, Uriel Nogueira, nota-se a relevância e importância da preservação tais documentos para futuras pesquisas relacionadas ao processo ervateiro no Paraná, visando o maior alcance de materiais como estes a pesquisas relacionados ao tema, compreendendo a grande atuação em torno da economia ervateira presente no Estado.

Referências



ALMEIDA, Margarete Z. T. de; REIS, Maria Amélia G. de S.O *Museu como Espaço Interdisciplinar, Simbólico e Educativo*. Brapci. Base de dados em ciência da informação. 2014.

BELLOTTO, Heloísa L. *Arquivística. Objetos, princípios e rumos*. São Paulo. 2002.

GUERRA, Arianne. Entrevista concedida a Miriam Narok em 31 de agosto de 2023.

PORTO, Nuno. Para uma Museologia do Sul Global. Multiversidade, Descolonização e Indigenização dos Museus. *Revista Mundaú*, nº1. 2016.

TAVARES, Márcio. História, memória e identidade: como fazer um museu. *Revista Autos & Baixas*, v. 2, n. 1, 2014.

SIMÕES, Débora. Museus comunitários no Brasil: descolonizando o pensamento museológico. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, 2017.



GÊNERO, VIOLÊNCIA E MORTE- O ASSASSINATO DE LUIZA FRANCISCA DA LUZ EM 1848 NA CIDADE DE CASTRO-PR.

Roberto, Nayara N. Carneiro¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O trabalho refere-se a pesquisa intitulada “Gênero, violência e morte- O assassinato de Luiza Francisca da Luz em 1848 na cidade de Castro- Pr.” E tem o intuito a análise do processo crime que se encontra na casa da Cultura Emília Ericson, problematizando e trazendo pontos específicos da sociedade e sua configuração naquele período bem como influência da igreja no cotidiano das famílias, principalmente das mulheres. Entender o processo crime como documento histórico que pode ser analisado trazendo à tona diferentes perspectivas, investigando além da vítima e do acusado, mas a estrutura da sociedade, tal como os discursos dos indivíduos que escreviam os documentos. Também especificarei os conceitos que envolvem o processo crime, como violência, a vida cotidiana, entre outros que apresentarei durante a pesquisa.

Palavras-chave: Processo Crime; Violência; Cidade de Castro.

1. Introdução.

O caso a ser analisado na pesquisa ocorreu na Vila de Castro em 1848, sendo réu Joaquim Manoel de Almeida Barros comerciante de ouro, a vítima Luiza Francisca da Luz.

O casal saiu de Itu- SP indo residir na Vila de Castro devido ao tropeirismo e o comércio em que Barros era ourives. Com o tempo Luiza começou a frequentar a Igreja matriz que estava sendo construída, se adaptando ao cotidiano do lugar juntamente com seus filhos, sendo um ainda bebê.

Em suma, quando o crime ocorreu e Barros levou seus filhos para Itu- SP sem que a Luiza estivesse junto, o povoado da pequena Vila de Castro desconfiou, mas Barros justificava dizendo que ela teria fugido pois havia cometido adultério.

No decorrer da pesquisa que ainda está no início, especificarei mais os detalhes, para entender as estruturas sociais e culturais do período, bem como outros conceitos que serão chave para análise do processo.

Para a historiografia é possível entender através de um documento como se moldava a sociedade em determinado período, por exemplo, que influência tinha a igreja e o judiciário em um pequena Vila que estava se formando, nas relações familiares e no comportamento da mulher.

Desse modo, o processo crime é um documento importante para investigação do historiador, mas também se torna um trabalho minucioso, podendo se deparar com falta de informações, dependendo do tempo e conservação do documento. No caso do material em análise a escrita e letra do escrivão Thomas Nunes Barbosa necessita de verificação mais detalhada por ser do século XIX há muitas diferenças do tempo presente.



Além disso, é necessário entender os discursos que norteiam o documento, tal qual a posição social de quem escreve e suas interpretações de mundo, pois consequentemente interferem no material.

[...]os processos-crime trazem informações valiosas, que possibilitam a análise dos valores, das crenças e esperanças dos personagens envolvidos. Longe de ser portador de um discurso neutro, ou mesmo objetivo, esse tipo de documento é mediado e filtrado por quem os construiu. (SANTANA, 2010, p.2).

Como nos diz Bérlière (apud ROSEMBERG; SOUZA: 2009), as condições de produção de um processo-crime deturpam o reconhecimento da matriz concreta – o “mundo objetivo” de que é representação – e as fontes policiais funcionam principalmente como um espelho das instituições que as fabricam e bebem das condições que são percebidas num conjunto amplo de representações sociais, as quais são também constituídas por informações retiradas do local e de hora. Uma mulher na rua em horas impróprias da noite seguramente deveria receber um tratamento da autoridade policial que registrava algum crime cometido contra estas de maneira diferente do que um homem na mesma condição. Ou seja,

Um relatório de polícia é tudo menos um documento neutro e objetivo. Ao contrário, ele é uma variante original do arquivo fabricado (...) informa antes e essencialmente sobre aqueles que o escrevem, sobre o poder e o pessoal político que o utiliza (...) [o policial] pode ser vítima de seus preconceitos, de sua cultura profissional ou manipulado, instrumentalizado por seu informante, abusado por suas fontes.” (Rosemberg, 2009, p.170).

Outro ponto a ser ressaltado é que a lei e a justiça segundo Pesavento (2004, p. 27-37), é definida em comum acordo entre aqueles que a fazem,

[...] a lei é, pois, fruto de uma vontade e de um acordo entre os homens, ou, pelo menos, do comum acordo entre aqueles que a fazem. É resultado de uma negociação entre seus autores em face de uma questão posta pelo convívio social. Sendo determinação e vontade, é uma forma objetiva de normatização da vida ou do controle social que pressupõe uma representação da sociedade desejável. Ou seja, a lei dispõe, interdita, concede, tendo como referência padrões que os homens estabelecem através da história.

2. Visões sobre o documento.

O processo crime de 1848 o assassinato de Luiza Francisca da Luz é um documento extenso, possuindo 105 páginas para análise e o documento de clemência concedido por Dom Pedro II a Joaquim Manoel de Almeida Barros.

O documento retrata em algumas partes como Joaquim Manoel de Almeida Barros assassinou sua esposa Luiza, mãe que ainda amamentava e teve sua vida interrompida por um assassinato.

Sobre o primeiro contato que tive com o documento, foi possível entender poucas partes por ser uma escrita do século XIX há certa dificuldade, o documento possui desgastes devido ao tempo, mas é possível ainda ler tranquilamente.

Depois da primeira análise consegui digitalizar todo o documento para o estudo, mas ainda encontro algumas dificuldades e pretendo superá-las.



No momento estou em uma fase de leituras sobre a parte historiográfica e teórica, o que me dará base para a pesquisa, posteriormente retornarei para o documento progredindo nos resultados. Reconheço que preciso avançar em uma historiografia que retrata casos semelhantes e que sirvam de base para pensar o caso do processo crime de 1848.

Os processos cíveis e criminais utilizados como fonte histórica possibilitam o estudo de diferentes atores sociais, desde os envolvidos diretamente nos processos, réus e vítimas, como das testemunhas, promotores e juizes, trazendo à tona um conjunto de relações que evidenciam práticas culturais, noções de valores, relações de poder, de amizade, compadrio ou parentesco. (ESTACHESKI, 2012, p.1)

3. Mulheres na história.

A história das mulheres é um campo da historiografia que abriu espaço para se aprofundar nas pesquisas, mas é notório quando nos deparamos com documentos como o processo de 1848 que a presença feminina na produção era quase nula. Nos arquivos públicos apenas retratadas como vítimas, ou criminosas, os discursos e leis eram moldadas apenas por homens.

No processo há vários nomes de quem escreve como Thomas Nunes o escrivão, e de quem aplica as leis como o delegado Joaquim José Borges. Nesse sentido, as mulheres eram retratadas nos documentos através do imaginário masculino, tendo algum destaque nos seus arquivos privados, como diários, ou nas memórias que foram deixadas, como objetos de uso pessoal.

Luiza Francisca da Luz, era retratada como mãe, fiel a igreja e cuidadora do lar. “As dificuldades de penetrar no passado feminino têm levado os historiadores a lançarem mão da criatividade, na busca de pistas que lhes permitam transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo neste terreno.” (SOIHET, 1997, p.429) É possível notar que o documento em si pode estender-se além da vítima e do acusado, proporciona ao pesquisador compreender como funcionava as estruturas sociais daquele período, a cultura que permeava o cotidiano dos indivíduos, como também apontar silenciamentos e invisibilidade.

4. Mulheres na história.

Em 1848, Luiza Francisca da Luz foi assassinada em sua casa. O Autor, seu marido, por convicção pessoal, mas sem materialidade do ato, acreditava estar sendo traído por ela mais um compadre seu.

O assassinato particularmente cruel, pois realizado através de esfaqueamento, seguido de desmembramento do corpo mais uma tentativa de decompor o corpo em soda cáustica, além do enterro ter sido no próprio chão batido da casa, consternou toda a Vila de Castro. Portanto, num caso assim, nos perguntamos como devemos problematizar a ideia de violência, o que ela significa em outros tempos e outras sociedades.

Desse modo, são feitas interlocuções constantes entre a história e o fazer historiográfico, entendendo a partir disso que o historiador tem papel fundamental na relação do passado com o tempo presente.



Segundo Muchembled (2012), “a violência caracteriza um ser humano com um caráter colérico e brutal. Ele define, também, uma relação de força visando a submeter ou a constringer outrem.” (2012, p.7)

Em determinado período para a instituição religiosa era errôneo utilizar de força brutal contra outra pessoa, a não ser que seja por “proteção”, nesse sentido, podemos dizer que além dos filhos do homem, a mulher ficava como dependente de uma proteção, sendo vista como fraca. Desta forma sua imagem era de alguém que precisava ser “[...]protegida por homens que tiram dela seu prazer e querem que ela lhes forneça filhos para continuar a linhagem.” (MUCHEMBLED, 2012, p. 8)

Com o passar do tempo na sociedade esse controle sobre as mulheres continuou na formação estrutural, onde a igreja reafirmava esses padrões, definindo o papel da mulher como cuidadora e procriadora, refém de uma violência “inata”.

[...] a posição do macho, qualquer que seja seus status social, está fortemente correlacionada com a afirmação de sua heterossexualidade, mas muito menos que antes, com a necessidade de coloca-la violentamente em cena no teatro da vida cotidiana. (MUCHEMBLED, 2012, p.20).

Assim sendo, a estruturação da sociedade foi definindo a mulher no lugar de submissão dando espaço para o homem ter a função de “protetor” e violento, o feminino é destacado como um ser dócil incapaz de cometer qualquer ato de cólera.

A mulher, diferentemente do homem, se cometesse um ato de fúria era considerada louca, fora de si, ainda mais se é contra o próprio filho, a sociedade passa a condená-la como diabólica. Assim como afirma Muchembled (2012), “Os seres humanos foram, assim, ventilados sob uma escala do bem e do mal em função de sua ‘natureza’ : inocente no caso das crianças, suave para as mulheres, autocontrolada, mas continuando viril, para os jovens solteiros do sexo masculino.” (MUCHEMBLED, 2012, p.23)

Com forte influência nos comportamentos dos indivíduos, podemos dizer que as instituições de poder andavam em conjunto para ter um certo “controle” da violência, inserindo leis e introduzindo ideias de pecado para a sociedade.

“A vigilância dos comportamentos, em particular dos excessos cometidos pelos homens jovens, intensifica-se, tanto em terra protestante quanto católica.” (MUCHEMBLED, 2012, p.26). Nesse sentido, era necessário seguirem padrões preestabelecidos, onde a honra e o status estivessem sempre em evidência.

5. Processo Crime.

Outro ponto essencial é a análise do processo crime como fonte historiográfica, sabendo que o mesmo era mais comum no século XIX. Para entender o documento é necessário analisar além do réu e da vítima bem como o funcionamento das leis que moldavam aquele período.

Segundo Martins (2011), os processos permitem, portanto, que, a partir de sua análise, o historiador avance sobre os quadros tensos e reveladores de outros eventos que transformaram os crimes em atos sociais [...] (MARTINS, 2011, p. 210)

O Código Criminal do Império de 1830, ao referir-se na seção III em seu art. 250, às questões de adultério, alega que “A mulher casada, que cometer adulterio, será punida com a pena de prisão com trabalho por um a tres annos”, valendo a pena também para o adúltero.



Desse modo, se tal lei fosse aplicada ao caso de Luiza, a qual foi acusada injustamente por adultério, Barros deveria fazer uma acusação formal contra ela e seu suposto concubino, entretanto ele optou por fazer justiça com as próprias mãos, interrompendo a vida da sua esposa, argumentando que teve sua honra violada.

Através da análise do processo, pode-se ter uma ideia o quanto a mulher era silenciada e submissa, uma vez que a punição para Barros foi minimizada devido a sua influência como comerciante.

Nesse sentido, entendemos como o poder tanto do judiciário e das leis quanto dos homens sempre sobressaía a vida das mulheres, as escolhas do seu cotidiano não dependiam apenas delas, eram moldadas direta ou indiretamente pelo sistema.

Desde as escolhas dentro do círculo familiar tomando decisões definindo com quem a filha iria casar e repassando o poder de controlar a vida dela para seu marido, notamos de certa forma que quando a dominação não está sobre o meio familiar está com poder dos homens da lei condenando-as e julgando-as como era do entendimento deles e da estrutura social.

Desse modo, na pequena Vila de Castro entendemos que Luiza era uma mulher comum, seguia padrões preestabelecidos na sociedade como mãe e cuidadora do lar, enquanto Barros trabalhava como comerciante de ouro, sendo assim provedor do lar.

Luiza sofreu desde o momento em que foi posta como adúltera e mesmo em sua plena consciência de que não cometeu tal ato prometeu seu cabelo ao senhor dos passos que iria fazer parte do ambiente da igreja. Barros, seu até então esposo, a julgou e assassinou. Assim sendo, são questões a serem problematizadas posteriormente no processo em que foi condenado.

Como discorre a autora Mary Del Priore (2020), a mulher era vista como propriedade, essa relação já começava na própria casa, onde o pai escolheria seu futuro marido, e a mulher, não tendo outra escolha, seguia a ordem tendo como sua principal função, ser dona do lar, fiel, gerar filhos e obedecer às ordens do marido seja ela qual for.

Tabela 1 - Processo crime 1848- Luiza Francisca da Luz, em Castro- Pr.

Ano	Nome	maioria que escreve o documento são Homens
1848	Luiza Francisca da Luz	Sim

Fonte: Processo crime de 1848 localizado na casa Emília Erichsen em Castro-PR.

6. Vida Cotidiana.

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. (HELLER, 2016, p.20)

Portanto, podemos dizer que a cotidianidade está dentro de um determinado espaço e tempo, nesse caso, no século XIX a sociedade era patriarcal, escravista em que as relações políticas e estruturas econômicas faziam parte de uma forma de sociabilidade, a qual mantinha uma ordem e hierarquia.



Quem ocupava espaços de domínio como o delegado desse processo Joaquim José Borges, e o escrivão Thomas Nunes, por exemplo, vinham de uma elite, assim como Barros sendo comerciante de ouro e a posição de Luiza como mulher definem bem a forma cotidiana, pois estão inseridos nas estruturas sociais postas.

Segundo Heller (2016), os grupos sociais definem o cotidiano de cada indivíduo, podemos assim dizer que Luiza em seu cotidiano seguia as premissas da sociedade naquele momento, que definiam a cotidianidade da mulher branca bem como da mulher negra. a autora discorre ainda que, todo ser está inserido dentro de um modo de produção.

Assim, para tal investigação é preciso um olhar atendo do historiador ao perceber a diferença dentro da estrutura social entre mulher branca e a mulher negra, devido ao processo de violência que foi a escravidão.

7. Crime.

Entender o crime é outro tópico relevante para a pesquisa, dessa forma abordarei o conceito descrito por Émile Durkheim (2004).

Para o sociólogo o crime não era patológico, mas um fato social normal presente na sociedade, ou seja, algo corriqueiro, mas que não poderia ser normalizado.

“O crime nada mais é que um ato ou conduta praticada pelos indivíduos, fruto da maldade e liberdade humanas, que macula certos sentimentos coletivos, sendo, pois, impossível se evite sua ocorrência.” (MELLIN, 2011, p. 65).

Desse modo, Durkheim (2004) argumentava que o crime em si não era uma doença social, já o comportamento do indivíduo seja individual ou coletivo poderia ser patológico, sendo impossível que exista uma sociedade sem crime, mas pode ocorrer variações dependendo da época e tipo de sociedade.

Nesse sentido, analisando o processo crime de 1848 o assassinato de Luiza só chocou a população da Vila de Castro por ela ser mãe e por ainda estar amamentando, sabendo que a sociedade daquele período ainda tinha “justificativas” se o marido matasse sua esposa alegando adultério.

Barros quando é condenado pelo assassinato recebe a condenação de prisão perpétua, mas faz o pedido de clemência a Dom Pedro II, que sede em 1852, então cumpre prisão perpétua em regime de trabalho.

Houve então um abrandamento das penas para os crimes sexuais. Mas o código previa punições maiores para quem violentasse ‘mulheres honestas’ e penas menores para os que cometessem o crime contra ‘mulheres públicas ou prostitutas’.” (ESTACHESKI, 2013, p. 121-122)

Nota-se a diferença quando se referia a algumas mulheres, obviamente todas eram prejudicadas, mas mulheres prostitutas, negras, como já citado, eram mais afetadas na sociedade.

Nesse sentido, é possível observar que só existe crime se existe a lei que classifica como tal. Seguindo o conceito de Durkheim (2004) é notório a diferença do decorrer do tempo o que é tipificado como crime perante as diferentes leis criadas pelos homens.

Em conclusão, ao analisar diversas fontes historiográficas que serviram de suporte para compreender alguns conceitos do processo, foi possível notar em primeiro momento, a mentalidade que os homens e as instituições tinham das mulheres, ao tentar retratá-las como frágeis e submissas. Encontra-se nos documentos como o processo crime, como já



foi abordado, a mulher representada como vítima ou em outros como acusada, sem papel de destaque nos arquivos públicos.

Ao estudar o documento, no caso o processo de 1848, o historiador se depara com representações e valores daquele período, sendo assim, necessário contextualizar sem fazer pré-julgamentos, mas em conjunto com a parte teórica e a análise qualitativa dar rumo para a pesquisa.

Fonte

Processo Crime: 1848- Luiza Francisca da Luz. Localizado na casa Emília Erichsen em Castro-Pr.

Referências

DE SÁ, G. R. O *Crime, a Pena e o Direito em Émile Durkheim*. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. p.1-15. Junho de 2010

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*, Editora Presença, v. 9, 2004.

ESTACHESKY, Dulceli de Lourdes Tonet. *'Mulher pública' e 'mulher honesta': moralidade e honra no final do século XIX e início do século XX*. Anais do XV Encontro Regional De História Da Anpuh-Rio, 2012.

ESTACHESKI. Dulceli de Lourdes Tonet. *Os crimes sexuais na cidade de Castro-PR (1890-1920)*. Dissertação (mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 11º ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARTINS, Ilton Cesar. *E eu só tenho três casas: a do senhor, a cadeia e o cemitério: crime e escravidão na Comarca de Castro (1853-1888)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MELLIN FILHO, Oscar. O crime e a pena no pensamento de Émile Durkheim. *Rev. Intellectus*, a. VII, n. 14, p. 63-68, 2011.

MUCHEMBLED, Robert. *História da violência: do fim da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PESAVENTO, S. Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, S. Jatahy. Crime, violência e sociabilidades urbanas: as fronteiras da ordem e da desordem no sul brasileiro no final do séc. XIX. *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXX, n. 2, p. 27-37, dezembro 2004.



PRIORE, Mary Del. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000*. Planeta Estratégia, 2020. P. 256.

ROSEMBERG, André; SOUZA, Luís Antônio Francisco de. *Notas sobre o uso de documentos judiciais e policiais como fonte de pesquisa histórica*. Patrimônio e Memória. UNESP-CEDAP, 2009. Pp. 1-15. Disponível: www.cedap.com.br (Acesso: 01/05/2017)

SANTANA, Rosemere Olimpio. *Mulheres na Paraíba - final do século XIX e início do XX - através do olhar dos memorialistas e dos processo-crime*. In: XIV Encontro Estadual de História. João Pessoa. História, Memória e Comemorações. 2010.

SOIHET, Rachel. *História, mulheres, gênero: contribuições para um debate*. Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, p. 95-114, 1997.



SESSÃO DE DEBATE 3

ECOS AMBIENTALISTAS: A CONSTRUÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESCRITOR FRANK HERBERT EM ENTREVISTAS E DISCURSOS (1965-1985).

Rosa, Caroline D.¹

¹ Mestranda em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Resumo: O trabalho proposto busca compreender o legado do escritor de ficção científica Frank Herbert nas questões do ambientalismo estadunidense, por meio de uma análise de conteúdo de discursos e entrevistas concedidas pelo autor no período de 1965 a 1985, bem como de sua principal obra, o livro *Duna*. Ao realizar uma análise dos conteúdos das fontes, será possível investigar como o autor abordou questões ambientais complexas, compreendendo os princípios e ideias que fundamentaram essas reflexões no seu livro. Busca-se situar os pensamentos ambientalistas de Herbert em um contexto mais amplo da história intelectual, explorando as influências e correntes de pensamento que moldaram suas concepções ecológicas. Os possíveis resultados que serão encontrados com a execução deste projeto visam contribuir para a compreensão do legado do autor como um importante componente da discussão contemporânea sobre a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Ficção Científica; História Intelectual; Historiografia Literária

1. Intersecções: Ficção Científica, História Intelectual, Frank Herbert e Ambientalismo.

As obras de ficção científica são conhecidas por construir uma tensão significativa entre o conhecido e o desconhecido. Essa abordagem envolvente leva os personagens - e, por extensão, os leitores - a explorar caminhos e situações "além da imaginação", despertando um sentimento de estranheza e fascínio diante do novo, do desconhecido e do fantástico. Como gênero literário, a ficção científica tem como foco principal acompanhar as mudanças e avanços científicos dos séculos XX e XXI, além de desempenhar um papel inspirador nesses progressos, expandindo as mentes dos leitores de maneira significativa (ROBERTS, 2018).

O professor de literatura Anderson Gomes (2022) comenta que a preservação do meio ambiente tem se tornado um tema central nas discussões contemporâneas, uma vez que a humanidade enfrenta desafios urgentes relacionados à degradação ambiental e à crise climática (GOMES, 2022). Nesse contexto, a literatura de ficção científica tem desempenhado um papel significativo na disseminação de ideias ecológicas e na conscientização sobre a importância da proteção ambiental (GIAROLA, 2019). Um dos autores de ficção mais proeminentes nesse campo é Frank Herbert (1920-1986), renomado escritor de ficção científica, cujas obras são amplamente conhecidas pelo seu



engajamento com temáticas ambientais (ROBERTS, 2018). Para Herbert a ficção científica ajuda,

e aponta em direções muito interessantes. Ela aponta para direções relativas. Dizem que temos imaginação para essas outras oportunidades, essas outras escolhas. Nós tendemos a nos prender às escolhas limitadas. Nós dizemos “Bem, a única resposta é...” ou “Se você apenas...” qualquer coisa que se siga a essas duas afirmações elimina as alternativas aí mesmo. Coloca a visão tão próxima ao chão que você não consegue ver nada mais do que ocorre a sua volta. **Humanos tendem a não olhar à longa distância.** Agora, somos requisitados, nessas gerações, a ter uma visão mais ampla sobre o que infligimos ao mundo a nossa volta. Aqui é, eu acho, onde a ficção científica está ajudando. Eu não acho que apenas escrevendo um livro como *Incrível Mundo Novo* ou *1984* evita as coisas ali retratadas de acontecerem. Mas eu acho que elas nos alertam e tornam a possibilidade menos provável. Ela nos torna conscientes de que podemos estar indo nessa direção (HERBERT, 1973) (Grifos meus).

Herbert iniciou a carreira como jornalista em periódicos como *Oregon Statesman*, *Seattle Star* e *Santa Rosa Press-Democrat*. Posteriormente, realizou seu sonho de se tornar um romancista e lançou seu primeiro livro, *The Dragon in the Sea*, em 1956. No entanto, foi com o livro *Dune*, publicado em 1965, que ele alcançou um sucesso notável. Herbert continuou expandindo esse universo ao lançar mais cinco livros relacionados, e até sua morte, em 1986, a saga *Dune* já havia vendido um total de 35 milhões de cópias (O'REILLY, 1981). Este projeto de mestrado busca explorar os pensamentos ambientalistas de Frank Herbert, presentes nas entrevistas e discursos concedidos pelo autor entre 1969 e 1985, bem como em sua obra *Duna*, examinando sua relevância tanto para a história intelectual quanto para a história ambiental. Por meio de uma análise crítica da obra mais influente do autor, pretendo investigar como Herbert abordou questões ambientais complexas e, através da análise das entrevistas, compreender quais princípios e ideias fundamentaram essas reflexões no livro.

Outra perspectiva desta pesquisa visa situar os pensamentos ambientalistas de Herbert dentro de um contexto mais amplo da história intelectual, explorando as influências e as correntes de pensamento que moldaram suas concepções ecológicas. Conforme o historiador Lloyd Kramer (1992), a história intelectual revela como as estruturas do pensamento e os significados simbólicos fazem parte do que conhecemos como história (KRAMER, 1992, p.133).

Assim, a história intelectual visa interpretar os processos, os agentes, as práticas e os produtos que se encaixam como intelectuais, os quais estão presentes em todos os processos históricos. Os atores sociais discutem, argumentam e projetam o futuro, demonstrando a importância de estudarmos esses intelectuais dentro das sociedades. O intelectual é então o sujeito que elabora e transmite conhecimento, teoriza, projeta soluções para problemas da sociedade, opina sobre assuntos diversos e constrói concepções sobre o mundo. Dessa forma, o intelectual que produz no meio cultural, como um escritor, atuará no processo de construção de conhecimento na sociedade em que vive, intervindo nos assuntos públicos (WASSERMAN, 2015).

Percebe-se que Frank Herbert foi um intelectual que deixou um legado significativo em várias questões de interesse público, sendo talvez seu legado mais memorável na área do ambientalismo. Este escritor alcançou essa posição tanto por sua



popularidade entre os leitores quanto pelo reconhecimento crítico e acadêmico. Embora Frank Herbert não tenha inventado o ambientalismo ou a ecologia, ele capturou os sentimentos e conceitos do meio social em que estava inserido, e esses elementos podem ser analisados por meio de seus livros e entrevistas, ao serem contrastados com a produção bibliográfica que impulsionou o ambientalismo na época. Com essa abordagem espera-se identificar as conexões entre as ideias de Herbert e os debates mais amplos sobre a relação entre a humanidade e o meio ambiente ao longo do tempo.

O historiador Quentin Skinner (1969) comenta a importância de localizar os textos em seus devidos contextos, seja ele intelectual ou discursivo, lembrando que os atores históricos e intelectuais produziram esses textos em consonância com as motivações específicas do tempo no qual viveram. Questionamo-nos sobre o significado de determinadas ideias ao mesmo tempo em que questionamo-nos sobre o lugar de onde elas se desenvolvem (SKINNER, 1969). Conhecer o lugar social (CERTEAU, 1975) de autores de obras culturais é importante para que possamos criticar suas produções, historicizá-las, localizando seu espaço-tempo, entendendo as sensibilidades que compõem os temas abordados e como eles são construídos. Isso nos permite destrinchar aspectos que constituem parte do imaginário social e como essa obra alcança um público e é percebida por ele.

Para contextualizar e posicionar Herbert como um agente produtor de sensibilidades em relação ao tema ambiental, é importante relacionar esta pesquisa com o campo da História Ambiental, o qual analisa as relações entre os seres humanos e a natureza ao longo do tempo. O campo considera três dimensões interativas: a natureza e sua relação com os ecossistemas, a constituição socioeconômica das sociedades e as dimensões cognitivas e culturais dos seres humanos. Através dessa abordagem, podemos compreender como as sociedades interagem com o meio ambiente, como as estruturas sociais e econômicas influenciam essas relações e como as percepções e valores culturais moldam as atitudes em relação à natureza. A História Ambiental nos proporciona uma visão abrangente das mudanças nas relações humanas com o meio ambiente (WORSTER, 1991). Esse campo de estudo emergiu em meio às transformações ocorridas na sociedade norte-americana nas décadas de 1960 e 1970, período marcado pelo crescimento exponencial dos movimentos sociais, incluindo o ambientalismo (PÁDUA, 2010).

Através da construção das relações entre Herbert, sua trajetória intelectual e seus pensamentos ambientalistas, é possível investigar de que forma suas reflexões sobre a natureza, a ecologia e a sustentabilidade dialogam com as mudanças históricas e os desafios enfrentados pelas sociedades humanas em relação ao meio ambiente. Ao analisar as contribuições de Herbert nesse campo, é possível compreender de que maneira a ficção científica pode influenciar as perspectivas ambientais, fornecendo insights valiosos para as abordagens contemporâneas de preservação ambiental e desenvolvimento sustentável.

No decorrer deste estudo, serão utilizados métodos de pesquisa bibliográfica, com ênfase na análise crítica da obra de Frank Herbert, análise de conteúdo de suas entrevistas e discursos, através de uma abordagem interdisciplinar que dialoga com a história intelectual e a história ambiental. Buscando responder: Como o pensamento ambientalista de Frank Herbert é apresentado para seu público leitor e crítico e como o mesmo foi construído? Através desta investigação, espera-se contribuir para uma maior compreensão das conexões entre a literatura de ficção científica e as preocupações ambientais, destacando a relevância do pensamento de Frank Herbert como um importante componente da discussão contemporânea sobre a proteção do meio ambiente



e a sustentabilidade. Tendo como principal objetivo a realização de uma análise crítica sobre o pensamento ambientalista do escritor Frank Herbert dentro do panorama histórico e cultural estadunidense, destacando as influências e correntes de pensamento que moldaram suas concepções ecológicas.

2. Aporte Teórico Metodológico.

Será realizada uma extensa revisão bibliográfica percorrendo alguns dos temas relacionados ao projeto, conforme relacionados na tabela abaixo com as principais referências levantadas até o momento:

Tabela 1 – Temas que serão investigados durante a revisão bibliográfica e as principais referências levantadas.

Tema	Principais Referências
Frank Herbert e sua obra: Uma revisão da vida e carreira de Frank Herbert, incluindo sua formação, influências literárias e principais obras relacionadas ao tema ambiental.	<i>The Road to Dune</i> (Anderson, 2006) <i>Dreamer of Dune</i> (Herbert, 2003) <i>Duna</i> (Herbert, 2017)
História do ambientalismo nos Estados Unidos: História do movimento ambientalista nos Estados Unidos, desde suas origens até os desenvolvimentos mais recentes, analisando os principais eventos, marcos e figuras-chave.	<i>Deserts on the March</i> (Sears, 1935) <i>A Sand County Almanac</i> (Leopold, 1949) <i>Nature and Man's Fate</i> (Hardin, 1959) <i>Silent Spring</i> (Carson, 1962)
Literatura e ambientalismo: Quais as relações entre a literatura, especialmente a ficção científica, e o ambientalismo, investigando como as obras literárias podem influenciar a conscientização e as perspectivas ambientais.	<i>Positions and Suppositions in Science Fiction</i> (Suvin, 1988) <i>On the Poetic of the Science Fiction Genre</i> (Suvin, 1972), <i>The History of Science Fiction</i> (Roberts, 2005) <i>Arqueologias do Futuro: O desejo chamado Utopia e outras ficções científicas</i> (Jameson, 2021)
Ecocrítica: Principais conceitos e abordagens teóricas da ecocrítica e dos estudos literários ambientais, explorando como essas áreas de estudo analisam e interpretam as representações da natureza e do ambiente na literatura.	<i>The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology</i> (Glotfelty; Fromm, 1996)
Recepção crítica das obras de Herbert: Qual foi a recepção crítica das obras de Herbert no contexto do ambientalismo, examinando como suas ideias foram recebidas e interpretadas por críticos literários, acadêmicos e pelo público em geral.	<i>Frank Herbert's Ecology, Oregon's Dunes, and the Postwar Science of Desert Reclamation</i> (Kratz, 2021) <i>The Maker of Dune</i> (O'Reilly, 1981)
Contexto histórico-cultural: Como foi o contexto histórico-cultural dos Estados Unidos durante o período em que as obras de Herbert foram escritas, explorando as preocupações ambientais e os desafios enfrentados pela sociedade em relação ao meio ambiente.	<i>A Era dos Extremos</i> (Hobsbawm, 1994) <i>Modernidade Líquida</i> (Bauman, 2001) Estas verdades: A história de formação dos Estados Unidos (Lepore, 2020) História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI (Karnal, 2007)



Influências literárias e intelectuais de Herbert: Investigar as influências literárias e intelectuais que moldaram o pensamento de Frank Herbert em relação ao ambientalismo, examinando outros autores, movimentos literários e correntes de pensamento que podem ter contribuído para a formação de suas ideias.

The Quileute Dune: Frank Herbert, Indigeneity, and Empire (Immerwahr, 2021)
Twilight on the Thunderbird: A Memoir of Quileute Indian Life (Hansen, 2013)

Fonte: A autora.

Pretende-se investigar a constituição do sujeito social histórico do autor Frank Herbert através da análise de conteúdo das fontes selecionadas, analisando as entrevistas concedidas e discursos (do período entre 1969 à 1985), buscando responder: quais são os interesses de Frank Herbert pelas questões ambientalistas e como o mesmo se encaixa intelectualmente nesse movimento? Para tanto, irei contrapor as ideias socioambientais de Herbert com livros centrais para constituição do movimento ambientalista estadunidense anterior ao lançamento de *Duna* (1965), entre eles: *Deserts on the March* (1935) do ecólogo Paul Sears, *A Sand County Almanac* (1949) do filósofo ambiental Aldo Leopold, *Nature and Man's Fate* (1959) do zoólogo Garrett Hardin, e por fim, *Silent Spring* (1962) da bióloga Rachel Carson.

Para realizar a análise das entrevistas, primeiramente será realizada verificação da confiabilidade das transcrições já existentes e as que não possuem transcrições oficiais serão realizadas pela autora. Com as entrevistas transcritas, realizar-se-á uma análise de conteúdo⁵³ das mesmas, buscando compreender as ideias de Frank Herbert acerca de conceitos que permeiam o escopo do projeto como: meio ambiente, ecologia, natureza, poluição, entre outros; e posteriormente analisando de qual forma esses conceitos são usados por Herbert e em quais situações. Além disso, relacionarei os resultados obtidos com análises feitas anteriormente em outras pesquisas de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, nas quais estudei os livros da saga *Duna* e o movimento ambientalista estadunidense.

Entre as fontes de investigação a serem utilizadas, incluem-se discursos e entrevistas concedidas por Herbert, nos quais descreve o processo de escrita da saga *Duna* e comenta outros tópicos de seu interesse. Os materiais disponíveis para acesso abrangem desde 1965 quando o primeiro livro *Duna* é lançado, até 1985, ano da morte do autor. Visando manter a confiabilidade das fontes a serem utilizadas, a pesquisa será limitada às entrevistas e discursos em formato de áudio, as quais foram digitalizadas e disponibilizadas online por duas instituições acadêmicas estadunidenses, a *California State University* de Fullerton e a *University of California* de Los Angeles. Para organizar melhor as fontes a serem utilizadas segue abaixo a Tabela 2, a qual relaciona o ano da entrevista, o entrevistador, o título atribuído, a instituição responsável pela digitalização

⁵³ A Análise de Conteúdo é um método frequentemente utilizado para análises em pesquisas qualitativas, que consiste de algumas etapas a serem seguidas pelo pesquisador, como: Pré-análise dos dados, através da organização dos materiais obtidos e prepará-los para as análises; Exploração do Material, para construção da codificação e categorias de análise; e a etapa final, tratamento dos resultados, na qual a interpretação dos resultados é feita através de uma inferência controlada que considera alguns pontos importantes como o emissor da mensagem, o indivíduo que recebe a mensagem, a mensagem em si e o canal pelo qual a mensagem foi enviada (Bardin, 1977).



do áudio, a duração aproximada da entrevista e se a mesma possui transcrição oficial ou não.

Tabela 2 – Lista das entrevistas que serão utilizadas como fontes.

Ano	Entrevistador	Título	Instituição	Duração	Transcrição
1969	Willis McNelly	Interview with Frank Herbert by Dr. McNelly	California State University, Fullerton, Pollak Library	1:20:15	Sim
1969	Jim Tate	Frank Herbert “Ecology Talking”, with Jim Tate	California State University, Fullerton, Pollak Library	1:03:32	Não
1970	Conferência da SFWA	Science Fiction Writers Association Conference speeches	California State University, Fullerton, Pollak Library	00:56:50	Não
1971	Willis McNelly	Frank Herbert lecture, “Science Fiction for Human Beings” for Dr. McNelly	California State University, Fullerton, Pollak Library	1:02:36	Não
1980	Desconhecido	Frank Herbert, Science Fiction writer, series	California State University, Fullerton, Pollak Library	0:30:00	Sim
1985	Willis McNelly	Science Fiction for Human Beings with Frank Herbert, Harlan Ellison, and Ray Bradbury Parts 1 and 2	California State University, Fullerton, Pollak Library	2:05:00	Não
1985	University of California	Frank Herbert speaking at UCLA, 17/04/1985	Archives of the UCLA Campus Events Commission	00:53:38	Sim

Fonte: A autora.

Referências

Obras Citadas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 229 p, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1982, 1ª edição 1975.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Experiências do tempo futuro através da Ficção Científica: Análise das mudanças de percepção do porvir da Guerra Fria ao Século XXI. *Revista História*: São Paulo, n. 178, p.1-31, 2019.



GOMES, Anderson Soares. Crise climática e reconfiguração do romance contemporâneo em *The ministry for the future*, de Kim Stanley Robinson. *Matraga*, v. 29, n. 55, p. 130-142, 2022.

HERBERT, Frank. Vertex The Magazine of Science Fiction Interviews Frank Herbert. Entrevista concedida a Paul Turner. *Vertex*, Estados Unidos, v 1, n 4, out. 1973.

KRAMER, Lloyd. Literatura, crítica e imaginação histórica: O desafio literário de Hayden White e Dominick LaCapra. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*, São Paulo: Martins Fontes, p.131-173, 1992.

O'REILLY, Tim. *Insights of a Master of Science Fiction*. Frederick Ungar Publishing Co., 1981.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*: v. 24, n. 68, p.81-101, 2010.

ROBERTS, Adam. *A verdadeira história da ficção científica: do preconceito a conquista das massas*. São Paulo: Seoman, 2018. p. 451-513, 703 p. ISBN 978-85-5503-068-0.

SKINNER, Quentin. Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*: v. 8, n.1, p. 3-53, 1969.

WASSERMAN, Claudia. História Intelectual: Origem e Abordagens. *Tempos Históricos*: v. 19, p.63-79, 2015.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, v.4, n.8, p.198-215, 1991.

Obras para a revisão bibliográfica

ANDERSON, Kevin; HERBERT, Brian; HERBERT, Frank. *The Road to Dune*. The Books: 1ed, 436p, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Zahar: 2001.

CARSON, Rachel. *Primavera Silenciosa*. Editora Gaia: São Paulo, 1 ed, 2010.

GLOTFELTY, Cheryl; FROMM, Harold. *Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press, 1996.

HANSEN, Howard. *Twilight on the Thunderbird: A Memoir of Quileute Indian Life*, Third Place Press: 288p, 2013.

HARDIN, Garrett. *Nature and Man's Fate*. The New American Library, 1959.

HERBERT, Brian. *Dreamer of Dune: The Biography of Frank Herbert*. Tor Books: 1 ed, 576p, 2003.



HERBERT, Frank. *Duna*. São Paulo: Aleph, 2 ed., 680 p., 2017.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IMMERWAHR, Daniel. The Quileute Dune: Frank Herbert, Indigeneity, and Empire. *Journal of American Studies*: p 1-26, 2021.

JAMESON, Fredric. *Arqueologias do futuro: O desejo chamado Utopia e outras ficções científicas*. Autêntica, 2021.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. Contexto: São Paulo, 2007.

KRATZ, Veronika. Frank Herbert's Ecology, Oregon's Dunes, and the Postwar Science of Desert Reclamation. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, p 1-20, 2021.

LEOPOLD, Aldo. *A Sand County Almanac: and Sketches Here and There*. Oxford University Press, 1949.

LEPORE, Jill. *Estas verdades: A história de formação dos Estados Unidos*. Intrínseca: Rio de Janeiro, 1 ed, 2020.

SEARS, Paul. *Deserts on the March*. University of Oklahoma Press, 1935.

SUVIN, Darko. On the Poetic of the Science Fiction Genre. *College English*: v. 34, n. 3, p. 372-382, 1972.

SUVIN, Darko. *Positions and Suppositions in Science Fiction*. Londres: Macmillan, 1988.

Fontes

HERBERT, Frank. Ecology Talking, with Jim Tate. [Entrevista concedida a] Jim Tate. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1969.

HERBERT, Frank. Frank Herbert lecture, "Science Fiction for Human Beings" for Dr. McNelly. [Entrevista concedida a] Willis McNelly. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1971.

HERBERT, Frank. Frank Herbert speaking at UCLA 4/17/1985. [Entrevista concedida a] UCLA Campus Events Commission. [Áudio digitalizado por] UCLA Communication Studies Department, 1985.



HERBERT, Frank. Frank Herbert, Science Fiction writer, series. [Entrevista concedida a] Diversas instituições. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1980.

HERBERT, Frank. Interview with Frank Herbert by Dr. McNelly. [Entrevista concedida a] Willis McNelly. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1969.

HERBERT, Frank. Science Fiction for Human Beings with Frank Herbert, Harlan Ellison, and Ray Bradbury parts 1 and 2. [Entrevista concedida a] Willis McNelly. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1970.

HERBERT, Frank. Science Fiction Writers Association Conference speeches by Frank Herbert & Dr. Stuart Erickson. [Entrevista concedida a] Science Fiction Writers Association Conference. [Áudio digitalizado pelo projeto] *California Audiovisual Preservation Project*: California State University, Fullerton, 1970.



“TODA UMA PEDAGOGIA SOCIAL”: FRANCISCO CAMPOS E REPRESENTAÇÕES NO JORNAL “O DIA” (PR)

OLIVEIRA, Gabriel Henrique Divardim de¹; CAMPOS, Nívio de²

¹Bacharelado em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa;

²Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O presente trabalho, desenvolvido no âmbito da História da Educação, se fundamenta pelo referencial teórico da História Cultural, a partir do uso do conceito de “representações” de Chartier (1990) e da sociologia relacional de Bourdieu. O texto é parte do capítulo dois da dissertação de mestrado defendida no dia 19/07/2023, intitulada: “A NOVA SCIENCIA POLITICA, A PEDAGOGIA SOCIAL”: REPRESENTAÇÕES NA IMPRENSA BRASILEIRA (1917-1940). O capítulo referido, descreve a realidade de representações do Brasil da década de 1930, a partir das relações entre política, educação e sociedade, com objetivo de analisar representações de Pedagogia Social, a partir do jornal paranaense “O Dia”. A partir das fontes de imprensa, as relações entre o ministro Francisco Campos, do Governo Vargas, e acepções de Pedagogia Social revelaram que além da pluralidade de significados do termo, Pedagogia Social era parte de um projeto de fascistização do Estado Novo, projeto que despertou atenção e enfrentou resistência, não sendo assim executado como planejado.

Palavras-chave: Pedagogia Social, Representações, Imprensa, Estado Novo

1. O jornal “O Dia” e o Ministério da Educação na realidade de representações.

A imprensa brasileira na década de 1930 também reproduziu a complexidade das relações de força presentes em cada momento específico. A crise republicana, o processo da “Revolução de 1930”, a instabilidade política e econômica, a escalada autoritária, tiveram algum impacto nas publicações. A partir do ano de 1930, muitos jornais sofreram perseguição e empastelamento. O jornal “O Dia” é um exemplo de sobrevivência e adaptação à conjuntura, pois apesar de ser governista no pré-1930 e tecer críticas ao governo provisório de Getúlio Vargas, passou por mudanças e tornou-se ferramenta da propaganda estado-novista. Não nos ocuparemos com um estudo aprofundado sobre este processo, mas uma breve exposição de representações poderá ilustrar isso em resumo. O jornal paranaense “O Dia” foi fundado em 1923 por David Carneiro e Caio Gracho Machado; no começo da década de 1930, contava com o diretor e gerente Adalberto Nacar Correia; em 1937, com o gerente Miguel Rosa. Na década de 1930, custava 200 Reis e trazia a possibilidade de assinatura de seu caderno nacional e internacional, suas notícias focavam na antiga capital paranaense “Curityba”, além de seu caderno periódico sobre o interior do Paraná.

Os fundadores do jornal tinham origem na elite regional paranaense. David Carneiro, era um intelectual positivista, professor de história e economia, além de herdeiro de um industrial da erva-mate. Caio Gracho Machado foi deputado e teve seu mandato atravessado pelos acontecimentos de 1930. (CORDOVA, 2016, p. 206). (OLIVEIRA, 1997, p. 51).



Fundado em 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública foi idealizado como ferramenta importante de um novo projeto de país. A disputa em torno da educação refletiu também naquele momento, muito dos conflitos e antagonismos da crise política e econômica no pós “Revolução de 1930”. O ministro nomeado foi Francisco Campos e a educação considerada o ponto chave no processo de “reconstrução nacional” do governo “revolucionário” (MORAES, 1992, p. 292).

O grande programa de reformas que teve seu momento inspirador na década de 20 viu no pós-30 sua chance histórica de realização. Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados. (BOMENY, 1999, p.139).

A criação do Ministério foi também o estabelecimento de uma política, até então inexistente, com diretrizes, normas e organização para a educação do país, subordinando e objetivando alcançar todos os estados da federação. Com exceção do ensino primário, que apesar do discurso de Francisco Campos, na prática continuou respeitando a Constituição de 1891 e deixando a responsabilidade para as oligarquias regionais. No discurso de Francisco Campos, a educação tinha considerável protagonismo, mas dos recursos destinados ao Ministério apenas 33% eram para a educação. (MORAES, 1992, p.295). Neste período, Francisco Campos aprovou uma série de decretos, efetivando o que se conheceu como Reforma Francisco Campos:

Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto nº 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto nº 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (MORAES, 1992, p. 296).

No período de gestão de Francisco Campos, de 1931 a 1932, o Ministério da Educação, a partir do Conselho Nacional de Educação e da Associação Brasileira de Educação, conciliou interesses e antagonismos envolvidos na disputa pela educação e trabalhou-os em prol de seus interesses, relacionados ao projeto de Vargas: “modernizar” o Brasil a partir de um Estado forte, centralizado, interventor e tutelar.

Na segunda página da edição do dia 7 de abril de 1931, uma reportagem anunciou “A reforma do Ensino Superior” de Francisco Campos. No texto, detalhes das alterações nas grades de diversos cursos, como por exemplo, de direito, engenharia, odontologia, e informações sobre qual seria a finalidade da reforma e das universidades em si. Uma finalidade científica, segundo o texto, que fazia a divulgação e defesa da reforma que



seria instaurada dias depois, no dia 11 de abril de 1931, a partir do Decreto nº 19.851. Fazendo alusão ao próprio discurso de Francisco Campos, tais representações não se comprovaram na prática. Segundo Moraes (1992, p. 298), a universidade foi concebida pelo ministro muito mais como instrumento político-ideológico do que espaço de produção científica. A reportagem também anunciou a criação do Conselho Nacional de Educação, que teria suma importância em sua relação com o Ministério da Educação nos anos seguintes. Segue um trecho transcrito: “O Conselho Nacional de Educação passará a exercer funções de superintendência e controle em tudo quanto se refira as alterações de institutos de ensino secundário e superior aos modelos oficiais”. (Edição 02221, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira).

O jornal “O Dia”, apesar do apoio a Getúlio Vargas em 1930 e da colaboração na divulgação de defesas de decretos e reformas dos ministérios do Governo Provisório, seguiu com uma postura crítica que expressava também discordâncias com a organização política brasileira. Na primeira página da edição de sábado, 27 de junho de 1931, foi publicada uma reportagem denunciando um caso de corrupção envolvendo Francisco Campos e outros membros do Governo Provisório. A reportagem com título “A alta advocacia administrativa e a palavra candente de Mauricio de Lacerda” relatou uma negociata envolvendo dinheiro público e uma empresa privada na qual Francisco Campos era sócio e advogado. Sobre Francisco Campos, seguem trechos: “É quem a provoca é o ministro de uma pasta que devia servir de exemplo á mocidade, pelo seu caracter, pela sua honra, pela sua proibidade.” Em outro parágrafo: “sr. Francisco Campos é vehiculo da immoralidade administrativa, que assim se desvenda aos olhos pasmos da nação engulhada.” (Edição 02286A, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira).

Avançando da descrição da década, em torno das fontes e do nosso problema central, a pesquisa encontrou em 1932 a primeira ocorrência da palavra-chave “Pedagogia Social”, no jornal “O Dia”. Na segunda página da edição de terça-feira, 26 de janeiro de 1932, com um espaço considerável, intitula-se: “Bases para a organização do ensino complementar, normal e normal superior”. O subtítulo: “Apresentadas ao governo do Estado pela comissão para tal fim nomeada pelo Sr. Dr. Interventor Federal Interino”. Trata-se da divulgação de um decreto de 72 artigos, especificando a base organizacional e as diretrizes para as escolas normais ao redor do Paraná e para o curso normal superior que seria sediado na capital. Nesta divulgação de decreto, estavam especificados inúmeros detalhes sobre o funcionamento das escolas, a formação das alunas, dos alunos, sobre a contratação de professores, além das matérias em cada ano de formação do “Curso Complementar”, do “Curso Normal” e do “Curso Normal Superior”. Na quarta página da edição, o texto tem sua continuação e nela encontram-se alguns artigos do decreto sobre a “Escola Normal Superior”, além de uma lista de matérias nos dois anos de formação:

PRIMEIRO ANO 1) – Logica e filosofia; 2) – Psicologia da criança; 3) – Noções de economia politica; 4) – Metodos, sua história, sua aplicação; 5) – Sociologia; 6) – Historia da escola primaria e normal. SEGUNDO ANO 1) – Psicologia do adolescente 2) – Psicologia e filosofia da educação; 3) – Metodologia das ciencias, artes e línguas; 4) – Legislação, organização e administração escolar; administração escolar brasileira e entranngeira comparadas; 5) – **Pedagogia social**. (Edição 02452, ‘O Dia (PR)’. Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira, grifo nosso).



Pedagogia Social, dando nome a uma matéria de um Curso Normal Superior em 1932, indica que era um tema considerado na organização curricular, refletindo assim necessidades daquele contexto educacional. Após esses vestígios apresentados, a dissertação seguiu com a descrição do contexto para a análise das próximas representações.

No que se refere ao Ministério da Educação, após a saída de Francisco Campos em 1932, foi ocupado por Washington Pires até 1934, quando Gustavo Capanema assumiu e se manteve por 11 anos. Naqueles anos, o ex-ministro Francisco Campos não havia se desvinculado das questões educacionais. No presente texto, interessa-nos avançar para o contexto pós golpe, em 1937, da fundamentação do autoritarismo do Estado Novo.

2. Francisco Campos e as representações de Pedagogia Social a partir do jornal “O Dia” (PR)

Em 1938, encontra-se pela segunda vez na década de 1930, menção à Pedagogia Social no jornal “O Dia”. E pela segunda vez, ligada ao Estado. Trata-se da edição do dia 12 de maio de 1938, em uma transcrição de um pronunciamento de Francisco Campos no programa de rádio “Hora do Brasil”⁵⁴, ocorrido naquele dia 10 de maio. Um dos principais ideólogos do autoritarismo estado-novista, em 1938, Francisco Campos era Ministro da Justiça. Se antes, Campos era criticado na imprensa por atividades ilícitas e negociatas, em 1938, não mais, pois a propaganda, censura e repressão policial eram alicerces do regime. O texto sobre Francisco Campos foi publicado na oitava página do jornal, porém com destaque, a transcrição ocupou quase meia página e teve título com edição diferenciada, além de uma foto do “Ministro Francisco Campos”.

A reportagem intitulada “A obra do Estado Novo no primeiro semestre de sua existência” trata-se da transcrição do discurso do então ministro da Justiça, Francisco Campos e se estende a partir de quatro tópicos. Na introdução de seu discurso, Francisco Campos afirmou que no dia 10 de novembro de 1937, data do golpe do Estado Novo, o Brasil havia entrado em outra época. Afirmou também que, não era do nada que o Estado Novo surgia, mas da vontade e da ideologia dos homens. O discurso do único autor da Constituição do Estado Novo se desenvolveu a partir disso, como uma tentativa de legitimar a escalada autoritária realizada. O ideólogo estado-novista seguiu seu discurso desqualificando a política de conciliação, naquele momento buscou apontá-la como o problema da política brasileira que o Estado Novo havia solucionado.

CLIMA DE ORDEM [...] O Estado passou a ser uma ordem. Isto é, um sistema animado de um espírito e de uma vontade, unificado em torno de uma pessoa, que é em política a primeira categoria da realidade. O Estado tem os chefes. A política deixou os bastidores das combinações para ser o que é, efetivamente, nas grandes horas, dignas de serem prolongadas no tempo e vivida em toda sua plenitude: as decisões tomadas por um homem que se sente em comunhão de espírito do povo, em que se fez guia e condutor, responsável por êle diante da historia e do destino. No regime das combinações o Estado era um ponto ideal de imputação. A autoria real das decisões se perdia no anonimato das

⁵⁴ O programa de rádio “A Hora do Brasil” foi fundado em 1935 e segue como uma das permanências do governo Getúlio Vargas. Hoje com a nomenclatura “A Voz do Brasil”, é o programa de rádio mais antigo da América Latina e segue com divisão entre blocos de notícia do poder executivo, legislativo e judiciário.



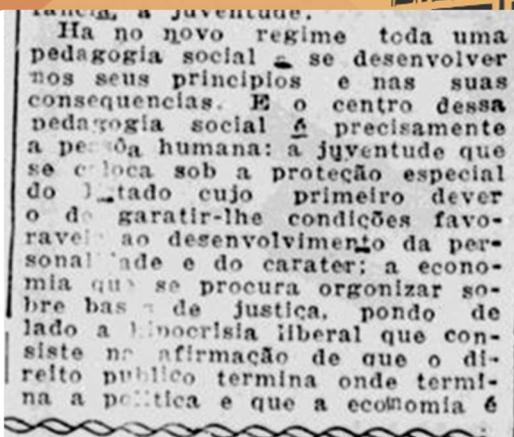
coletividades fortuitas ocasionais que se apresentavam em público, como responsáveis por uma decisão que era de todos, sem ser de nenhum ou de ninguém. Todos os sacrifícios, mecanismos e processos de demoliberalismo, tinha por fim impedir que o povo idificasse, escolhesse ou aclamasse o chefe, isto é, a autoridade humana encarnada na pessoa único meio de ser a autoridade humana e responsável. [...]. (Edição 04536, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira).

Defensor do autoritarismo, em sua crítica à democracia liberal, defendida pelas elites regionais da primeira república, Francisco Campos discursava com objetivo de fortalecer a figura pessoal de Getúlio, como um guia do povo, um salvador. Seu discurso que forjava a imagem de Vargas como “pai dos pobres”, podemos notar na transcrição seguinte:

CARATER POPULAR DO ESTADO [...] O Estado popular é o Estado que se torna visível e sensível do seu chefe, o Estado dotado de vontade de virtudes humanas, o Estado em que corre a limpa da indiferença e da neutralidade. O povo o chefe, eiz as duas entidades do regime. O Estado é do povo e para o povo e, por isto é um Estado de chefe, porque o povo, como todos os grandes criadores, representa sob a fôrma humana da pessoa o poder digno de ser amado e obedecido, o poder animado do espirito de proteção, de justiça e de equidade. (Edição 04536, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira).

O discurso foi proferido sobre um governo do povo e para o povo, enquanto na prática abusava da censura e da repressão policial. Tentou também forjar a figura do Estado Novo preocupado com as questões sociais. Era apenas retórica, Getúlio governava para as elites e quando esboçou uma aproximação aos trabalhadores, caiu em 1945. (NAPOLITANO, 2016, p.127). Em seu discurso, Francisco Campos explicou outro fator importante da política estado-novista: o nacionalismo em busca da centralização do poder, “unificar o Estado é unificar a Nação”; em detrimento do federalismo liberal. No tópico, intitulado “ESTADO NACIONAL”, Francisco Campos se defendeu enquanto ideólogo autoritário e afirmou que a preocupação da reorganização do Estado não era somente o poder, a preocupação dominante era a pessoa humana. No próximo trecho da transcrição do discurso, percebe-se que o apelidado “Chico Ciência” usava de representações de Pedagogia Social, com o interesse pela legitimação do Estado Novo. Segue em imagem, seguida de transcrição:

Figura 1.



Fonte: Edição 04536, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira.

Ha no novo regime toda uma pedagogia social a se desenvolver nos seus principios e nas suas consequencias. E o centro dessa pedagogia social é precisamente a pessoa humana: a juventude que se coloca sob a proteção especial do Estado cujo primeiro dever o de garantir-lhe condições favoráveis ao desenvolvimento da personalidade e do caráter; a economia que se procura organizar sobre base de justiça, pondo de lado a hipocrisia liberal que consiste na afirmação de que o direito publico termina onde termina a politica e que a economia é o domínio exclusivo dos contratos. A liberdade liberticida da economia liberal, que consiste em reconhecer aos fortes o domínio sobre os fracos o estado Novo opõe a disciplina corporativa, na qual a economia não é apenas uma ordem das coisas, mas uma ordem das pessoas e por conseguinte e por definição uma ordem justa. (Edição 04536, “O Dia” (PR). Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira).

Diferente dos sentidos da teoria Pedagogia Social de Natorp, o ministro da justiça do Estado Novo buscou exercer sua influência na educação, pensando a mesma como instrumento de controle. A referência à uma acepção de Pedagogia Social, reflete nas representações a tentativa de legitimação de um projeto autoritário. Pequeno trecho do discurso mas não desinteressado, pois Francisco Campos naquele momento disputava com outros ministérios, o poder relacionado à educação e ao militarismo, no sentido de integrar a juventude no Estado autoritário. Na tentativa de implantação deste projeto, Francisco Campos disputou com Gustavo Capanema o Ministério da Educação, bem como com a estrutura militar constituída, pois visava implantar uma estrutura militar paralela.

Sai de dentro do Ministério da Justiça sob a chefia de Francisco Campos o projeto de Organização Nacional da Juventude. O projeto de mobilização da juventude em torno de uma organização nacional com o objetivo de prepará-la e ajustá-la aos novos princípios que deveriam reger o Estado Nacional sintoniza-se perfeitamente com o pensamento de Francisco Campos. A pretensão de arregimentar militarmente a juventude em torno de uma organização nacional Francisco Campos a retirou dos modelos de organização fascista difundidos a partir das experiências alemã, italiana e portuguesa, basicamente. (BOMENY, 1999, p.144-145).

Entre a crítica das experiências da democracia liberal e a defesa do totalitarismo, a concepção política que fundamentou tal projeto, o ideólogo havia publicado em seu



livro **O Estado Nacional**, onde afirmou a necessidade de gerar integração política, articulando racionalmente a irracionalidade das massas. O uso do mito, para o controle do inconsciente coletivo, era um dos passos daquilo que seria uma missão pedagógica. Um setor de importante aliança com Francisco Campos nesta empreitada, foi a ala mais conservadora da Igreja Católica.

O projeto inicial de criação da Organização Nacional da Juventude não deixa dúvidas sobre a pretensão de se institucionalizar nacionalmente uma organização paramilitar em moldes fascistas de arregimentação da juventude. Constando no documento o timbre do Ministério da Justiça, não há sequer menção à participação do Ministério da Educação e Saúde em um empreendimento que poderia ser entendido como de cunho essencialmente educativo, socializador. (BOMENY, 1999, p.147).

O documento teria garantido muito mais poder para o ministro da justiça. Os críticos apontavam que com tantas atribuições, o documento visava a formação de um novo ministério, com custo elevado. O Ministério da Guerra e o Ministério da Educação tensionaram e o projeto foi freado. A tentativa de consolidação de uma ditadura de tipo fascista no Brasil, terminou sem êxito:

A entrada em cena do ministro da Educação, Gustavo Capanema, e as considerações que registrava em documentos e correspondências ao presidente da República a respeito das alterações pelas quais deveria passar o projeto original da Organização Nacional da Juventude e sua reedição, em bases cívicas, no que ficou conhecido como Juventude Brasileira, confirma alguns elos que o Ministério da Educação consolidou ao longo do Estado Novo. (BOMENY, 1999, p.149).

A partir destes trechos das publicações de “O Dia”, percebemos que uma acepção de Pedagogia Social fez parte do conjunto de ideias da construção do nacionalismo e do autoritarismo do Estado Novo. Estava presente desde as reformas educacionais em 1932, até em discursos da propaganda ideológica no pós-golpe, em 1938. O texto seguiu a transcrição do discurso da “Hora do Brasil” e se encerrou com argumentos que defendiam que um semestre era pouco e para a mudança do Brasil por completo, ainda era preciso tempo.

A historiografia pode colaborar para a análise crítica do tempo presente, pois a década de 1930 nos influencia por meio de permanências. (BOMENY, 1999, p.39). Exemplo destas permanências, a ocorrência analisada no capítulo dois, presente na Figura 14, recorte do jornal “O Dia”: a Pedagogia Social anunciada como disciplina em um Curso Normal Superior, é de alguma forma uma permanência, pois no Brasil, a Pedagogia Social não foi ainda constituída como um curso universitário de graduação. Diferente da Espanha, por exemplo, que conta com cursos de graduação em Educação Social e Pedagogia Social, em mais de dez universidades. (MACHADO, 2014, p. 28).

Fontes



A VANGUARDA E O PREENCHIMENTO DAS VAGAS NO CORPO DIPLOMATICO. *O Dia*. Curitiba. 1932. 16 de novembro. 1937. Ed. 04391.

A obra do Estado Novo no primeiro semestre de sua existência. *O Dia*. Curitiba. 12 de maio. 1938. Ed. 04536.

A palavra do presidente. *O Dia*. Curitiba. 16 de novembro. 1937. Ed. 04391.

A alta advocacia administrativa e a palavra candente de Mauricio de Lacerda. *O Dia*. Curitiba. 27 de junho. 1931. Ed. 02286A.

A reforma do Ensino Superior. *O Dia*. Curitiba. 7 de abril. 1931. Ed. 02221.

Referências

BOMENY, Helena M. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.138-160.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. p. 445-449.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.20-40.

CAMPOS, F. *O Estado Nacional*. Senado Federal, Conselho Editorial. Coleção biblioteca básica brasileira, 226p. 2001.

CAPELATO, M. H. R. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, D. (org). *Repensando o Estado Novo*. Editora Fundação Getulio Vargas, 1999, p. 167-178. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 10 set. 19.

CAPELATO, M. H. R. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 190-210.

CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 122p.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n.11, p.173-191, 1991. p.73-188.

CORDOVA, M. J. W. *Bento, Brasil e David: O discurso regional de formação social e histórica paranaense*. Editora UFPR. 2016. p. 206.

GUILHERME, W. D. Santos, S. M. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2019. p. 4.



RIBAS MACHADO, Érico. *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 28.

MORAES, M. C. M. *Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos*. Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992. p.292-315.

NATORP. P. *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad*. Madri: La Lectura, 1913.

OLIVEIRA, R. C. Notas sobre a política paranaense no período de 1930 a 1945. *Revista de Sociologia e Política*, Nº 9, 1997.



HISTORIOGRAFIA DA ERVA-MATE: APROXIMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA SOBRE OS SISTEMAS TRADICIONAIS DE PRODUÇÃO DO PARANÁ

Siqueira, Murilo C.¹; Carvalho, Alessandra I.²

¹Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa; ²Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: A erva-mate desempenha um papel significativo na formação social e econômica do Paraná e na vida dos trabalhadores dos ervais que, apesar das variações do mercado e das políticas públicas desconexas de suas práticas, encontraram formas de permanecer em seus territórios e continuar suas atividades. O presente trabalho apresenta uma primeira aproximação com a vasta historiografia da erva-mate para a construção de um projeto de pesquisa sobre a cultura e os mundos do trabalho nos ervais na região centro-sul do Paraná entre os anos de 1970 e 2010. Essa aproximação possibilitou compreender quais são as principais lacunas que podem ser exploradas em novos trabalhos, quais as principais abordagens sobre o tema, bem como suas principais transformações. Pode-se a partir dessa compreensão construir a questão de partida da pesquisa e justificar o recorte temporal, geográfico, o objeto (ou sujeitos) da pesquisa. Além disso, a reflexão sobre os textos permitiu desdobrar a questão principal em diversas subquestões que podem (ou não) serem respondidas no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Erva-mate; Pesquisa; Historiografia.

1. Introdução.

A cultura da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) tem origem nas práticas dos povos da América do Sul antes da chegada dos europeus na região e permanece presente até os dias de hoje, sobretudo, nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul além de Argentina, Paraguai e Uruguai. Ao longo dos séculos XIX e XX, o mercado da erva-mate teve períodos de crescimento, declínio ou estagnação dependendo do contexto internacional. Esses movimentos foram objetos de estudo de vários historiadores como Temístocles Linhares (1969), Marisa Correia de Oliveira (1974) e Samuel Guimarães da Costa (1989) que se dedicaram a mapear esses eventos e identificar os impactos na balança comercial, na acumulação de capital, nos investimentos realizados, no volume de produção e consumo, dentre outros indicadores econômicos.

A despeito dos momentos de crescimento ou crises econômicas do setor, a erva-mate sempre esteve presente na vida cotidiana dos diferentes grupos étnicos e sociais que habitaram e ainda habitam esses territórios. Populações inteiras se engajaram de diferentes formas na sua produção e, através da miscigenação e interação de diferentes culturas com a floresta, se apropriaram e desenvolveram conhecimentos de manejo dessa e de outras espécies locais. Gerhardt (2013) ao produzir uma história ambiental da erva-mate, aborda a relação desses sujeitos sociais e as mudanças nas paisagens e ambientes, principalmente durante os séculos XIX e XX, quando ocorreram as transformações mais radicais como a destruição da maioria dos ervais nativos e aceleração do desmatamento. O autor, através de uma ampla pesquisa documental, destaca dentre a complexa



combinação de motivos que levaram a essas transformações: a legislação que restringiu o acesso a posse de terra, a grilagem, o aumento da população em função dos projetos de colonização públicos e privados, da migração interna e externa, a pressão do mercado ervateiro e madeireiro, a política de conservação de ervais e florestas do Estado e as estiagens. Esses fatores impactam principalmente o modo de vida cabocla, uma vez que ela é intimamente ligada ao extrativismo, à floresta, aos faxinais e aos espaços de uso comum.

Neste mesmo sentido, Nogueira (2021), ao analisar a cultura de erva-mate em municípios do Centro-sul do Paraná através de visitas às propriedades e entrevistas de história oral, constatou que as famílias de agricultores agroecológicos desenvolveram com a erva-mate e outras espécies de plantas da Floresta Ombrófila Mista (FOM) um conjunto de conhecimentos e práticas continuados ao longo de gerações. Esse conjunto de práticas e saberes no manejo das diferentes espécies e demais interações socioecológicas com a floresta imprimiu na paisagem camadas históricas e ecológicas que conferem a essas famílias uma identidade ambiental que permitiu a preservação desse importante patrimônio cultural e biológico. Mesmo assim, esses sistemas permanecem ameaçados pela pressão econômica do agronegócio, a especulação imobiliária rural e o êxodo dos jovens.

A presente pesquisa, que se encontra em seu estágio inicial, tem como objetivo aprofundar-se nessas questões, identificar e historiar esses processos de pressão, as forças políticas e econômicas e a relação com os sujeitos nos ervais a partir da seguinte questão de partida: Quais foram os impactos das políticas públicas na cultura e nos mundos do trabalho da erva-mate entre os anos de 1970 e 2010 nos municípios da região Centro-Sul do Paraná?

O presente trabalho busca justificar a escolha de recorte temporal, espacial, o objeto e o tema da pesquisa, vinculando-os com a produção historiográfica identificada até o momento.

2. Recorte temporal.

O recorte temporal de 1970 a 2010 foi escolhido porque a maioria dos textos identificadas (como Oliveira, 1974; Eckert, 2011; Gerhardt, 2013; Goularti Filho, 2013; Fernandes, 2011 e; Fernandes, 2019) dedicaram-se em analisar registros que vão até o ano de 1967, quando o Instituto Nacional do Mate (INM) foi extinto.

Criado por Getúlio Vargas em 1938, o INM buscou controlar a economia ervateira por meio da instituição de cotas e preços mínimos e impulsionar novamente o setor, que estava em declínio desde a década de 1930, prospectando novos mercados nos Estados Unidos e Europa através de promoção e propaganda. Segundo Fernandes (2019), o INM nasceu na mesma esteira de institutos semelhantes criados durante o regime do Estado Novo que tinham como objetivo aperfeiçoar a produção e tornar mais competitivos os principais produtos da economia brasileira na época, como o café e o cacau. Assim como o INM, outras organizações que lhe são contemporâneas ou o antecedem, como os institutos estaduais do mate e a Comissão de Organização Cooperativa dos Produtores de Mate (COCPM), geraram um amplo acervo documental sobre a atividade que fundamentou várias pesquisas.

Além do esgotamento das fontes dessas instituições que foram extintas, os textos historiográficos mais antigos não apontam perspectivas para a produção de erva-mate



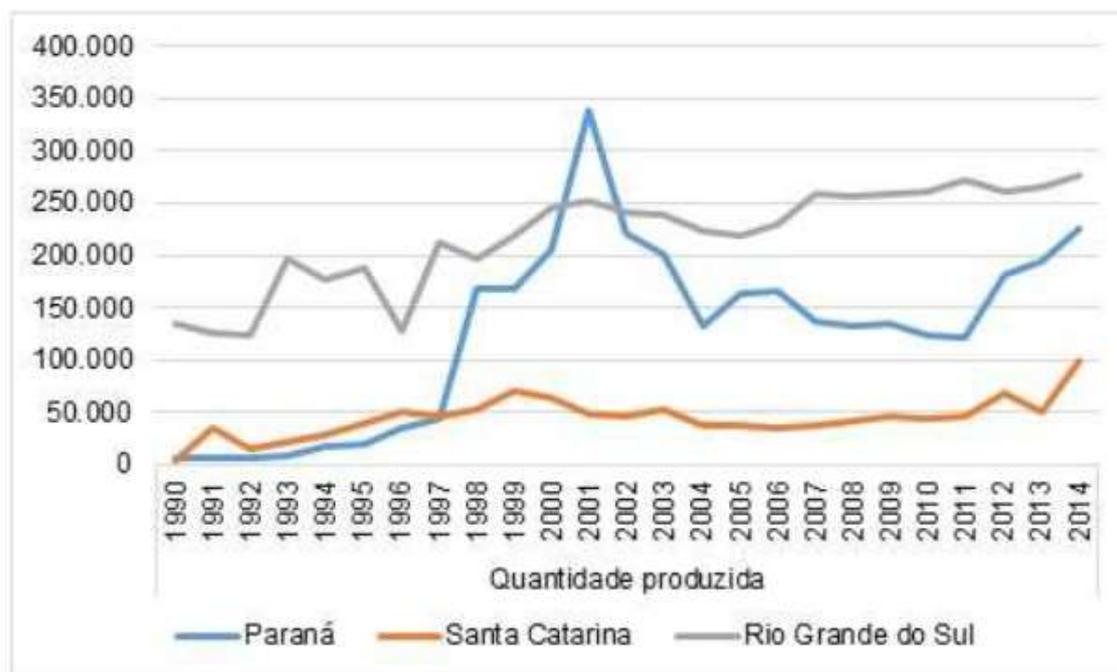
como algo relevante após 1967. Oliveira (1974), por exemplo, atribui a ausência de dados nas delegacias estatísticas do Paraná pós 1950 ao desaparecimento completo da produção de erva-mate depois desse período, existindo a partir de então apenas como forma de subsistência em pequenas propriedades. Para a autora, o derradeiro fim desse importante ciclo econômico para o estado acontece em 1966, com o fechamento completo do mercado argentino para a erva-mate brasileira que, somado ao “subdesenvolvimento agrícola decorrente da falta de assistência técnica”, levou os produtores do Paraná a tornarem-se “inertes; os mais ativos migraram para Guarapuava, Ponta Grossa ou Curitiba”, se inserindo em outras atividades (Oliveira, 1974 p. 84). Depois disso, as atividades que suplantaram o mate foram a indústria madeireira e o café que, diferente do mate, foram “planificadas em bases capitalistas” permitindo a “renovação do quadro econômico do Paraná” (p.133).

Essa mesma lógica é adotada por Magalhães Filho (1996 p.143) ao afirmar que: “Enquanto desabava um dos pilares da economia paranaense o outro se fortalecia. Compensava-se assim, em termos de emprego e renda, a retração do mate pela expansão da madeira”.

Saltando da década de 1960 para uma temporalidade mais recente, ao observar o trabalho de Nogueira (2021) e Nimmo *et. al.* (2022) que vinculam a produção de erva-mate sombreada no Paraná a pautas de importância global, como estratégia de enfrentamento da fome ou devastação ambiental, uma questão que pode ser levantada é: O que aconteceu com os trabalhadores da erva-mate neste meio tempo? Como uma atividade que, segundo autores basilares da historiografia paranaense, praticamente desapareceu no Paraná, se faz tão presente e relevante depois de 50 anos do seu “fim” como ciclo econômico?

Em sua pesquisa de mestrado em desenvolvimento rural, Letícia Andrea Chechi (2016) aponta para algumas pistas para compreender melhor e complexificar ainda mais essas questões. Em entrevistas realizadas com agentes ligados à diversas instituições vinculadas à erva-mate e extensão rural nos estados do sul do Brasil, é relatada a quase extinção dos ervais nativos a partir de 1970, principalmente em função da mecanização agrícola, subsidiada pelo governo como incentivo a culturas anuais como o plantio de soja e milho. Os dados do IBGE levantados pela autora complementam esses relatos, demonstrando que a produção de erva-mate no Paraná teve um crescimento mínimo até o ano 1997, não alcançando 50 mil toneladas anuais. A partir de 1998 houve um salto para mais de 150 mil toneladas ao ano e, em 2001, a produção aproximou-se de 350 mil toneladas, tornando o Paraná o maior produtor de erva-mate do país e voltando ao patamar das 150 mil toneladas entre 2003 e 2004.

Figura 1 - Quantidade de erva-mate produzida (toneladas de folha verde) nos três estados do sul do Brasil, de 1990 a 2014.



Fonte: CHECHI, Leticia Andrea; SCHULTZ, Glauco. A produção de erva-mate: um estudo das dinâmicas produtivas nos estados do sul do Brasil. *Enciclopédia biosfera*. Goiânia, v.13 n.23; p. 16-26. 2016. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2016a/agrarias/a%20producao%20de%20erva.pdf> acesso em 23/06/2023. Adaptado de IBGE (2014).

Um dos entrevistados dessa pesquisa, um agente extensionista do Paraná, atribuiu esse movimento à legislação ambiental do estado que foi mais restritiva, impedindo o corte da araucária e também das árvores de erva-mate que cresciam em sua sombra. A partir de um dado momento, o pequeno produtor, que já fazia o manejo da planta para consumo próprio, passou a expandir sua produção também para o comércio (Cheichi, 2016). Nimmo *et. al.* (2022) relatam nesse processo a organização social dos agricultores para o resgate da biodiversidade através de redes comunitárias de conservação e trocas de sementes crioulas, bem como a organização de feiras de sementes que acontecem desde o ano de 1998. Segundo os autores, essas práticas de resgate de variedades crioulas se conformam como um enfrentamento ao uso imposto de sementes transgênicas por parte do mercado através das organizações de governo, de apoio e extensão rural. Como resultado dessa organização houve o aumento das áreas de cobertura florestal, da diversidade de cultivos, fortalecimento da segurança alimentar, dentre vários outros.

Margareth Maroso Santos (2002) também relaciona alguns fatores de mudanças estruturais sobre a indústria da erva-mate no período, como: a globalização do mercado, a criação do Mercosul e os seus novos padrões de qualidade exigidos.

Todas essas informações suscitam mais um conjunto de questões que se desdobram: Quais foram as principais políticas públicas que impactaram os trabalhadores da erva-mate? Qual e como foi esse impacto? Qual era o projeto, perspectiva ou modelo de desenvolvimento, de sociedade ou de Estado presentes, implícita ou explicitamente, nessas políticas (em especial a legislação sanitária, as políticas agrárias e ambientais)? Como a produção de erva-mate era vista (ou não) dentro desses projetos? Como os ervaeiros lidaram com o contexto de modernização da agricultura a partir de 1970? Quais



foram as principais transformações das relações sociais e práticas nos ervais? Quais os elementos que fizeram “ressurgir” a produção do mate economicamente na década de 1990? Como as mudanças nesse período histórico impactaram os mundos do trabalho nos ervais? e quais são os sentidos atribuídos pelos ervateiros a essas mudanças? Existem processos de embate, resistências ou organização por parte desses sujeitos frente a esse projeto de modernização? Em caso afirmativo, quais?

3. Recorte geográfico.

O recorte geográfico se justifica pela relevância da região Centro-Sul do Paraná para a produção de erva-mate. Maccari Júnior, Queiroz, Maccari e Rucker (2006), a partir de dados obtidos em questionários aplicados em mais de 100 ervateiras do estado do Paraná no ano de 2003, concluem que 66% da erva-mate produzida no estado vem de municípios dos núcleos regionais de Guarapuava, Irati e União da Vitória que, conforme a divisão adotada pela secretaria de agricultura e abastecimento, compreendem trinta cidades. Outro dado importante levantado pelos autores é que, nesses núcleos, cerca de 75% da erva-mate processada vem de ervais sombreados. Esse dado reflete, segundo os autores, a valorização que os ervateiros e industriais atribuem à erva-mate sombreada pela sua qualidade.

4. Do objeto ou sujeitos da pesquisa.

A escolha do objeto de pesquisa está ligada a uma crítica realizada por Fernandes (2019) em relação à insuficiente atenção dada pela historiografia aos trabalhadores dos ervais. Existem importantes referências citadas pelo autor, como sua própria pesquisa de mestrado sobre a Companhia Mate Laranjeira (Fernandes, 2012), e obras que em seu corpo fazem referências ao trabalho exercidos por imigrantes europeus e caboclos nos estados do Paraná e Santa Catarina como em Goularti Filho (2016) e Linhares (1969). Apesar dessas exceções, ainda assim há pouca bibliografia dedicada ao tema em função das próprias fontes que, quando citam “produtores”, se referem às pessoas que “detinham o controle da produção, mas que não necessariamente se ocupavam do trato direto nos ervais”, também chamadas de tarefeiros, jornaleiros, mensaleiros ou mineiros dependendo da região (Fernandes, 2012 p. 34).

A importância dada à erva-mate pela historiografia, em especial na do Paraná, se deve ao seu papel determinante na formação econômica e social do Estado, história que tem como sujeitos protagonistas a classe social dominante. Segundo Linhares (1969), a exemplo do que ocorreu com a cana de açúcar no Nordeste, com o cacau na Bahia ou com o café em São Paulo, a produção de erva-mate permitiu a formação de uma pequena aristocracia no Paraná. Este grupo, do qual destacam-se nomes como Visconde de Nacar e Barão do Cerro Azul, seguindo a tendência do contexto do Brasileiro de sua época, atuaram junto ao poder do Estado para estruturar e inserir a economia do Paraná internacionalmente como um complexo agroexportador, promovendo importantes investimentos em infraestrutura de transporte, aperfeiçoamento do processamento, regulamentação e de controles de qualidade da produção. Segundo historiadores como Temístocles Linhares (1969), Altiva Pilatti Balhana, Brasil Pinheiro Machado e Cecília Maria Westphalen (1969), diferentemente das culturas que vigoravam em outras regiões do país ou que foram importantes em outros períodos históricos da região, como a



pecuária, a madeira e o café, a erva-mate foi a responsável pela modernização da economia e das relações sociais pois, através dela se formou uma primeira burguesia industrial do Estado. Magalhães Filho (1996) também ressalta a importância do ineditismo de uma classe dominante burguesa industrial que substituiu os proprietários de terra e comerciantes como elite econômica.

Neste sentido, alguns textos historiográficos fazem uma análise da produção de erva-mate através de uma perspectiva bastante faseológica de desenvolvimento. Eles descrevem os diferentes ciclos econômicos sucedendo-se uns aos outros, às vezes se sobrepondo, mas com períodos bem determinados de crescimento, apogeu e declínio, evoluindo e culminando em um sistema capitalista cada vez melhor acabado e integrado. A ideia é que há um efeito de espelhamento na periferia da economia mundial em relação ao seu núcleo, mesmo de que forma desigual e com as suas especificidades. Entende-se assim que o Paraná deveria passar pelas mesmas etapas de desenvolvimento pelas quais passaram os países europeus. Pode-se citar como exemplo dessa retórica o texto de Francisco Magalhães Filho (1996) que afirma que a evolução do processo semi-industrial para industrial do mate foi introduzido “pelos estímulos do comércio exterior” que “rompeu com a estrutura escravagista e fez surgir o capitalismo” (Magalhães Filho, 1996 p.138). Para esse autor, a mão de obra assalariada necessária a essa atividade migrou “tanto do subemprego da agricultura de subsistência semifeudal e semiclância, quanto da imigração européia” (p.139). Percebe-se através dos termos utilizados para qualificar as diferentes atividades econômicas a ideia de linha evolutiva dos sistemas produtivos, em que a erva-mate ocupa um lugar mais evoluído por estabelecer relações de trabalho “predominantemente assalariadas desde a época em que no Brasil ainda dominava o escravagismo” (p.146).

A principal característica da cultura da erva-mate como um fator de modernização das relações sociais e econômicas, segundo Samuel Guimarães da Costa (1989), é o seu aspecto ecológico que fixou os trabalhadores na área de ocorrência da árvore e, diferente de outras atividades extrativistas, produz mais quando preservada. Assim, a fixação da produção levou a uma disciplinarização dos trabalhadores e permitiu o estabelecimento “das colônias de neo-europeus, principalmente italianos, poloneses e ucranianos” ao mesmo tempo que, devido a sua delimitação espacial, pôde ser controlada pelo Estado e gerar o enriquecimento de sua própria elite dirigente. Já as madeiras “se caracterizam pelo seu caráter de atividade errante”, mudando-se depois que exaurem os recursos disponíveis de uma região e o café gera retornos financeiros para agentes investidores externos que buscavam no Paraná apenas a expansão de sua fronteira agrícola (Costa, 1989, p.86).

Para Linhares (1969) o uso de mão de obra assalariada se deu em função da sazonalidade da produção, uma vez que os trabalhadores poderiam ser utilizados e dispensados rapidamente. Balhana; Machado e Westphalen (1969) também destacam o papel do trabalho livre na erva-mate na província do Paraná, mas atraindo principalmente a mão de obra familiar das pequenas propriedades e pobres de outros estados devido a abundância do produto e pouco trabalho despendido para a sua produção (na visão dos dirigentes da província, que produziram os documentos que depois serviram de fontes para esses historiadores). Essa situação gerava a preocupação em relação ao não desenvolvimento de outras atividades, como a produção de alimentos para o abastecimento local e diversificação econômica, principalmente nos primeiros anos de existência da província após a sua emancipação política.



Oliveira (1974) faz uma relação semelhante, mas se referindo a produção do século XX, nos anos de 1940 a 1960, no declínio do mercado, a atividade era caracterizada, não pelo trabalho assalariado, mas principalmente pelo trabalho familiar e nas pequenas propriedades, atraindo um enorme contingente de trabalhadores pobres pela perspectiva de “enriquecimento fácil” (p. 40). Dessa maneira, a erva-mate era vista como uma atividade inferior, predatória ou que poderia atrasar o desenvolvimento do estado.

Neste sentido, o professor Carlos Roberto Antunes dos Santos, ao escrever uma história da alimentação no Paraná, traz um contraponto importante pois, para ele, graças a fixação dos trabalhadores e a geração de renda através da produção da erva-mate é que outras culturas puderam se desenvolver no estado. Santos, C. (1995), também destaca a participação expressiva de trabalhadores escravizados, em especial na primeira fase de desenvolvimento da atividade, quando o processamento era realizado integralmente nos moinhos de soque. O autor salienta que o mercado de comercialização de escravizados foi uma das formas de financiamento e diversificação de investimentos das famílias que, futuramente, constituíram a tão exaltada aristocracia da erva-mate.

Percebe-se assim que, ao longo da história, a produção de erva mate foi tomada, ora como uma forma de modernização, ora como uma forma de atraso, a depender, dentre outros elementos, de como são retratadas, analisadas e avaliadas as formas e relações de trabalho estabelecidas nos ervais. Por isso ressalta-se a pertinência da presente pesquisa que propõe estudar essas relações de forma mais específica.

Por entender que há uma pluralidade e complexidade das relações de trabalho que podem se estabelecer nos ervais é que a pergunta de partida se refere aos mundos do trabalho, no plural, pois são diferentes atores que se engajam e vivenciam esse contexto de formas diferentes e desiguais.

Pode-se citar como exemplo dessas complexidades o território do sul do mato grosso do sul, onde a companhia matte laranjeiras atuou de maneira quase monopolística nas terras devolutas do estado desde o ano de 1882 até o surgimento das cooperativas de erva-mate na década de 1940 e a criação da colônia agrícola nacional de dourados (cand), em 1943, quando a maior parte das terras foi distribuídas aos novos colonos na política de marcha para o oeste de getúlio vargas (Fernandes, 2012). Neste contexto, existem diversos trabalhos que se debruçam sobre o tema dos trabalhadores, como: Ferreira (2007), que aborda a exploração do trabalho de indígenas, paraguaios e argentinos de 1902 até 1952; Guillen (2007) que estuda a escravidão por dívidas no Brasil republicano entre 1890 e 1945 e; Fernandes (2012), que busca reconstruir as relações econômicas da produção da erva-mate entre antigos ervateiros mato-grossenses e paraguaios e os novos moradores do território que passaram a trabalhar nos ervais por ocasião da criação da CAND entre os anos de 1943 e 1970.

Esses diferentes trabalhos são exemplos que permitem perceber as várias camadas históricas envolvendo sujeitos que interagem no território movidos sob influência (ou coação) de diferentes processos históricos, forças políticas e econômicas, mas mesmo assim passam a interagir e integrar o mesmo universo cultural da erva-mate.

Existe também a própria divisão técnica e econômica do trabalho que leva a constituição de diferentes sujeitos no interior do mesmo processo produtivo. Linhares (1969 p.335) relaciona várias atividades no processamento da erva-mate que, com o desenvolvimento tecnológico do setor, se transformaram ou tornaram-se obsoletas. Sujeitos como o ensurrador, o classificador de erva, o feitor, o socador de barricas e o piloeiro eram fundamentais para o funcionamento de um engenho nos séculos XIX e XX



e para garantir uma erva-mate de qualidade. Devido à “necessidade de acelerar o beneficiamento, de torná-lo mais econômico”, os trabalhos especializados do engenho, definidas por Linhares como “cauteladas, tão significativa para o bom nome de uma marca no mercado consumidor” foram abandonados. O autor vai mais além e relaciona essas mudanças ao próprio paladar do consumidor que “já não é mais o mesmo conhecedor de antes, mestre consumado na arte de cevar mate e, portanto, de lhe conhecer todos os segredos” (Linhares, 1969 p.335).

Um processo semelhante é encontrado no texto de Chaimsohn e Souza (2013). Em meados da década de 1980 houve a substituição gradual dos barbaquás artesanais por estruturas automatizadas, levando a uma homogeneização da produção, tornando-a mais complexa e elaborada e por isso foi paulatinamente abandonada pelos agricultores. Neste processo, os pequenos barbaquás do Paraná e Planalto Norte Catarinense, que se dedicavam à venda de erva-mate cancheada para as ervateiras maiores através de suas cooperativas, bem como o abastecimento do mercado doméstico, foram fechados pela política de extinção gradativa visando a padronização das instalações e melhoria da qualidade do produto. Essa política coincide com o diagnóstico feito por Maccari Júnior *et al.* (2006) e Santos, M. (2022), onde verificaram uma baixa verticalização da produção.

Em relação aos trabalhos nos ervais, em sua pesquisa sobre a caracterização das práticas de manejo da erva-mate, Ana Gabriela Mattos (2011) identifica através de 33 entrevistas com produtores, além da mão de obra familiar, o emprego de trabalhadores contratados que são pagos por quilo retirado e a venda de erva “verde no pé” diretamente às empresas, que ficam responsáveis pela colheita. Sobre o processamento da produção seus entrevistados relataram que “antigamente (a duas ou três décadas atrás) todos tinham Barbaquá” e que no momento da pesquisa, nenhuma das propriedades os possuíam (Mattos, 2011 p.55). Infelizmente ela aborda esses temas superficialmente por não se tratar de seu objetivo de pesquisa.

Dessa forma, se somam a presente pesquisa as seguintes perguntas: quem são os sujeitos presentes nos ervais no período de 1970 a 2010? Como se integram à produção, quais os vínculos que estabelecem? Quais são os conflitos ou tensões dessas relações? Como o desenvolvimento tecnológico, das forças de mercado e das políticas públicas agiram sobre essas relações?

5. Abordagem.

Por fim, a abordagem a partir das políticas públicas se vincula a metodologia adotada por diversos outros trabalhos já identificados como em: Goulart Filho (2014), que em seu artigo aborda desde as primeira lei no império em relação ao mate, em 1837, até o fim do Instituto nacional do Mate em 1966; Eckert (2011), que analisou a ação do governo do Rio Grande do Sul as leis provinciais que regulamentaram a produção no século XIX e; Fernandes (2023), que em sua tese de doutorado traçou a trajetória histórica do INM. O processo de regulamentação do setor, segundo esses autores, ora esteve ligado à expansão da atividade e formação do complexo ervateiro, quando surgiu a necessidade de organizar a produção e garantir a qualidade, ora ligada à sua decadência, buscando políticas afirmativas que não condizem com a orientação política da nascente república liberal do início do século XX e que só foram efetivamente encampadas pelo Estado Novo.



Tanto a legislação provincial analisada por Vanali (2010) entre os anos de 1854 e 1889 quanto as ações do INM estudadas por Fernandes (2019) foram resultados de uma conjunção de interesses da “burguesia do mate”, muitas vezes contraditória aos interesses dos produtores e trabalhadores, conflitando assim com suas organizações de classe, como as cooperativas. Dessa maneira, o objetivo da presente pesquisa não é propor uma análise da correlação dessas forças que levaram ou não a pautar a política pública a partir de 1970, mas sim os impactos dessa legislação na vida dos trabalhadores, o que exigirá um olhar mais atento e orientado às fontes que não trazem esse sentido de forma explícita.

6. Fontes.

Como salientado na introdução, o período escolhido é pouco explorado em outras pesquisas, o que foi justificado por Oliveira (1974) também pela escassez de fontes. Em recente visita exploratória ao Museu Campos Gerais (MCG) verificou-se no acervo Uriel Nogueira uma variedade de documentos referentes ao período histórico proposto no presente projeto. A partir de uma observação aleatória dos documentos, pois o acervo ainda está em processo de organização, pode-se verificar que Uriel Nogueira ocupou a função de fiscal do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), que assumiu as atribuições do INM depois de sua extinção, e de presidente da Associação dos Produtores e Industriais da Erva-mate do Paraná (APIMATE). Foram encontradas nos documentos várias atas de reuniões da APIMATE, recortes de jornais, divulgação e relatórios de eventos de diversas instituições de extensão rural, talões em branco e preenchidos e tabela de multas ambientais do IBDF, textos com publicações de normas técnicas e outras legislações sobre o cultivo da erva-mate, além de anotações pessoais, livros, etc.

A legislação estadual pode ser consultada através da biblioteca Mbá de Ferrante, que disponibiliza consultas on-line sobre a legislação do Paraná.

Outras possibilidades de fontes ainda não mapeadas são as legislações municipais, os processos crime que podem envolver o trabalho na erva-mate (como Gerhardt também o fez na sua pesquisa) imagens fotográficas e textos de jornais (tanto do acervo do MCG quanto de outras instituições, algumas delas disponibilizando seus acervos on line).

Os objetos também podem ser fontes de reconstrução desses mundos do trabalho nos ervais. Neste sentido existem trabalhos em andamento no MCG de organização do acervo e do projeto de iniciação científica “Reconhecimento e Referenciação do Acervo Documental da Ervateira Kosloski e Silva” da acadêmica Ana Clara Imianoski Jacopetti. Como exemplo dessa possibilidade de reconstrução, Gerhardt (2013) faz várias referências sobre as transformações tecnológicas através do monjolo e Fernandes (2021) cita a tesoura de poda ao abordar a não adesão dos produtores às propostas de aperfeiçoamento técnico feitas pelo INM.

Por fim, além da possibilidade de produção de novas entrevistas de história oral, existem entrevistas já transcritas com produtores no âmbito dos projetos “Memórias do conhecimento tradicional associado às Florestas com Araucária” e “Educação Ambiental no Contexto dos Sistemas Tradicionais e Agroecológicos da Erva-mate: Valorização Cultural e Produção Socioeconômica da Agricultura Familiar em Inácio Martins”, ambos do Departamento de História da UEPG que poderiam ser analisados na presente pesquisa.

Considerações finais



A importância que a erva-mate desempenhou na formação do Estado do Paraná é refletida pela vasta produção acadêmica sobre o assunto. Ora ela é retratada como um vetor econômico e de ocupação territorial, ora como um elemento de acumulação de capital que possibilitou a modernização da estrutura produtiva e das relações de trabalho e, mais recentemente, como importante alternativa de enfrentamento às desigualdades no campo, degradação ambiental geradas pela modernização da agricultura e reduto de práticas que refletem formas mais equilibradas de relação entre ser humano e meio ambiente. Essas transformações não se devem apenas ao surgimento de novos campos historiográficos que passaram a adotar novos olhares e novas abordagens sobre uma mesma realidade, mas as transformações sociais, econômicas, ambientais e políticas dentro dos ervais.

Estudar a lacuna temporal identificada na historiografia permitirá entender essas mudanças para além da importante percepção dos agentes que estão em campo. Essas mudanças podem estar ligadas tanto a dimensões nacionais como internacionais. Além dos exemplos já relacionados em pesquisas de outros campos do saber como a legislação sanitária, política agrária e de produção rural vinculada a revolução verde que contribuíram para a perda de importância dos ervais, espera-se que através dessa pesquisa surjam os elementos que levaram a revalorização desses sistemas produtivos, que podem ser de diversas ordens como as políticas públicas, movimentos sociais, movimentos do mercado, surgimento de novas sensibilidades, etc.

Espera-se assim contribuir para o entendimento de um campo de trabalho que atualmente tem mobilizado agricultores, pesquisadores, extensionistas, dentre outros, orientados para a construção de sistemas produtivos mais equilibrado, justo e sustentável.

Referências

BALHANA, Altiva P.; MACHADO, Brasil P. e WESTPHALEN, Cecília M. *História do Paraná*. 2. ed. Curitiba: Grafipar, 1969.

BEGNIS, Heron. M. S. A economia da erva-mate: uma breve perspectiva. *Redes*. Santa Cruz do Sul, v. 5, n.3, p. 25-44, set/dez, 2000.

CHAIMSOHN, F. P; SOUZA, A. M. *Sistemas de produção tradicionais e agroflorestais de erva-mate no Centro-sul do Paraná e Norte catarinense: contribuições para a construção do processo de Indicação Geográfica*. Ponta Grossa: IAPAR, 2013.

CHECHI, Leticia Andrea. *Inovação, conhecimento e aprendizagem: Um estudo sobre arranjos produtivos locais de erva-mate no sul do Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de ciências econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CHECHI, Leticia Andrea; SCHULTZ, Glauco. A produção de erva-mate: um estudo das dinâmicas produtivas nos estados do sul do Brasil. *Enciclopédia biosfera. Goiânia*, v.13 n.23; p. 16-26. 2016.

COSTA, Samuel Guimarães da. *A erva-mate*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 1989.



ECKERT, José Paulo. “A maior parte dos bens nacionais foram devastados irresponsavelmente...”: ação governamental e extrativismo de erva-mate durante o século XIX no Rio Grande do Sul. *Tempos Históricos*. Marechal Cândido Rondon v. 15 p. 457-480, 2011.

FERNANDES, José Antonio. Ensaio sobre os “mundos ervateiros” e as relações de trabalho: Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso. *Revista Visão Universitária*. Cassilândia, v.1, n.1, p. 1-12, 2011.

FERNANDES, José Antonio. *Erva-mate e frentes pioneiras: dois mundos em um só espaço (1943-1970)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FERNANDES, José Antonio. *O Instituto Nacional do Mate e a economia ervateira brasileira (1938-1967)*. 2019. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios kaiowá e guarani como trabalhadores nos ervais da companhia Matte Larangeira (1902-1952)*. 2007. Dissertação (Mestrado em história) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

GERHARDT, Marcos. *História ambiental da erva-mate*. 2013. Tese (Doutorado em História) - Centro de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOULARTI FILHO, Alcides. Estado, instituições e regulação das atividades ervateiras no Brasil. *Passagens*. Niteroi, v.6, n.1, p.101-130, 2014.

GUILLEN, Isabel Cristina Martin. O trabalho de sísifo: “escravidão por dívida” na indústria extrativa da erva-mate (Mato Grosso, 1890-1945). *Varia Historia*. Belo Horizonte, v.23, n.38, p.615-636, jul/dez, 2007.

LINHARES, Temistocles. *História econômica do mate*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1969. 522p.

MACCARI JUNIOR, A.; QUEIROZ, M. R.; RONCATO-MACCARI, L. D. B.; RUCKER, N. G. A. Indústria ervateira no Estado do Paraná II - Fornecimento de matéria-prima. *Revista Acadêmica*. Curitiba, v.4, n.1, p. 63-70, jan./mar. 2006.

MARTINS, Romario. *História do Paraná*. 3.ed. Curitiba: Prefeitura Municipal, 1995.
MAGALHÃES FILHO, Franscisco. Evolução histórica da economia paranaense. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n 87, jan/abr, 1996 p 131-148.

MATTOS, Andrea Gabriela. *Caracterização das práticas de manejo e das populações de erva-mate (Ilex paraguariensis A. Sant. Hil) nativa em exploração no planalto norte*



catarinense. 2011. Dissertação (Mestrado em Recursos Genéticos Vegetais) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NIMMO, E. R.; LACERDA, A. E. B. de; ROSOT, M. A. D.; CARVALHO, A. I. de; GOMES, E. P.; GOMES, F. B.; NOGUEIRA, J. F. M. M.; LUIZ, R. G.; GOMES, T. *Erva-mate sombreada: Sipam "Sistemas tradicionais e agroecológicos de erva-mate na Floresta com Araucária, Brasil"*. Colombo: Embrapa Florestas, 2022.

NOGUEIRA, João Francisco Miró Medeiros. *Historicidade e Significado nas Paisagens dos Sistemas Tradicionais de Produção de Erva-Mate na Bacia do Alto Iguaçu, Sul do Paraná*. 2021. Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

OLIVEIRA, Marisa Correia de. *Estudo da erva-mate no Paraná: 1939 - 1967*. Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1974.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. *História da alimentação no Paraná*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 1995.

SANTOS, Margareth Maroso. *O impacto da legislação vigente sobre a indústria da erva-mate chimarrão na região do Alto Uruguai*. 2002. Dissertação (Mestrado em agronegócio) - Centro de Estudos e Pesquisas em Agronegócios, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VANALI, Ana Christina. *Política Econômica Ervateira: análise da legislação provincial para a economia ervateira no Paraná (1854-1889)*. 2010. Monografia (Especialização em Sociologia Política) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.



ATUAR NA POLÍTICA PARA QUE ELA NÃO SE FAÇA CONTRA NÓS: OS CATÓLICOS DO CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES (CEB)

Enguel Gonçalves, Ricardo¹

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de História

Resumo: Durante a Primeira República (1889-1930) a Igreja Católica passou por pelo menos duas fases de extrema importância para o desenvolvimento de sua atuação frente ao novo cenário que se instalava no país. A primeira, de caráter endógeno, diz respeito à expansão de seminários, dioceses e casas de formação para o recrutamento de novos membros para o clero. A segunda, de caráter exógeno, apresentou-se ao público a partir da Pastoral Coletiva de Dom Leme, em 1916, em que o líder religioso exortava os católicos à retomada das consciências e cargos públicos, rompendo assim com a inatividade frente à nova República. A partir de então, pulularam iniciativas tanto por parte da hierarquia (Ação Católica) quanto por parte dos leigos (Centro Dom Vital e revista *A Ordem*, no Rio de Janeiro, e Círculo de Estudos Bandeirantes, em Curitiba) com intuito de restaurar no Brasil o catolicismo abalado pelas investidas da modernidade. Este texto tem como foco discutir a postura do Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB) e apresentar um pouco da trajetória de um de seus membros como exemplo de cumprimento e êxito na promoção dos anseios do centro cultural.

Palavras-chave: Círculo de Estudos Bandeirantes; Igreja Católica; Política.

1. O Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB) como instrumento da reação católica no Paraná.

A proclamação da República, evento consumado em 1889, impactou diretamente a organização católica institucional até então prestigiada com o selo de religião oficial do Estado. Efetivada, definitivamente, pelo artigo 72, parágrafo 7, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891, a separação entre Igreja e Estado, em caráter oficial, apontava para um desenvolvimento nacional sob a ótica liberal. Assim diz o mencionado trecho da primeira Carta Magna republicana, promulgada “sem a proteção divina”: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio” (BRASIL, 1891, *sic*).

Desse modo, caberia ao poder eclesiástico traçar novas estratégias e promover alterações significativas quanto à sua forma de atuar endo e exogenamente face ao novo modelo sociopolítico em voga na República recém-instalada. De fato, as alterações internas ao catolicismo à época e a aplicação das consequências resultantes desse processo compenetrado não se tratou de um produto genuinamente brasileiro, mas esteve em consonância com o projeto da Igreja Católica hierarquizado e enraizado em Roma. A partir do velho continente, *locus* privilegiado para a ação católica, irrompia junto ao século XX o programa de restauração da civilização cristã, que irradiar-se-ia pelas demais nações do mundo, sobretudo no Brasil, ao longo das primeiras décadas do novecentos.



Pio X (1903-1914), o papa encarregado de reorganizar o pensamento católico na virada do século, tratou de explicitar o projeto religioso que lhe interessava em seu lema pontifício “*Instaurare omnia in Christo*” (Renovar todas as coisas em Cristo). O pontífice antimoderno, integrista e restaurador empregou mudanças internas à Igreja em alguns aspectos consideráveis, como por exemplo, a instituição de novo Código de Direito Canônico, novo catecismo e reforma litúrgica (HANICZ, 2006). Logo que ascendeu ao principal cargo na hierarquia católica, Pio X tratou de combater as ramificações do pensamento moderno que se espalhavam por entre os sacerdotes, levando-os, inclusive, à excomunhão. Três documentos categóricos e contrários aos ideais modernistas no seio da Igreja foram elaborados durante o papado em questão, sendo publicados no mesmo ano, 1907: *Lamentabili*; *Pascendi dominici gregis*; *Motu proprio*,

O conteúdo da iniciativa integrista ecoou em solo brasileiro a partir de 1915, em especial nas produções conhecidas como Pastorais Coletivas. Porém, apenas no início dos anos 1920 foi capaz de alcançar patamares de divulgação e capilaridade entre os atores sociais católicos:

No Brasil, o integrismo encontrou eco em Jackson de Figueiredo, entre 1919 e 1928, que se transformou no paladino da ordem, da tradição e da contrarrevolução, defendendo o catolicismo como base da formação da cultura ocidental. Nos anos 30, o integrismo encontrou ressonância na fundação da Ação Integralista Brasileira (HANICZ, 2006, p. 172).

Ou seja, ao passo em que o integrismo (conduta antimoderna) era gestado no interior da Igreja como projeto político-religioso, as modificações estruturais ocupavam lugar de destaque na instituição católica no Brasil. Gomes (2008) ao procurar analisar o restabelecimento das relações entre Estado e Igreja durante a Primeira República (1889-1930), tomou de empréstimo um conceito cunhado por Sérgio Miceli para destacar a estruturação da Igreja após a instauração da República: “estadualização da hierarquia eclesiástica”. Na prática, esse processo tinha como objetivo aumentar o número de dioceses, prelazias, prefeituras apostólicas, casas de formação e recursos humanos em torno da reorganização político-geográfica da instituição, tratava-se da expansão estrutural da Igreja.

A “estadualização” da hierarquia eclesiástica brasileira foi a forma que o catolicismo encontrou para se fortalecer no período da República Velha após a perplexidade que tomou de assalto o episcopado brasileiro devido a sua nova situação jurídica frente ao Estado brasileiro, onde perdeu seus privilégios decorrentes da união Estado – Igreja por quase quatro séculos (GOMES, 2008, p. 96).

Dom Sebastião Leme, figura ímpar para compreensão da retomada da ingerência católica no Brasil da primeira metade do século XX, reanimou a metanarrativa religiosa acerca da origem cristã da ex-colônia portuguesa. Baseando-se nas demais publicações das Conferências Episcopais das Províncias Eclesiásticas Setentrionais e Meridionais, D. Leme, ou melhor, a Carta Pastoral de 1916 elaborada por D. Leme, passou a ser um marco para a historiografia dedicada aos estudos sobre a “reação católica”. Portando um teor crítico a respeito da pouca participação da Igreja nas tantas esferas sociais, políticas, educacionais e intelectuais no regime recém-instalado, o documento de 1916 exortava os católicos à ação, isto é, exigia-os ativos e atuantes entre os segmentos sociais.



Consequentemente, a revista *A Ordem* (1921) e o Centro Dom Vital (1922) passaram a nortear o movimento de restauração católica no decorrer das décadas seguintes – frutos da convocatória de D. Leme.

O que se seguiu doravante esse marco foi a intensificação do projeto católico de restauração. Concentrações populares religiosas como a inauguração do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, a visita da imagem de N. S. Aparecida à capital do país (Rio de Janeiro) e as organizações oficiais tais como o Primeiro Congresso Eucarístico Nacional ocorrido na Bahia, a Liga Eleitoral Católica (L.E.C.) e a Ação Católica Brasileira (ACB) marcaram a década de 1930. Por outro lado, os anos 1940 serviram de consolidação do pensamento e da cultura católica, em suma ligados ao binômio Pátria-Religião, ou seja, uma etapa patriótica da Igreja. Ademais, foi durante essa década que as universidades católicas surgiram no Brasil, primeiro na capital federal (1941) e depois em São Paulo (1946) (HANICZ, 2006).

Para que o projeto restaurador se efetivasse, fazia-se necessário a redistribuição político-geográfica da Igreja entre os espaços pouco explorados ou ocupados pela missão pastoral da religião. Ou seja, a criação de novas dioceses – estadualização da hierarquia eclesial – passou a ser crucial para o cumprimento do objetivo católico de retomada das rédeas da moral social da população, pois, dessa forma, não somente abria-se caminho para a colonização territorial, mas também espiritual das comunidades a serem formadas.

A reestruturação interna do catolicismo na República Velha, que objetivava reconduzi-lo ao papel de protagonista da reorganização da sociedade, legitimador do poder com um novo projeto de hegemonia da Igreja Católica na sociedade civil, diferente daquele que naufragou juntamente com o Império foi sendo articulada com paciência e determinação. A reação político-religiosa começou nas dioceses e se expandiu para as paróquias, *locus* de articulação do discurso político-teológico onde com práticas adequadas reconhece e rearticula os conflitos da sociedade para redimensionar sua força e influência (GOMES, 2008, p. 103).

Hanicz (2006) assevera que tanto essas novas dioceses quanto as paróquias a elas subordinadas detinham um caráter simbólico de poder e domínio. Ou seja, a “colonização espiritual” das comunidades por meio das novas jurisdições eclesiais significava, em síntese, o projeto de reconquista da condução moral da sociedade por parte da Igreja Católica. No Paraná, a década de 1950 representou o ápice do prestígio católico com praticamente todo o território palmilhado e administrado por dioceses específicas.

Ainda que dependente das ordens da hierarquia, a restauração católica carecia da participação leiga em sua plenitude, afinal seria por meio dos leigos que os interesses da Igreja se dissipariam nos mais variados segmentos. Nesse sentido, duas vertentes historiográficas colocam-se em oposição e ao mesmo tempo complementam-se. De um lado, há quem considere a hierarquia (bispos e padres) como principal motivador para o sucesso da reação católica, Riolando Azzi, por exemplo. De outro lado, pesquisadores como Teodoro Hanicz, não discordando completamente de Azzi, defendem um maior enfoque na figura dos leigos, colocando-os como agentes primordiais para o deslanchar da restauração católica em vários contextos.

Ao destacar o leigo entre tantos sujeitos que contribuíram com o projeto católico pós-Pastoral Coletiva de D. Leme, Hanicz (2006) chama atenção para a especificidade paranaense. Aliás, antes de explicar a especificidade, o autor deixa claro qual é esse leigo de que fala: “não qualquer leigo, mas o leigo intelectual, organizado em agremiações,



engajado em projetos culturais ou aquele que produz cultura e contribui para o crescimento da ciência e da sociedade a partir da visão católica” (HANICZ, 2006, p. 176). Segundo o pesquisador, esse perfil de católico podia ser encontrado na região sob influência do Paraná junto ao Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB), núcleo equivalente ao Centro Dom Vital no que se refere à intenção e ao objetivo de existência.

Fiéis ao propósito integrista (antimoderno), os intelectuais ligados ao CEB organizar-se-iam em torno de um núcleo repleto de simbologias, sendo, portanto, um fértil campo de produção de sentidos e representações. Entre os meses de março e setembro (1929) durou o intervalo percorrido pelas reuniões até que se decretasse a criação do Círculo de Estudos na capital do Paraná. De acordo com o estudioso da instituição, Teodoro Hanicz (2006), os meses supracitados reservam, pelo menos, duas curiosidades. Por um lado, março foi o mês em que a região de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais (Curitiba) foi elevada à condição de Vila, ainda no século XVII. Por outro lado, setembro representava as festividades da pátria que se encontrava em plena década de centenário da independência. Ademais, a confusão entre pátria e civilização cristã configurava um importante cenário que interessava ao projeto católico à época:

O mês de setembro, no ritmo normal dos fatos, certamente foi o desfecho da evolução dos encontros preparatórios dos meses anteriores. Coincidência ou não, do ponto de vista simbólico, setembro pode conferir uma carga metafórica significativa ao Círculo, relacionando-o às festividades cívicas da Pátria, pois **civilização cristã, religião católica e pátria brasileira eram bandeiras empunhadas pelos intelectuais católicos paranaenses** (HANICZ, 2006, p. 212, grifo nosso).

A tramitação para a fundação do CEB iniciou-se em 29 de março de 1929. Padre Luiz Gonzaga Miele, José Mansur Guérios e Loureiro Fernandes formaram o tripé de idealizadores cujo objetivo era formar no Paraná um centro de cultura equivalente ao Centro Dom Vital. Outros somaram-se aos três para compor a primeira diretoria da agremiação: Antônio de Paula, Benedito Nicolau dos Santos, Bento Munhoz da Rocha Neto, Carlos de Araújo Brito Pereira, José de Sá Nunes, Liguaru Espírito Santo, Pedro Ribeiro Macedo da Costa e Waldemiro Teixeira de Freitas (HANICZ, 2006).

Entre os nomes supracitados, quatro possuem biografias consideráveis quando se explora a relação política e religião. Loureiro Fernandes, Liguaru Espírito Santo e Waldemiro Teixeira de Freitas, além de integrarem a direção do Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB) estavam inseridos noutro braço católico no Estado paranaense: a Junta Estadual da Liga Eleitoral Católica (L.E.C.) de 1934.

O quarto nome, Bento Munhoz da Rocha Neto, destaca-se por ser conhecido político paranaense, eleito deputado constituinte em 1945 pela União Democrática Nacional (UDN) apoiado pela Liga Eleitoral Católica (L.E.C.). Em 1950, amparado por uma coligação com cinco importantes legendas (Partido Republicano, União Democrática Nacional, Partido Trabalhista Brasileiro, Partido Social Progressista e Partido de Representação Popular), derrotou Ângelo Ferrario Lopes (Partido Social Democrático) e Carlos Osório (Partido Socialista Brasileiro) na corrida pelo executivo paranaense. Em 1955, renunciou ao cargo de governador para assumir o Ministério da Agricultura de Café Filho. Três anos depois voltou a ocupar o cargo de deputado federal (PARANÁ, s.d.).

A atuação do centro cultural católico foi decisiva para o desenvolvimento das instituições de ensino no Estado, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do



Paraná (1938) que veio a se tornar a Universidade Federal do Paraná em 1950. Além disso, no mesmo ano de 1950, os bandeirantes e os Irmãos Maristas criaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, primeira faculdade particular do Estado. Dois anos depois, incorporou o título “Católica” antes de Filosofia, assumindo, portanto, o caráter religioso de que dispunha. Ou seja, os intelectuais do CEB estiveram ligados à formação dos dois principais estabelecimentos de ensino do Paraná (HANICZ, 2006).

Mais uma das simbologias que circundam o CEB trata-se do seu próprio nome. Por que “bandeirantes”? Qual seria a visão de bandeirante defendida pelo Círculo e seus asseclas? De acordo com o já citado Hanicz (2006), a origem do nome remete à atividade bandeirante dos séculos XVII e XVIII, ressignificada e interpretada à mercê do contexto brasileiro/paranaense do século XX. Isto é, “a questão bandeirante inspirou os idealizadores do Círculo para criar uma agremiação que resgatasse ao catolicismo o seu papel civilizador na sociedade curitibana do século XX” (p. 223). Esse papel “civilizador” do bandeirante foi o teor escolhido pelas lideranças do CEB para enfatizar a versão historiográfica que esses abraçavam acerca da função do bandeirismo de outrora: conquistador, desbravador, corajoso.

Foi justamente esse formato que os fundadores do CEB assimilaram, absorveram, ressignificaram, tirando-o do território geográfico e temporal, expurgando-o de sua conotação negativa, trazendo-o para o interior de um novo território, o catolicismo. Ao transportá-lo para a esfera católica, através de uma nova releitura, o conceito é adaptado à visão de mundo católica, recebendo um novo significado. Portanto, bandeirante já não é mais o homem rude e sem caráter dos séculos XVII e XVIII, mas, na contemporaneidade dos anos 20-30, o intelectual católico, homem de ciência e de fé, portador de vasta cultura e conquistador das inteligências nos territórios culturais, sociais e políticos da sociedade curitibana moderna. A bandeira, nesse novo contexto, era a bandeira da cultura para orientar as inteligências na construção de um novo mundo (HANICZ, 2006, p. 226).

A partir dessa noção, tem-se um panorama inerente à forma de pensar e atuar desse grupo. Esses “novos bandeirantes” assimilaram o projeto de restauração católica como uma missão da qual não podiam titubear. Era necessário disputar as mentalidades, reinsserir-se na esfera pública, educacional, política e comunitária, sobretudo combatendo os “vícios” da modernidade. O mundo moderno precisava de civilizadores, as ameaças e os inimigos do catolicismo deveriam ser repelidos. A seguinte sentença expressa, enfaticamente, o pensamento dos “novos bandeirantes”:

Para esses homens dos anos 30-50, o Paraná deveria ser um construto não só político, mas também cultural de acordo com os moldes do catolicismo, pois outrora já fora civilizado e cristianizado pela ação desbravadora e civilizadora dos bandeirantes e dos missionários. *Bandeirante* expressa noção de grandeza e alargamento das fronteiras. Essa ideia também foi associada ao catolicismo e serviu de impulso para a ação dos católicos no campo da cultura (HANICZ, 2006, p. 227).

Desse modo, esse núcleo de intelectuais, uma versão do Centro Dom Vital nas terras das Araucárias, colocava-se como grupo de pressão, formador de consciências, produtor de sentidos e significados e lapidador de constructo/modelo social. Reunindo seus membros periodicamente – em sessões ordinárias e extraordinárias –, o CEB apresentava seminários e discussões de interesse intelectual ministrados por figuras de



respeitabilidade e simpatia para com as lideranças da instituição. Dentre eles, um em especial será explorado no tópico a seguir: dr. Nivon Weigert.

2. Nivon Weigert: um bandeirante com atuação nos Campos Gerais.

Nivon Weigert torna-se figura ímpar neste trabalho por reunir em torno de si elementos que matizam projeto político e projeto religioso católico em franca ascensão no decorrer dos anos 1920, 1930, 1940 e parte dos anos 1950, a partir de um ponto em especial, ou melhor, a partir de uma localidade em especial: a cidade de Ponta Grossa.

Acadêmico especializado na interpretação das leis, o nome de Weigert aparece em publicações do Círculo de Estudos Bandeirantes ao longo dos anos 1930. Além disso, constam no levantamento de Hanicz (2006) três palestras ministradas pelo advogado (1938, 1940 e 1942)⁵⁵. A primeira delas, em 29 de dezembro de 1938, versou sobre “contos do sertão paranaense”, a segunda, dois anos depois, discutiu a “Entrevista de Gilberto Freyre sobre o Paraná” e a última, em 1942, abordou a “Apreciação sobre Dr. João Cecy Filho”.

Em julho de 1935, Weigert secretariou a sessão do CEB cuja temática foi a discussão do recém-publicado livro de Gonzague de Reynold, historiador católico tradicionalista suíço. A obra em apreciação, *L'Europe tragique*, foi interpretada e posta em análise pelo orador Dr. Mário Braga que, ao final da arguição, dedicou tempo para tecer considerações sobre os movimentos políticos em curso na época: hitlerismo, fascismo e comunismo. O fato dessas ideologias constarem na sessão significa que o CEB, como percebido no primeiro tópico deste texto, tinha como objetivo discutir um projeto para o país e, portanto, colocava-se em constante observação sobre os rumos tomados pelas principais nações (CÍRCULO, 1935, p. 8).

Dois anos mais tarde, em março de 1937, Nivon Weigert aproveitou a sessão semanal do CEB para enaltecer a figura e as ideias de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Brasil, sobre a reforma educacional pretendida por este. “Tendo sido suspensa a sessão por cinco minutos, reaberta, lido o expediente, tomou a seguir a palavra o dr. Nivon Weigert que leu e teceu comentários em torno ao recente discurso proferido pelo ministro Gustavo Capanema apoiando-o na projetada reforma educacional” (CÍRCULO, 1937a, p. 4). A pauta educacional tomou parcela significativa dos anseios da restauração católica, haja vista que com a República veio também o ensino leigo nas escolas públicas. Dessa forma, disputar o modelo de educação tinha como função marcar presença nos assuntos de interesse da Igreja. Azzi (1981) elenca os pontos de alijamento inculcados à instituição católica com o decreto de separação:

Com a queda do Trono e o decreto de separação entre Igreja e Estado em 1890, a Igreja passou as primeiras décadas da República numa situação de vítima, lamentando sempre que o Estado a tivesse despojado de seus antigos direitos e privilégios sobre a sociedade brasileira. A igualdade entre os cultos por parte do governo, a laicização dos cemitérios, a instituição do casamento civil e o **estabelecimento do ensino leigo nas escolas públicas foram considerados**

⁵⁵ A grafia acerca do nome do advogado aparece de três maneiras ao longo das atas. Em 1938, assina-se Nivoy Weigert, ou seja, com “y” e não com “n”. Em 1940, repete-se o uso do “y”, porém o sobrenome também é escrito errado, Weigart (com “a” e não com “e”). Por fim, em 1942, o nome aparece tal qual consta nos registros da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Paraná e na ata do Tribunal Regional Eleitoral do Paraná – Nivon Weigert.



pelos episcopado como uma restrição significativa da área de atuação da igreja (AZZI, 1981, p. 13, grifo nosso).

O interesse pelo campo de ensino e a possibilidade de comandar a principal pasta responsável pelas políticas empregadas a este contemplou figuras do CEB, como por exemplo, José Loureiro Fernandes (1948-1949), Secretário de Educação e Cultura da primeira passagem de Moysés Lupion (PSD) pelo executivo paranaense (1947-1951). Nivon Weigert, por sua vez, ocuparia a mesma Secretaria entre 1958 e 1961, quando Lupion voltara ao comando do governo estadual, agora em segundo mandato (1956-1961) (PARANÁ, [2022?]).

A participação do ilustre ator social vinculado à cidade ponta-grossense nas atividades do CEB ficou explícita em 1937, quando se elegeu a gestão para administrar o núcleo pelo biênio 1937-1938. Weigert assumia a função de 1º bibliotecário, tendo como 2º na função João Atilla Rocha (CÍRCULO, 1937b, p.5). Contudo, é doravante a década de 1940 que o católico desenvolverá maiores contribuições para com o projeto leigo em consonância com os anseios da Igreja.

Imagem 1 – Fotografia de Nivon Weigert.



Fonte: PONTA GROSSA. **Câmara Municipal**. Galeria de ex-presidentes. Ponta Grossa. Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.leg.br/institucional/galeria-de-ex-presidentes>>. Acesso em 10 set. 2023.

Alguns episódios justificam a afirmativa do parágrafo anterior. Em 1945, quando o Brasil se encaminhava para uma nova fase, a Quarta República, Weigert fez efusivo discurso nas dependências do auditório da Rádio Clube Pontagrossense sobre o novo período que se inaugurava e a necessidade dos católicos da diocese dedicarem-se à política. A palestra do bandeirante foi reportada dias depois pelo jornal *O Dia*, sediado em Curitiba, intitulado “Ação política dos católicos”. Na interpretação do intelectual, enfim a democracia retomava as rédeas da humanidade após o colapso das investidas nipo-nazi-fascista contra a paz e a liberdade. Até certo ponto, a arguição do orador parecia tecer críticas ao movimento europeu e asiático, porém, dada a solenidade de que se tratava a fala de Weigert, pode-se deduzir um grau de oposição ao Estado Novo de Vargas. Ora,



o evento em que o bandeirante se fizera presente com esse discurso tratava-se da instalação da Liga Eleitoral Católica (L.E.C.) na diocese de Ponta Grossa após o declínio do período Estadonovista (1937-1945). É sabido que com o movimento de novembro de 1937, Vargas pôs na ilegalidade as manifestações políticas e os meios de chegada ao poder, como as eleições, por exemplo. Atuar nas eleições tratava-se do objetivo mister da Liga Eleitoral Católica (L.E.C.), logo, ao impedir o curso natural das disputas políticas, Vargas censurava o braço católico político de exercer sua função. Ademais, prossegue o prócer:

O ingresso, nestes novos tempos, impõe uma renovação cristã da vida, que crie as condições necessárias para a estruturação de uma cristandade cujos fundamentos assentem firmemente nos princípios da Justiça, de liberdade, de Ordem, de Prosperidade e de Caridade, substituindo-se o espírito totalitário que tem se manifestado de maneira insidiosa, em todas as formas da atividade humana pelo espírito evangélico que assegura o gozo de uma verdadeira paz, a Paz de Cristo (WEIGERT, 1945, p. 4-5).

O Brasil saiu da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como uma das nações que contribuíram com a queda das forças antidemocráticas, portanto, esses novos tempos exigiam mudanças internas, afinal, não seria mais possível a sustentação de um sistema autoritário sob os interesses de Getúlio Vargas. A partir disso, surge “o dever de todo homem de participar ativamente da organização da *“Civilitas humana”* e os católicos não podem permanecer alheios, à margem, das atividades políticas que conformam a sociedade humana” (WEIGERT, 1945, p. 4-5), isto é, a ação política dos católicos tinha significado literal – os católicos deveriam romper a inércia e atuar na política para que ela não se voltasse contra eles. Recorrendo ao papa Pio XI, o bandeirante trazia à tona a afirmação daquele sobre a importância da política, sendo esta, abaixo da religião, a atividade mais digna para os homens. Dito isso, elencou nomes de prestígio no que seria para a ele a defesa reiterada da “civilização cristã”: Sertillanges, Maritain, Mauriac, Hughes, Tristão de Athayde, Ozanam, Dostoiévski, Peguy, Leon Bloy, Psichari, Chesterton, Jackson de Figueiredo.

De caráter antimoderno, os ilustres supracitados por Weigert possibilitam uma linha de raciocínio acerca das suas influências teóricas. Estes, ao lado das encíclicas papais, formavam a tal “ação cívica” dos católicos frente às condições que se abriam aos brasileiros com a queda do Estado Novo. Essa ação cívica respeitaria a “liberdade de opinião política partidária” desde que essa liberdade não infringisse as opiniões da Igreja (partidos materialistas?). Portanto, caberia aos leigos não esmorecer diante do cenário que se avizinhava:

O dever cívico dos católicos brasileiros obriga-lhes uma ativa participação na vida política nacional. O Brasil em face da inevitável lei sociológica das repercussões sente em seu jovem arcabouço social e político, as influências do espírito totalitário que se estendeu, como uma imensa sombra sobre a civilização cristã felizmente da reação não resultaram maiores ressentimentos e nesta delicadíssima fase de tradição em que o Brasil se encontra, para a passagem a um estado de Direito, expressão de uma autêntica Democracia, **não é lícito aos católicos a posição de espectadores indiferentes, a fim de que a política, repetindo Sertillanges, não se faça contra nós** (WEIGERT, 1945, p. 4-5, grifo nosso).



Para orientar essa ação cívica dos católicos, a Liga Eleitoral Católica se faria presente. Por meio dela, tanto a fuga dos leigos acerca dos assuntos políticos quanto a idolatria dos mesmos pelo partidarismo – visto por Weigert como uma forma de subordinar a religião à política – seriam superadas. A L.E.C. equilibraria deveres cívicos e espirituais dos católicos, conciliando, desse modo, a religião e a política. O sentimento de orientador das condutas sociais, presente no projeto dos bandeirantes do CEB, parece nortear a explanação do advogado:

Da sua influência catolizadora, neste momento agitado da vida política brasileira, depende a preservação e continuidade das nossas mais caras tradições cristãs. O período de transição que atravessamos, para uma socialização intensa das atividades humanas, exige de todos um espírito vigilante de distinção entre o bem e o mal, entre o efêmero e o eterno, entre a mistificação diabólica e a sabedoria divina. A L.E.C. sendo inspiração das altas autoridades eclesásticas, se integra no espírito da Igreja a fim de concretizar, no plano político, aquilo que a mesma Igreja recomenda, através das encíclicas dos Sumos Pontífices, para a realização da justiça e do bem estar sociais (WEIGERT, 1945, p. 4-5).

A intenção de “restaurar” um Brasil tipicamente católico foi a tônica desses leigos vinculados ao Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB). Alguns membros do núcleo incorporaram as orientações da organização, atuando em diversos segmentos sociopolíticos. Por exemplo, além de ocupar espaço dentro do CEB, Nivon Weigert assumiu a direção do jornal *Diário dos Campos* durante o período eleitoral de 1955, utilizando da função para prestar serviço à campanha de Moysés Lupion (PSD). Conseqüentemente, foi alçado à condição de Secretário da Educação e Cultura do governador eleito. Por outro lado, também testou seu capital eleitoral em 1947, quando foi o quarto vereador mais votado na cidade de Ponta Grossa e o líder em votos pela legenda do Partido Social Democrático (PSD) (PARANÁ, 1947). Entre novembro de 1947 e setembro de 1948 foi presidente da Câmara Municipal.

A trajetória do intelectual, político e ator social católico é um exemplo da penetração da restauração católica às margens da hierarquia católica, isto é, assim como defendido por Hanicz (2006), os membros do CEB conseguiram atingir objetivos em prol da reação católica a partir de caminhos próprios e por vezes sem a direta determinação dos bispos. Isso não significa que não houvesse respeito às autoridades legitimadas pela Igreja, mas sim uma certa autonomia face às dinâmicas variadas que cada diocese exigia. O fechamento da palestra em que participou na solenidade de instalação da L.E.C. em Ponta Grossa, Weigert não deixou de apontar o clero da diocese como ilustre e útil ao projeto da Igreja:

Ponta Grossa que se ufana dos seus imarcescíveis sentimentos católicos, cultivados pelo zelo e carinho inexcedíveis do nosso preclaro Bispo D. Antonio e de seus dedicados auxiliares, os piedosos vigários e padres desta diocese, garante, dentro da sua alçada, o êxito completo dos transcendentais postulados da L.E.C., que se confunde com o ideal de um Brasil católico, grande, forte e generoso (WEIGERT, 1945, p. 4-5).

Referências



BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 5 set. 2023.

CÍRCULO de Estudos Bandeirantes. *O Dia*, 14 jul. de 1935, p. 8. Curitiba. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=%22Nivon%20Weigert%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=29468>>. Acesso em 8 set. 2023.

CÍRCULO de estudos Bandeirantes. *O Estado*, 2 mar. de 1937a, p. 4. Curitiba. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830275&Pesq=%22Nivon%20Weigert%22&pagfis=1424>>. Acesso em 8 set. 2023.

CÍRCULO de estudos Bandeirantes. *O Estado*, 23 jul. de 1937b, p. 5. Curitiba. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830275&pesq=%22Nivon%20Weigert%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=2372>>. Acesso em 8 set. 2023.

GOMES, Edgar da Silva. A reaproximação Estado-Igreja no Brasil durante a República Velha (1889-1930). *Revista de Cultura Teológica* – v. 16 – n. 62 – jan/mar 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15628>>. Acesso em 6 set. 2023.

HANICZ, Teodoro. *Modernidade, religião e cultura: o Círculo de Estudos Bandeirantes e a restauração do catolicismo em Curitiba (1929-1959)* (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006.

PARANÁ. Casa Civil. *Bento Munhoz da Rocha Neto*, s.d. Curitiba. Disponível em: <<https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Bento-Munhoz-da-Rocha-Netto>>. Acesso em 7 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Galeria de Secretários da Educação do Paraná*, [2022?]. Curitiba. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Galeria-de-Secretarios-da-Educacao-do-Parana>>. Acesso em: 8 set. 2023.

PARANÁ. *Tribunal Regional Eleitoral*. Resultado eleitoral 1947. Curitiba. Disponível em: <<https://apps.tre-pr.jus.br/files/resultados/19471116A77771.pdf>>.

PONTA GROSSA. *Câmara Municipal*. Galeria de ex-presidentes. Ponta Grossa. Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.leg.br/institucional/galeria-de-ex-presidentes>>. Acesso em 10 set. 2023.

WEIGERT, Nivon. Ação Política dos Católicos. *O Dia*, 22 ago. 1945, Curitiba. Disponível em:

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

*Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar*

20 A 22 DE
SETEMBRO DE 2023

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR



<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pagfis=56063>>.
Acesso em 22 jul. 2023.



DO SPI À FUNAI: O RELATÓRIO FIGUEIREDO E AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS VIVIDAS PELA POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1963-1969)

Lopes, Vitor B.¹

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de História.

Resumo: A pesquisa em andamento, aqui apresentada, tem como foco a atuação de dois órgãos oficiais do Estado brasileiro no que diz respeito à assistência aos povos indígenas: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Com isso, o objetivo está em compreender o contexto brasileiro e as políticas que lidam com a questão indígena, as dinâmicas de violência - tanto físicas quanto simbólicas - praticadas por ambas as instituições às populações originárias e, ainda, entender por qual motivo ou razões que levaram o governo do Brasil a investigar os crimes institucionais. Para tanto, será utilizado, um vasto acervo de fontes, entre eles, o Relatório Figueiredo, documento composto por Comissões de Inquérito e outras inquirições dos casos-crimes praticados por funcionários, inspetores e até mesmo familiares de servidores do SPI, matérias publicadas pela imprensa brasileira e internacional, imagens dos Postos Indígenas (PI) e os Boletins Internos produzidos pelo SPI. Quanto à FUNAI, o destaque deste projeto tornar-se-á demonstrar uma continuidade nestes mecanismos de repressão e exploração, com base em uma bibliografia historiográfica sobre os governos militares e suas características econômicas, sociais e políticas. A estruturação metodológica deste trabalho leva em consideração autores importantes como Pierre Bourdieu, Darcy Ribeiro e Frantz Fanon, entre outros e outras.

Palavras-chave: Relatório Figueiredo; SPI; FUNAI; Violências; Indígenas.

1. Governo brasileiro e povos originários: tensões históricas, crimes e conflitos.

Desde a invasão dos colonizadores europeus no que hoje conhecemos como Brasil, a história dos povos originários dessas terras é feita de lutas, resistências e inúmeras perdas materiais e imateriais. Vistos como inimigos do “progresso” na lógica colonial de constante exploração e ocupação territorial, os indígenas sofreram ataques justificados ideologicamente pelas “guerras justas” e a escravização para terem suas terras desapropriadas. Uma vez que essas narrativas perderam força, novos métodos institucionais foram criados para isso, como, por exemplo, a Lei de Terras (RESENDE, 2014). Isto significa que, até 1850, não havia documentos comprobatórios ou reguladores sobre posses de terras no território nacional, fazendo com que o Império determinasse quais aldeamentos eram permitidos para os indígenas, e, ainda, a promulgação da Lei de Terras só era válida em casos de compra, venda ou doação de lotes por parte do Governo Imperial. É válido ressaltar, também, que até o final do século XIX, antes do golpe que derrubou o Império e instalou a República, políticas de Estado para as populações indígenas eram inexistentes, visto que a tutela dos povos originários estava atrelada às instituições religiosas. Não obstante, neste período, o contexto histórico-social do Brasil teve como um de seus sintomas o engrossamento das disputas de terras entre indígenas e



imigrantes, especialmente na região Sul do país. Ao passo que estes conflitos eram choques de forças unilaterais — pois, de um lado, a intensa busca pela colonização branca e europeia das terras brasileiras que ainda não haviam sido exploradas e invadidas estabelecia uma aliança entre aparelhos do Estado e imigrantes, e do outro, os povos originários, sem apoio —, o extermínio de indígenas que viviam nesta região ecoou e atingiu manchetes de jornais internacionais. Assim, entrou em pauta no cenário brasileiro a questão indígena. Com o Brasil republicano instituído e com a primeira Constituição da República separando Igreja e Estado, a dinâmica entre Governo e indígenas é afetada, resultando em novas atuações e novos planos para esta população. Deve-se evidenciar que o Brasil republicano teve como base os pensamentos filosóficos do positivismo, sendo assim, “é impossível entender a política indigenista no início do século XX sem considerar o papel fundamental do pensamento positivista neste processo” (RESENDE, 2014, p. 164), isto é, os rumos dessa nova política tinham como norte a ordem e o progresso. Logo, estas concepções positivistas de construção de uma sociedade ordeira e desenvolvida insere-se nos objetivos dos órgãos criados pelo Estado.

O que se percebe, após a proclamação da República, principalmente durante a primeira década do século XX, é um debate intenso sobre os elementos que deveriam compor uma política indigenista, no qual ocupou um papel relevante o grupo social que gravitava em torno da Igreja Positivista Brasileira. Esta, progressivamente conseguiu ampliar o número de adeptos às suas propostas, advogando a necessidade de uma política de Estado, autônoma em relação à Igreja, com vistas a preservação de territórios indígenas e à sua voluntária vinculação à civilização brasileira. (KUJAWA, 2014, p. 70)

É neste cenário que surge o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2014) pelo decreto n. 8.072 de 20 de julho de 1910 e que logo foi rebatizado para o que ficou conhecido como, simplesmente, Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (CUNHA, 2008). Observa-se, portanto, a longa trajetória do SPI como órgão encarregado de efetuar institucionalmente a política indigenista no Estado brasileiro, entre os anos de 1918 e 1967. Com sede em Brasília, o SPI tinha seu corpo administrativo funcionando em inspetorias regionais disseminado por diversos estados da federação (REGIMENTO, 1947). A tarefa de seus funcionários era “atrair e pacificar os grupos indígenas para que fossem fixados em postos, onde seriam educados e preparados para o trabalho com a terra, de acordo com um projeto civilizatório” (GUIMARÃES, 2015, p. 30). Essa tutela exercida pelo SPI, entendida como necessária à medida que os indígenas eram percebidos como incapazes e/ou inferiores aos homens brancos e civilizados, foi um traço notável da sua ação. Uma das responsabilidades do órgão foi a formação das reservas indígenas, devido às novas ondas de colonização existentes majoritariamente no interior do país, desse modo, os indígenas que viviam em territórios sem fronteiras estabelecidas passaram a ser fiscalizados pelos postos do SPI. Os chamados Postos Indígenas (PI) tinham como função

[...] zelar pela preservação e conservação do material e demais bens do patrimônio nacional e do índio, confiados à sua guarda, mantendo em dia a sua escrituração e prestação de contas [...] proceder a demarcação das terras pertencentes ao índio, conforme determina o art. 154 da Constituição [...] combater o nomadismo e fixar as tribos, despertando o gosto do índio para a agricultura e indústrias rurais [...]. (REGIMENTO, 1947)



Estes PI serviam como a materialização das políticas indigenistas no Brasil e também como forma de produzir indígenas “melhores”, ou seja, pequenos agricultores e obedientes (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2014). A intenção do Estado em transformar o SPI em mediador exclusivo das relações entre indígenas e não-indígenas, possibilitou, além do controle, a aplicação de punições por parte do órgão. Isto era possível, pois não existia supervisão do Poder Judiciário, portanto, cabia aos funcionários do SPI decidir a pena, seu cumprimento e sua aplicação. Como materialização deste controle e de violências simbólicas, as figuras 1 e 2, apresentadas logo abaixo, nos permitem evidenciar grupos indígenas de diferentes idades e locais tendo que participar de dinâmicas, ritos e cerimônias que não faziam parte da realidade dos indígenas que viviam nos Postos. Assim, a sociabilidade imposta pelo governo brasileiro dita como integração entre brancos e indígenas é cerceada por um forte teor ideológico colonizador por meio de instituições como a Escola — mas não somente — para operacionalizar as políticas desenvolvimentistas e, desse modo, transformar os jovens indígenas em trabalhadores rurais a fim de auxiliar o progresso nacional. Nega-se, dessa forma, o modo de existência dos indígenas.

Figura 1: Escola Indígena Cacique Condá em Palmas (PR) no ato cívico de 07 de setembro de 1943



Fonte: Acervo Museu do Índio *apud* FREIRE, C. A. R. da. Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011. p. 64.

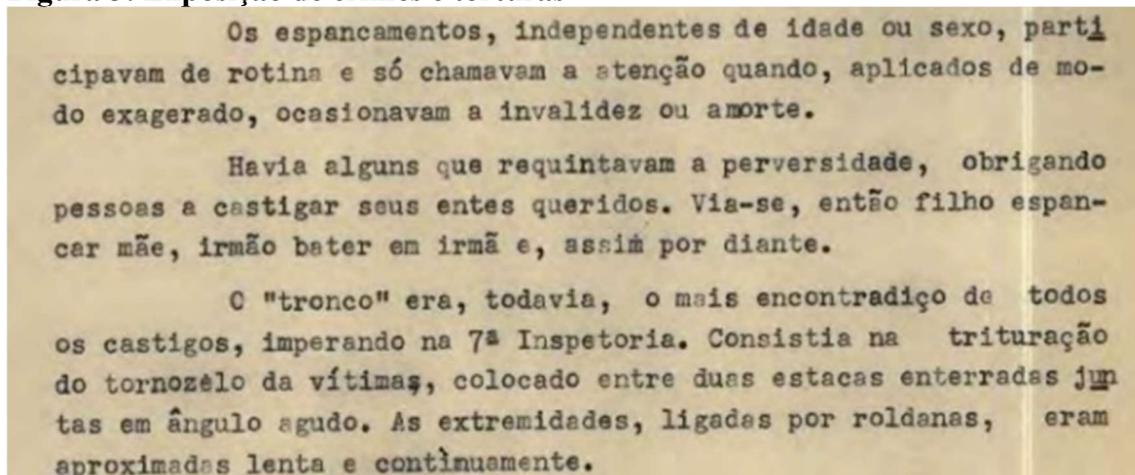
Figura 2: Indígenas Canela em desfile na aldeia do Ponto (GO), em 1942



Fonte: Acervo Museu do Índio *apud* FREIRE, C. A. R. da Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011. p. 99.

Após o golpe empresarial-militar de 1964, o Governo Ditatorial intensificou o controle nos Postos Indígenas do SPI. Neste contexto, o órgão indigenista foi incentivado a usar ainda mais mecanismos de controle, com novas estratégias de recrutamento dos indígenas para a polícia indígena (CORRÊA, 2000), tais como, a oferta de benefícios garantidos por verbas assistenciais. Aqueles que eram recrutados asseguravam a ordem e a vigilância dos postos por meio de prisões de indígenas considerados transgressores em cadeias precárias localizadas em regiões anexas aos PI. Durante toda a década de sessenta, o SPI sofreu cerca de vinte e um inquéritos administrativos sob acusações de irregularidades relacionadas à renda e ao patrimônio indígena¹⁵. Por conseguinte, entre 1963 e 1967 são instauradas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) com o intuito de investigar tais acusações. É neste contexto que surge o Relatório Figueiredo. O ministro-geral Augusto de Albuquerque Lima designou o procurador Jader Figueiredo Correia para liderar uma CPI aberta em 3 de novembro de 1967, Portaria n.º 239, para apurar as irregularidades expostas pelas CPIs prévias (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2014). A CPI presidida por Figueiredo começa, então, com as apurações de denúncias, investigando as provas documentais e testemunhais, percorrendo as Inspetorias anteriormente investigadas como a I.R. 1 (Amazonas-Manaus), I.R. 5 (Mato Grosso do Sul-Campo Grande), I.R. 6 (Mato Grosso-Cuiabá), adicionando as Inspetorias I.R. 7 (Região Sul-Curitiba) e I.R. 9 (Rondônia-Porto Velho) (LIRA, 2018), e ainda ouvindo inúmeras testemunhas nos 130 postos difundidos em 18 estados do Brasil. Com todo este material, a Comissão produziu 30 volumes, com mais de 4 mil páginas e mais 5 anexos com 550 páginas das Comissões predecessoras. Todavia, a Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985) utilizou o Relatório Figueiredo apenas como uma forma de teatralização, ou melhor, como uma “distração” propagandista para a população nacional e internacional, buscando fazer crer que havia sérias preocupações com violações dos Direitos Humanos no país. Isso porque as conclusões geradas pelo Relatório, apesar de graves, não originaram ações e/ou punições concretas.

O conteúdo do Relatório Figueiredo é pesado, violento e direto: os “castigos físicos eram considerados fato natural nos Postos Indígenas” (RELATÓRIO, 1968, p. 4913). Evidencia-se ali uma miríade de castigos, sendo alguns mais recorrentes que outros, como o “tronco”.

**Figura 3: Exposição de crimes e torturas**

Fonte: Relatório Figueiredo, 1968, Vol. 20, p. 4913.

Estes crimes — e assassinatos — violentos eram cometidos não apenas por funcionários do SPI como também por civis, ligados aos latifundiários, grileiros e aos agentes políticos locais - policiais, políticos e juizes. Há, ainda, a participação de familiares dos servidores do SPI, mais precisamente as esposas de chefes dos PI, que aparecem no Relatório por praticarem maus tratos e pela escravização de mulheres indígenas, independente da idade, forçando-as a realizarem trabalhos domésticos em suas casas (RELATÓRIO, 1968, p. 4913). O trabalho escravizado era recorrente nas fazendas dos grandes proprietários de terras localizadas próximas aos Postos, com agentes do SPI acumulando fortunas com a força de trabalho indígena escravizada, como foi o caso de Atilio Mazzallote que possuía bens em Ponta Grossa e imóveis em Curitiba — tudo fazendo parte, na verdade, de áreas cultivadas em terras indígenas do Posto Mangueirinha —, e, além disso, investiu na extração de madeiras e arrendamento de terras com trabalho indígena sem qualquer tipo de remuneração, ou seja, escravizando-os. Chacinas também são denunciadas no Relatório, como as do Maranhão, “onde fazendeiros liquidaram toda uma nação, sem que o SPI opusesse qualquer reação”. E a situação dos Cintas-largas, no estado do Mato Grosso, que “teriam sido exterminados a dinamite atirada de avião, e a estricnina adicionada ao açúcar enquanto os mateiros os caçam a tiros de ‘pi-ri-pi-pi’ (metralhadora)” (RELATÓRIO, 1968, p. 4917).

Para elucidar melhor a gravidade deste Relatório, vejamos- abaixo a lista de crimes verificados pela investigação

Figura 4: Crimes apurados



- 1- CRIMES CONTRA A PESSOA E A PROPRIEDADE DO ÍNDIO
- 1.1 - Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos)
 - 1.2 - Prostituição de índias
 - 1.3 - Sevícias
 - 1.4 - Trabalho escravo
 - 1.5 - Usurpação do trabalho do índio
 - 1.6 - Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena
 - 1.7 - Dilapidação do patrimônio indígena:
 - a) venda de gado
 - b) arrendamento de terras
 - c) venda de madeiras
 - d) exploração de minérios
 - e) venda de castanha e outros produtos de atividades ex-
trativas e de colheita
 - f) venda de produtos de artesanato indígena
 - g) doação criminoso de terras
 - h) venda de veículos
- 2- ALCANCE DE IMPORTÂNCIAS INCALCULÁVEIS
- 3- ADULTERAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS
- 4- FRAUDE EM PROCESSO DE COMPROVAÇÃO DE CONTAS
- 5- DESVIO DE VERBAS ORÇAMENTÁRIAS
- 6- APLICAÇÃO IRREGULAR DE DINHEIROS PÚBLICOS
- 7- OMISSÕES DOLOSAS
- 8- ADMISSÕES FRAUDULENTAS DE FUNCIONÁRIOS
- 9- INCÚRIA ADMINISTRATIVA

Fonte: Relatório Figueiredo, 1968, Vol. 20, p. 4916

À vista desta situação, o governo do Marechal Costa e Silva, no dia 5 de dezembro de 1967, por meio da Lei n.º 5.371, beneficiando-se do escândalo administrativo do SPI instituiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Com a falsa narrativa da busca por mudanças na proteção dos indígenas e no combate a corrupção, os militares fizeram o “novo” órgão indigenista como “exemplo junto à opinião pública brasileira, justificando, assim, a reforma administrativa do Estado [...] no período que se seguiu ao Golpe de 1964” (ROCHA, 2003, p. 116). Ou seja, com a criação da FUNAI, o governo militar demonstraria uma intolerância à corrupção e repúdio aos crimes do SPI, melhorando a imagem do Brasil para a comunidade internacional, fortalecendo relações externas para assegurar a entrada do capital estrangeiro na parceria de novos projetos, como a construção de rodovias, hidrelétricas, fronteiras agrícolas, etc. Na prática, “a FUNAI foi criada para substituir o SPI como tática de manipulação da opinião pública e das forças pró-indígena no país” (GUIMARÃES, 2015, p. 58), melhor dizendo, não houve mudanças no funcionamento das políticas indigenistas com a constituição da FUNAI - diferentes siglas para o mesmo objetivo. A FUNAI continuou explorando o trabalho dos



indígenas e os recursos naturais presentes em seus territórios. Desse modo, a FUNAI como produto desse contexto ditatorial proporcionou uma continuidade dos conflitos, já existentes durante o SPI, entre posseiros, latifundiários e camponeses. A Ditadura Empresarial-Militar tinha seus próprios interesses e não havia espaço para os indígenas: o projeto era de expansão do Capital para o interior do Brasil, favorecendo empresas nacionais e internacionais na invasão e exploração de recursos florestais, minerais e agrícolas nos territórios indígenas.

Isto posto, este projeto propõe uma investigação desses dois órgãos indigenistas no contexto brasileiro à luz das acusações presentes no Relatório Figueiredo, buscando trazer uma análise histórica e historiográfica sobre o tema, visto que a imensa maioria dos trabalhos, teses e dissertações sobre as populações indígenas no Brasil e os conflitos gerados pelas políticas indigenistas são de cunho sociológico e/ou antropológico. O estudo e a reflexão sobre este contexto histórico-social e as populações indígenas trazem uma possibilidade de compreender permanências e rupturas na realidade brasileira. Acredita-se que a pertinência de evidenciar a situação e as vivências dos povos indígenas, apagados propositalmente da História Oficial durante anos, está naquilo que Michel de Certeau chamou de “heterologia”, ou seja, a história (ou logos) do outro, do ausente (CERTEAU, 1986). As fontes levantadas até o momento para auxiliar na pesquisa, como os relatórios elaborados por agentes do SPI, o Relatório Figueiredo, imagens dos PI, etc., promovem debates sobre a dinâmica Estado e povos originários, esforçando-se em examinar com as lentes da História discursos, narrativas e políticas que afetaram os indígenas e suas consequências, a fim de instigar trabalhos futuros e diversos

2. Possibilidades metodológicas.

A pesquisa pretende investigar e compreender como a questão indígena no Brasil foi pensada e realizada por dois órgãos responsáveis pela tutela dos povos indígenas: o SPI e a FUNAI. Utilizando o Relatório Figueiredo como uma das fontes-chaves deste projeto, atenta-se para as múltiplas violências sofridas por indígenas pela gestão desses órgãos indigenistas. É possível falar sobre violência simbólica praticada dentro dos Postos.

Para tanto, será utilizado como processo metodológico, a análise das dinâmicas sociais e de repressão entre indígenas e funcionários do SPI, baseando-se na concepção teórica de Pierre Bourdieu em sua obra “O Poder Simbólico” (1989), com um foco maior na noção de violência simbólica.

Para o sociólogo francês, o poder simbólico é essencialmente um poder de construção da realidade. Portanto, refere-se à dominação, entendida, neste caso, como a manutenção de uma estrutura (ou *status quo*) injusta, onde a lógica que perpetua é o privilégio de grupos em detrimento de outros. Com isso, o poder possui meios de estabelecer sentido ao mundo, definir valores, hierarquias e ideias que se manifestam como naturais e espontâneas. Assim, o poder simbólico modifica a perspectiva e a ação dos agentes sociais sobre o mundo, isto é, “tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1989, p. 9). Destarte, a violência simbólica apresenta-se nas relações de poder e de dominação social existentes em instituições e outros espaços que disseminam discursos normativos, tais como escolas, imprensa, sociedade, entre outros. Ora, a violência simbólica é um processo de construção histórica, sendo justamente esta construção que a legitima e



impede contestações à sua autoridade. Por ser “invisível”, esse tipo de violência impõe-se numa relação de subjugação-submissão, sendo a aceitação e conivência aliadas na manifestação, sutil, dessa violência silenciosa em relações entre sujeitos e instituições e originada de uma dominação. Dependente da cumplicidade, Bourdieu sugere que os agentes dominados dessa relação são consequentemente traídos por si mesmo — vê-se aqui a dinâmica de monitoramento e punições praticada nos Postos Indígenas pela polícia indígena formada por homens da própria população nativa.

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p. 11)

Ao analisar os sistemas de controle e a forma como se dava as relações sociais dentro dos Postos Indígenas do SPI e da FUNAI, é perceptível que múltiplas violências eram praticadas. Evidenciou-se neste projeto as crueldades físicas, entretanto, muitas foram as violências simbólicas existentes nos Postos que, embora invisíveis, são expostas nos relatórios do SPI, em fotografias, relatos; quer dizer, pela lente da História — ou pela operação historiográfica — é possível produzir evidências de práticas nocivas, maquiadas com um discurso amigável e de autoridade, aos povos indígenas. Qual outro nome dar para a constante presente de igrejas e escolas nos PI, onde a primeira possuía a missão de catequizar os indígenas, ensinando-os que existia apenas um Deus, proibindo e demonizando outras formas de rituais que não fosse cristã, e a segunda tinha o papel de “aculturador”, buscando arrancar as variadas identidades próprias dos alunos e alunas indígenas para transformá-los em uma massa homogênea de futuros trabalhadores rurais (LIRA, 2018, p. 13), senão o de violência simbólica?

Outro autor fundamental para esta pesquisa é Darcy Ribeiro, por dois motivos principais: o primeiro é claramente sua imensa contribuição política e intelectual para o entendimento do Brasil e do povo brasileiro marginalizado, com foco na questão indígena no país; e, em segundo lugar, por sua atividade antropológica no SPI durante os anos de 1947 a 1956). Com isso, o intuito não está em estudar a trajetória intelectual e/ou profissional de Darcy, mas sim utilizar suas obras, tais como *A polícia indigenista brasileira* (1962) e *Os índios e a civilização* (1985) para aprofundamento dos estudos sobre a questão indígena no Brasil, suas consequências, rupturas e continuidades, e historicizar os projetos indigenistas e seus reflexos institucionais; e, também, os relatórios e pareceres de suas atividades como antropólogo no SPI para observar o funcionamento do órgão pela lente de Ribeiro a fim de levantar possíveis incoerências entre as responsabilidades do SPI e os futuros crimes constatados pelas CPIs de Figueiredo, questionando se há uma relação direta entre crimes, torturas e impunidades com o sistema capitalista — aqui incorporado pelo período da Ditadura Empresarial-Militar.

Na dinâmica civilizatória e colonizadora do Estado brasileiro, surgiram expedições de atração e pacificação, mascaradas com uma narrativa de cuidado no contrato entre brancos e indígenas, buscavam, na prática, garantir a expansão territorial e incluindo ganhos econômicos para os não-indígenas. Em nome do progresso, a assimilação dos indígenas na lógica da sociedade branca era justificada pela futura



emancipação econômica dos indígenas ao se tornarem agricultores. Sobre essa situação, Darcy Ribeiro comenta que o SPI considerava mais importante a manutenção da expansão territorial e, conseqüentemente, a ocupação de terras indígenas do que a resolução desse problema. Ainda, com o levantamento do próprio antropólogo, destaca-se que dos 230 povos originários listados no ano de 1900, apenas 143 sobreviveram em 1957 (RIBEIRO, 1982). Desse modo, “[...] a obra de pacificação atendeu mais às necessidades de expansão da sociedade nacional que aos índios. [...] No campo da assistência e da proteção, o SPI falhou frequentemente” (RIBEIRO, 1982, p. 187). Mércio Pereira Gomes, também antropólogo, resume bem o que eram essas expedições:

Uma das mais permanentes características do SPI foi a sua filosofia de “pacificação” dos chamados índios arredios. A noção de pacificação talvez tenha surgido em fins do século XIX, como bem exemplifica o livro de Barbosa Rodrigues, e representa um passo adiante das noções de “domesticação” ou “amansamento.” Esses termos são usados [...] para representar o sentido da relação de primeiro contato que se faz com o povo indígena. Na pacificação o índio é compreendido como um ser bravo e agressivo, nas outras, como um animal. A noção de pacificação é preconceituosa, além do mais, porque subtrai do índio o seu caráter de povo, de unidade sociopolítica autônoma, com quem se deve procurar relações amistosas pelo diálogo franco e respeitoso. Ela implica uma posição de superioridade por parte do “pacificador”. É sempre um ato político de intervenção e controle, que muda um povo de autônomo para heterônomo. (GOMES, 1991, p. 125-126)

Ainda sobre a pacificação, Antônio Carlos de Souza Lima revela que essa foi uma estratégia adotada pelo Estado com a intenção de institucionalizar uma situação de guerra não declarada para lidar com os indígenas — fato este que não diminui as violências existentes em guerras declaradas. O objetivo final, segundo o autor, era munir a autonomia dos indígenas. Já as expedições de atração tiveram como grande consequência negativa a diminuição da autonomia cultural dos povos originários, visto que seu funcionamento se dava com o deslocamento de indígenas para os postos, a fim de explorar as terras com atividades de extração de madeira, agropecuária, minérios, entre outras. Dessa forma, a imensidade de culturas indígenas era agrupada em grupos homogêneos — muitas vezes grupos inimigos dividiram o mesmo espaço.

Por fim, não podemos deixar de analisar o caráter colonial dessas expedições, do governo brasileiro, da dinâmica capitalista e por consequência dos órgãos indigenistas. Por isso, autores como Frantz Fanon — *Os condenados da terra* (1968), *Pele negra, máscaras brancas* (2008) —, Alfredo Bosi — *Dialética da colonização* (1992) —, Walter D Mignolo — *Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade* (2017) —, Luciana Ballestrin — *O giro decolonial e a América Latina* (2013), entre outras e outros, serão indispensáveis para historicizar esse conceito, com foco na narrativa decolonial e de resistência. O que há de convergente entre estes diferentes autores e autora, é a possibilidade de pensar como se deu a construção discursiva (e política) do outro - não-branco, europeu e cristão. Como demonstra Fanon:

A Sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa a influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício. (FANON, 1983, p. 28)



Como sabemos, o filósofo francês examina a condição da racialização do homem negro na lógica colonial e capitalista, entretanto, é possível expandir a noção do autor para as populações indígenas ao passo que elas também estão inseridas na dimensão de colonizados, ou seja, o “outro”, o não-branco. Dado que a humanidade do colonizado lhe é negada, limitado ao específico: negro, pardo, amarelo, outro. Especificar um grupo, é universalizar o europeu: pode-se dizer sobre cultura indígena, música afro, cosmovisão asiática, mas não em cultura branca, música branca, etc., sendo assim, o ocidental obtém status de universalidade (ou universalizante) e não necessita ser especificada. Por conseguinte, o branco “[...] tem necessidade de se defender deste ‘diferente’, em outros termos, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos” (FANON, 1983, p. 147).

Esse processo entre colonizador (branco) e colonizado (não-branco) foi vivido por indígenas em todo o Brasil nos PI controlados pelo SPI e posteriormente pela FUNAI. O castigo, a tortura e a escravização eram a potencialidade da violência física na busca pela exploração, acumulação e enriquecimento dos brancos; a escola e a igreja correspondem à missão de superar a cultura “inferior”, “bárbara” e “herege” das diversas populações indígenas, calando física e simbolicamente outras narrativas, vivências, experiências e outros conhecimentos, favorecendo o que chamavam de superior: a civilização nos moldes europeus — o universal.

Referências

ALMEIDA, Carina.; NÖTZOLD, Ana. *A proteção tutelar às avessas: O Relatório Figueiredo e a violência contra o Povo Kaingang*. Anais do XV Encontro Estadual De História, 2014.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: *Bertrand Brasil*, 1989.

CERTEAU, Michel. *Heterologies: discourse on the other*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

CORRÊA, José. *Administração dos índios: as diretrizes para o funcionamento dos postos indígenas do SPI*. In: LIMA, A. C. S. (org.) *Gestar e gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: *Editora Fator*, 1983.

GOMES, Mercio. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma novapossibilidade de convivência*. Petrópolis: *Vozes*, 1991.

GUIMARÃES, Elena. *Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias*. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Programa de Pós-graduação em Memória Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.



KUJAWA, Henrique. *Conflitos territoriais envolvendo indígenas e agricultores no Norte do Rio Grande do Sul: A trajetória de políticas públicas contraditórias*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

LIRA, Luana. As violações de Direitos Humanos ao povo Kaingang constantes no Relatório Figueiredo. *Revista Videre*, v. 10, n. 19, p. 68-87, 2018.

REGIMENTO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Ministério da Agricultura, 1947.

RELATÓRIO FIGUEIREDO. Ministério Público Federal, 1968.

RESENDE, Ana. *Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial*. Tese - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. 3ª Edição, Petrópolis: Vozes, 1982.

ROCHA, Leandro. *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: UFG, 2003.



APROPRIAÇÃO PRIVADA DO ESPAÇO NATURAL: IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DO TURISMO DE SEGUNDA MORADIA NA REPRESA DO ALAGADOS, PONTA GROSSA- PR

Lisboa, Willian Mateus¹; Carvalho, Alessandra Izabel de²

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa; ²Departamento de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar por meio da História Ambiental, a apropriação privada do espaço natural e a formação de territorialidades proporcionada pelo turismo de segunda moradia na Represa do Alagados em Ponta Grossa, Paraná. O reservatório, que tem uma área total de 7,2 km² é importante manancial para extração de água potável para a população princesina, porém em suas margens encontram-se dezenas de empreendimentos imobiliários caracterizados pela casa secundária, que demonstrado por diversos relatórios ambientais, poluem as águas do lago artificial, assim é necessário problematizar não só a presença das moradias, mas também entender e analisar os processos econômicos, sociais e culturais que culminaram nessa nova forma de lazer, entre eles a industrialização, a expansão da matriz energética e a urbanização de Ponta Grossa. A partir dos três níveis de análise da História Ambiental, propostos por Worster, será feita a investigação na Represa do Alagados: das interações biológicas presentes no local; as dinâmicas econômicas e sociais presentes na microbacia, como o desenvolvimento imobiliário e a infraestrutura proporcionada pelo poder público e por fim os aspectos simbólicos e intangíveis da experiência humana, principalmente o imaginário popular em relação ao conceito de natureza.

Palavras-chave: Represa do Alagados, História Ambiental, espaço público.

1. Introdução.

Ao abrir o primeiro capítulo da disciplina de História da grande maioria dos livros didáticos fornecidos aos alunos dos sextos ano do ensino fundamental brasileiro, podemos encontrar variações do título: “as origens das civilizações”. Esse primeiro momento da jornada da História no ensino fundamental inicia-se com a introdução a região da Mesopotâmia e o Egito Antigo, a partir disso são detalhadas suas culturas, etnias, ápices e decadências, porém, em ambos os casos uma informação é primordial para entendermos o “sucesso” dessas civilizações, a sua localização geográfica em relação as fontes de água doce.

Os rios Tigre e Eufrates além de serem fontes de água para saciar a sede das diversas populações que nasceram e pereceram em sua bacia, também serviram como fontes de alimentos, meios de transporte e a como principais fertilizadores das terras do atual Oriente Médio, fenômeno tão importante para a sedentarização da sociedade. Além disso, a religiosidade era intrínseca ao rio, podemos citar o Nilo como um dos mais conhecidos exemplos da transcendência espiritual de um elemento do ecossistema, que passou a ter importância equiparada ao faraó, assim os egípcios dividiam sua devoção aos



diversos deuses presentes no mundo pós vida, e aos dois presentes na terra, o faraó e o Nilo.

Essas relações entre ser humano e água, não foram singulares as primeiras civilizações, mas se repetiram por toda a história humana e não humana. Seja o Rio Ganges, Yang Tse, Tigre, Eufrates, Amazonas, ou qualquer uma das centenas de milhares de cursos de água existentes no planeta Terra, eles constituem-se em emaranhados de vida.

Assim como na antiguidade a água continua sendo vital a sobrevivência e ao desenvolvimento das sociedades. A localização geográfica de países e sua capacidade de extrair água doce para a irrigação de seus setores econômicos é fator decisivo na capacidade de produção e conseqüentemente na capacidade de exportação de um país, tão importante na economia capitalista globalizada em que vivemos. Porém essa extração de água para fins comerciais não se configura como uma forma sustentável de relação com os rios e lagos.

Segundo o PNUMA⁵⁶, de toda a água presente no planeta Terra, apenas 3% são de água doce, dentro dessa porcentagem menos 1%, ou 200.000 km³, se encontra em rios, lagos e reservatórios, ou seja, apenas uma fração de toda a água presente no planeta Terra está disponível em localização que permita a fácil captação e distribuição para a população. Tomando em conta que, nos últimos 50 anos a população mundial triplicou, somada as projeções de que até 2050 o planeta contará com a presença de 9 bilhões de seres humanos, a escassez de água torna-se pauta indispensável na discussão das relações humanas com os sistemas naturais.

Porém devemos reconhecer que o problema não será resolvido reduzindo apenas a quantidade massiva de seres humanos, afinal “A Terra tem o suficiente para todas as nossas necessidades. Mas, se você quiser uma casa na praia, um apartamento na cidade e um Mercedes-Benz, não tem para todo mundo” (KRENAK, 2020, p.65), ou seja, o problema da escassez hídrica está fortemente ligado a extração excessiva e insustentável da água.

Assim como a extração de água, a necessidade de produção de energia elétrica das sociedades humanas cresce cada vez mais, assim como a busca por fontes renováveis que propiciem o desenvolvimento industrial e agrícola. Recursos naturais como a água tornam-se pauta indispensável na discussão atual sobre a sustentabilidade, principalmente quando falamos do elemento de maior importância na matriz energética brasileira, segundo o relatório do Balanço Energético Nacional, em 2021, o Brasil teve 56,8% da sua energia elétrica produzida por empreendimentos hidrelétricos.

A construção de grandes projetos como represas, usinas hidrelétricas e lagos artificiais passam por diversos processos de avaliação de sua viabilidade, atualmente um dos pontos mais discutidos são os impactos sobre os fatores naturais, como conseqüências hídricas e limnológicas, efeitos climáticos, efeitos sismológicos, efeitos nas plantas aquáticas e vida silvestre, além das conseqüências à esfera cultural, econômica e social humana, como a inundação de moradias, desapropriações, e a realocação de comunidades.

⁵⁶ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/explore-topics/water/about-agua>. Acesso: 27/05/2022



Mesmo após a finalização desses projetos é necessário a constante fiscalização e manutenção das áreas inundadas não permitindo ações que comprometam a seguridade hídrica da região. Essas etapas são constantemente asseguradas e colocadas em práticas no grandes empreendimentos como Itaipu, Belo Monte e Tucuruí, porém ao tratar de pequenos empreendimentos como as Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs), as consequências de suas instalações são muitas vezes minimizadas, não abordadas ou não discutidas com a população humana que pode ter sua vida afetada em diversas formas.

A cidade de Ponta Grossa, Paraná, insere-se nesse contexto pela presença da Usina Hidrelétrica São Jorge e da Represa do Alagados.

A Represa do Alagados se encontra na região limítrofe dos municípios paranaenses de Ponta Grossa, Castro e Carambeí, seu reservatório tem uma área total de 7,2 km². O lago artificial se encontra na bacia hidrográfica do Tibagi e é alimentado pelos rios Pitanguí, São Jorge e Jutuva, e tem uma capacidade volumétrica de 29 Hm³.

A história da Represa do Alagados pode ser dividida em dois momentos: o primeiro entre 1911 e 1950, quando as principais mudanças na região ocorreram pela construção de três hidrelétricas nos anos de 1911, 1935 e 1941, e o consequente barramento do Rio Pitanguí, para formação do reservatório com a finalidade de aproveitamento do potencial elétrico do rio. A primeira fase foi reflexo de movimentos em todo o Brasil para uma modernização das cidades, juntamente com a rápida industrialização de Ponta Grossa proporcionada pela sua localização geográfica, como entre ponto às estradas de ferro que ligavam os polos produtores e exportadores do sul e sudeste do Brasil.

O segundo momento do processo de exploração da região do Alagados, iniciou-se na metade do século XX, quando o lago artificial da represa atingiu sua maior capacidade e extensão. As marcas da exploração pós década de 1950 se evidenciam pela presença da sociedade civil no local, ou seja, o protagonismo das transformações do ambiente passou a recair diretamente sobre a população, não mais das empresas de energia elétrica que modificaram a região no passado.

Atualmente, apesar do funcionamento da Usina São Jorge, a geração de energia é irrisória se comparada as necessidades energéticas de Ponta Grossa, assim o reservatório se destaca pela sua integração ao sistema de abastecimento de água da cidade, chegando a abastecer cerca de 40% da população princesina (LANGE, 1998).

Para a população o maior chamativo da região é o lazer e turismo proporcionado pelo grande lago. Em suas margens é possível observar diversas moradias secundárias, chácaras e até mesmo um iate clube e nos fins de semana e feriados o local se torna ponto de encontro de pescadores, banhistas e campistas.

Porém a presença humana na região não se revela benéfica para o meio ambiente, visto que em relatório ambiental produzido pelo Instituto Ambiental do Paraná sobre a qualidade das águas dos mananciais paranaenses entre os anos de 2002 e 2012, o Índice de Qualidade de Água de Reservatórios (IQAR) teve sua média de 3,4 (Moderadamente degradado) na escala IQAR, sendo que em diversos momentos a média mensal ultrapassou a classe IV (criticamente degradado a poluído). Além disso, o relatório aponta a presença massiva de cianobactérias na água, o que pode comprometer o seu principal uso, o de abastecimento de água potável para a cidade de Ponta Grossa.

Os principais agentes dessas mudanças foram os moradores das chácaras e casas de veraneio, essas que em sua grande maioria não apresentam soluções eficazes ao



tratamento do esgoto humano e animal, bem como muitas estarem em ilegalidade perante as leis que delimitam as áreas de proteção permanente em reservatórios.

Tudo isso posto, faz-se necessário compreender as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que permitiram a dominação do espaço público pelo capital imobiliário, nesse caso entender os processos em que permitiram o surgimento de loteamentos nas margens da Represa do Alagados e como se apropriam do espaço natural e o utilizam como seu quintal.

Arruda (2013), denomina esse processo de “febre das chácaras”, o surgimento dessas novas habitações representa a construção de uma nova paisagem, um novo território, uma nova forma da relação humana com o espaço e uma nova forma de apropriação do espaço público.

Porém é insuficiente analisar apenas esse processo e desconsiderar as condições sociais e econômicas que permitiram a popularização de novas formas de lazer a partir das chácaras e casas secundárias.

O primeiro deles é a construção da barragem devido à expansão da rede de fornecimento elétrico pontagrossense que se fazia necessária em consequência do constante crescimento industrial e populacional da cidade.

O grande lago formado pela Represa do Alagados, surgiu na década de 1950 e se popularizou por ser um lago artificial com mínima correnteza, o que permitia passeios de canoa, piqueniques e demais formas de lazer mais seguras em relação ao seu principal contribuinte o Rio Pitanguí, esse considerado muito perigoso pela população.

Assim, ao longo do anos, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, foram construídas às margens do reservatório diversos tipos de habitações para os banhistas.

O segundo processo adjacente à ocupação dos territórios ao redor da represa é a urbanização e o aburguesamento da população (ARRUDA, 2013). O aumento da densidade urbana significou a deterioração de certos serviços e experiências da cidade, por exemplo o aumento do número de carros significou o aumento da poluição por CO², poluição sonora e o aumento do trânsito.

Assim, as camadas mais abastadas da população, que tradicionalmente encontravam-se nos centros das cidades mudaram-se para as periferias, em busca de uma maior tranquilidade, áreas verdes livres da poluição visual, sonora e do ar. Outra solução foi a compra e construção de casas de veraneio, onde poderiam aproveitar a “verdadeira experiência natural”. Fica claro esse fenômeno na Represa do Alagados, primeiro pela presença da região no imaginário popular como um local para aproveitar a natureza.

A partir desses processos é possível observar a resignificação do espaço natural e da modificação dos processos ambientais a fim de que se subordinem à ocupação humana da região. Essa mudança é significativa no momento que transforma o mundo natural em terra, ou seja, a floresta e o rio são reduzidos de todas as suas teias de interação, para um local que pode ser vendido e/ou explorado, torna-se uma propriedade.

Com base nesses processos ocorre uma “releitura” dos costumes tradicionais de lazer, uma nova forma de experienciar a natureza é criada, porém é importante destacar, que a ideia de “tempo de lazer” é um constructo social criado como antítese do tempo de trabalho, a ideia de natureza também passa pelas influências e anseios da sociedade.

A fruição dos tempos livres nas chácaras de lazer às margens dos lagos artificiais envolve uma determinada construção social sobre a ideia de natureza, a qual transforma alguns lugares, diríamos paisagens, em objetos de desejo[...] em objetos de investimentos turísticos ou de contemplação. Esse



investimento em determinadas paisagens é resultado de uma composição de sentidos e padrões culturais, valores ideológicos e de consumo. (ARRUDA, 2013, p. 302).

O turismo não é um fenômeno novo, porém a utilização de residências secundárias é vinculada a diversos contextos econômicos e sociais que se fortalecem a partir da década de 1950. Primeiro é a fuga do mundo industrial que trouxe a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de proteger a natureza do próprio homem, que acaba de devastar toda a Europa.

O segundo ponto importante é a diferenciação entre a casa secundária e a rede hoteleira, ambas podem oferecer o lazer no mundo natural, porém o hotel não apresenta “raízes”, ou seja, o turista de casa secundária, apesar de esporadicamente estar presente no local, consegue criar laços com o território muito mais profundos e duradouros.

Assim, fenômeno das residências secundárias no contexto do neoliberalismo atual, tenta vender da melhor forma possível essa conexão, com ideias de um mundo verde, preservado.

Porém, muitas vezes esse mundo verde é uma ilusão, por exemplo no caso pontagrossense, a presença das casas de veraneio apresenta um real perigo à saúde da população princesina, atestado por diversos relatórios ambientais de órgãos governamentais, acadêmicos e empresas como a COPEL e SANEPAR, que afirmam a degradação do lago, tem seu principal motivo a presença das casas ao seu entorno.

Por tanto, faz-se necessário problematizar a apropriação privada do espaço pela dinâmica do capital imobiliário, além das condições sociais, econômicas e culturais que estimularam partes da população a construir habitações na região. Além de analisar historicamente a coevolução entre a história do mundo natural e da ocupação humana.

2. Possibilidades metodológicas.

A metodologia escolhida para a elaboração desse trabalho é a da História Ambiental. Ao investigar a história do manancial do Alagados pela ótica da história ambiental, pretendemos contribuir para o debate acerca da sustentabilidade das águas que abastecem o município de Ponta Grossa, por meio de um referencial que estabelece duas concepções de tempo, o tempo histórico humano e o tempo biológico. A existência da arvores, rios, pedras e diversos outros elementos pré-data a ocupação humana da Represa

do Alagados, assim é necessário inclui-las na análise histórica, criando então um panorama de interligação entre mundo natural e as variáveis presentes na humanidade, como densidade populacional, nível de avanço tecnológico e cosmovisão. A interação entre mundo biológico e as necessidades energéticas do mundo capitalista moderno tiveram como resultado a construção de uma represa, que na década de 1950 foi expandida, permitindo a construção geográfica e social de um local de lazer. Evidente o cruzamento entre tempo histórico e tempo biológico.

Assim para analisar a história humana e biológica, a Represa do Alagados foi categorizada nos três níveis de análise propostos por Donald Worster (1991).

O primeiro nível refere-se as interações naturais do ambiente, incluído o ser humano, ou seja, quais são as fios de interação criados, modificados e extinguidos, pela construção da barragem. Para entendermos as interações biológicas e as dinâmicas presentes no ambiente, é fundamental dialogar de forma interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento. Isso requer a aplicação de abordagens e metodologias específicas



provenientes de campos como a Biologia, Química, Física e Geografia. Essas disciplinas complementares fornecem ferramentas e perspectivas que nos permitem analisar com maior precisão as teias de interação presentes na Represa do Alagados.

O segundo nível, é da esfera econômica e social da região, a partir desse referencial é necessário analisar a interação da sociedade capitalista na região. Para uma compreensão mais aprofundada, é necessário examinar como a sociedade capitalista interage com o ambiente, quais são os recursos explorados, como são utilizados, quais são as dinâmicas de poder envolvidas e quais são os perfis dos frequentadores da região, como são suas casas, informações que podem indicar relações sociais não explicitadas. Ademais, existência de casas de veraneio, indica a existência de um mercado imobiliário na região.

O terceiro nível de análise, e talvez o que mais necessite de atenção são os aspectos simbólicos presentes na Represa do Alagados, ou seja, como se dá a relação ser humano e mundo biológico no mundo intangível, dos sentimentos, da moral, além disso, é crucial investigar como tais percepções influenciam o manejo dos territórios, impactando diretamente nas práticas socioambientais e nas decisões de gestão. Para isso pretendesse analisar o processo movido pelo Ministério Público do Paraná, no ano de 2000 contra mais de 100 réus acusados de infringir a lei de APPs.

Além disso, como estabelece a história ambiental o diálogo interdisciplinar é essencial para a construção do projeto, assim diversas metodologias se unem. Podemos destacar o engenheiro Arnaldo Carlos Muller (1995), essencial para o entendimento do processo de instalação do potencial elétrico brasileiro e sua interação com o meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

O campo jurídico, essencial para o entendimento dos movimentos processuais pretendidos a serem analisados.

Outra perspectiva possível é a análise da Represa do Alagados a partir da *envirotech*⁵⁷. Esse campo de pesquisa nasceu nas décadas de 1970 e 1980 nos EUA, quando historiadores da tecnologia perceberam a importância de incluir em seus estudos considerações sobre o ambiente sobre quais as novas tecnologias eram usadas. A própria construção do que é a natureza, do que é um espaço natural e como esse deve ser manejado, é influenciada pela tecnologia utilizada na época. Atualmente, grande parte da sociedade está preocupada com as mudanças climáticas que se acentuam a cada ano, assim a relação do humano e a tecnologia muda, pois essa passa a ser um componente danoso aos ecossistemas, a ideia de que estamos utilizando de maneira errada essa tecnologia é construída no imaginário. Outro exemplo seria quando grandes desastres ocorrem, por exemplo quando ocorreu o rompimento da barragem de Brumadinho-MG em 2019 e da barragem do Fundão em Mariana-MG no ano de 2015, a partir desse momento, ainda que não de forma permanente, todas as barragens, em todo o Brasil, passaram a ser perigosas.

Um dos fundamentos da História Ambiental é de que o ser humano não é o centro da história ou do mundo, mas apenas um dos sujeitos que interagem com o ambiente. Essa interação com o ambiente é moldada por fenômenos humanos, como o capitalismo, consumismo, industrialização e eletrificação, porém esses fenômenos só podem existir a partir de interações particulares entre humanos e ambiente.

⁵⁷ A palavra *envirotech*, que não tem uma tradução literal para o português brasileiro, é uma amalgama das palavras *enviroment* (ambiente) e *technology* (tecnologia).



Portanto, devemos pensar como as formas de produção do conhecimento humano e a ideia do progresso industrial podem ajudar a entender as relações entre humanos e não humanos.

A formação da Represa do Alagados inicia na década de 1910 e transforma a sociedade princesina de uma forma muito específica, pois a luz simbolizava novos tempos, novas possibilidades. A construção de diversos projetos para captação e distribuição de energia, com o intuito de responder a sempre crescente demanda, simbolizou não apenas um aumento populacional e/ou industrial, mas também uma mudança no modo de viver e interagir da sociedade.

Referências

ARAÚJO, Suely Mara Vaz Guimarães de. AS ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE E A QUESTÃO URBANA. Câmara dos Deputados. 2002.

ARRUDA, Gilmar. Entre a natureza 'natural' e a natureza 'sonhada': a propaganda de condomínios nas margens da represa Capivara, Rio Paranapanema, PR. *História: Debates e Tendências*, v. 16, n. 1, p. 92-112, 2016.

ARRUDA, Gilmar. Memórias e paisagens soterradas na transformação da natureza em terra. *Revista Trilhas da História*, v. 6, n. 11, p. 4-13, 2016.

ARRUDA, Gilmar. Rios, barragens, matas ciliares e o mito da restauração da natureza prístina. *História Unicap*, v. 7, n. 14, p. 345-361, 2020.

ARRUDA, Gilmar. Turismo, natureza e história ambiental: chácaras de lazer na represa de Capivara-PR. *Antíteses*, v. 6, n. 12, p. 293-317, 2013.

CORREA, Maria Leticia. Contribuição para uma história de regulamentação do setor de energia elétrica no Brasil: o Código de Águas de 1934 e o Conselho Nacional de Águas e Energia Elétrica. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 4 n. 6 (2005).

DE OLIVEIRA SILVA, Kelson. Condomínios fechados, residências secundárias e o uso do espaço público pelo capital imobiliário. *Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo*, p. 05 a 05-05 a 05, 2009.

DRUMMOND, José Augusto Leitão. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*. vol.4, n.8, p. 177-197. Rio de Janeiro, 1991.

FILHO, Lourenço; AUGUSTO, César. As pequenas centrais de geração de energia elétrica. *Revista do Serviço Público*, BRASIL, v.114, n. especial, p. 30-34, 1986.

GEALH, Ana Maria; MELO, Mário Sérgio; MORO, Rosemeri Segecin (orgs.) *Pitangui, rio de contrastes, seus lugares, seus peixes, sua gente*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.



LANGE, Francisco Lothar Paulo. *Os Campos Gerais e sua princesa*. Ponta Grossa: COPEL, 1998.

MARQUES, Luiz. *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

MÜLLER, Carlos Arnaldo. *Hidrelétricas, meio ambiente e desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books, 1995.

NILTON, Cássio Luiz. *O impacto das pequenas centrais hidrelétricas - PCHs no meio ambiente*. 2009. Monografia (Especialização em Formas Alternativas de Energia.) – Departamento de Engenharia, Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2009.

SILVA, Charles Andrey da; COSTA, Paulo de Oliveira Filho; MARTINS, Kelly Geronazzo. Análise multitemporal do uso e cobertura do manancial alagados e de seu entorno na região de Ponta Grossa-PR. *Ciência e Natura*, Santa Maria vol. 35, n. 1, 2013, pp. 24-32.

SILVA, Edson Armando. *Energia elétrica e desenvolvimento industrial em Ponta Grossa: 1904-1973*. 1993. Dissertação (Mestrado em História Econômica em História do Brasil) Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 1993.

WORLD COMMISSION ON DAMS. *Dams and development: A new framework for decision-making: The report of the world commission on dams*. Earthscan, 2000.

WORSTER, Donald. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 23-44, jan./jul. 2003

WOSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*. vol.4, n.8, p. 198-215. Rio de Janeiro, 1991.



SESSÃO DE DEBATE 5

NARRATIVAS DE TRABALHO E IDENTIDADE CULTURAL: MEMÓRIAS DA IGREJA UCRANIANA SÃO JOSÉ OPERÁRIO EM TELÊMACO BORBA/PR (1951-1982)

Bahri, Camille M.¹; Laverdi, Robson²

¹Acadêmica de Licenciatura em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa;

²Departamento de História (DEHIS), Universidade Estadual de Ponta Grossa;

Resumo: Localizada nos Campos Gerais do Paraná, a cidade de Telêmaco Borba é conhecida pela sua relação a complexo fabril historicamente instituído em seu território. O objetivo deste artigo é iniciar uma discussão sobre as complexidades da construção de identidade operária colocadas nesse espaço, a partir da metodologia de história oral realizada junto aos migrantes vinculados à Igreja Ucraniana São José Operário, estruturada em 1966. O estudo dialoga com bibliografias que abrangem discussões encontradas em seis entrevistas já realizadas, além de buscar questionamentos a futuras narrativas. O enfoque deve ocorrer as décadas de 1960 e 1980, com ênfase nos momentos de emancipação territorial e formação do espaço cultural, entre 1964 e 1966. Nesse recorte temporal, buscaremos pensar os desafios de migrantes operários, relacionado que estes são próximos a cultura ucraniana em seu pertencimento, entrevistando alguns dos participantes ativos entre 1966 a 1982. A pesquisa visa discutir como esses sujeitos desempenham um papel ativo na moldagem da cultura local, indo além de serem apenas migrantes em trânsito.

Palavras-chave: Migração; Pertencimento; Operários; Telêmaco Borba.

1. Introdução.

A Igreja Ucraniana São José Operário é um espaço cultural de sociabilidades em Telêmaco Borba, município localizado no Paraná. Esse edifício foi estruturado em 1966 por trabalhadores migrantes que residiram ou residem na cidade, data que coincide com a formação urbana local pois, mesmo que já possuísse estruturas anteriores, é efetivada a emancipação municipal em 1964. A Lei nº 4.738 permitiu esse processo, em um contexto onde Guataçara Borba Carneiro, Presidente da Assembleia Legislativo Estadual, assume o governo do estado do Paraná por alguns dias e assina a lei que nomeia o novo município em homenagem a seu avô, um sertanista paranaense de atuação próxima a cidade de Tibagi. Não obstante a promulgação da lei em 5 de julho de 1963, a criação solene deste município ocorreu somente sob a gestão do Governador do Estado do Paraná, Ney Amintas de Barros Braga, em 21 de março de 1964. (CORAIOLA, 2003, p.90)

A memória local possui uma relação intrínseca ao complexo fabril, onde a Indústria Klabin de Papel e Celulose S/A é colocada como instituidora da formação regional. Os proprietários da empresa adquiriram a Fazenda Monte Alegre em 1934 e construíram o espaço industrial na década de 1950, a qual tornou-se um atrativo de trabalho a muitos operários. Dessa forma, recebe pessoas em suas vilas operárias, porém



ao final do período de formação não suporta todo esse deslocamento de sujeitos, e inicia-se um povoamento ao outro lado do Rio Tibagi. Coraiola (2003), discorre sobre esse processo e ao relacionar Horácio Klabin, diretor da indústria na região, colocando-o como responsável pela formulação da cidade: “O objetivo da luta de Horácio era a existência de uma cidade que viabilizasse a fixação dos migrantes envolvidos num crescimento populacional acelerado, trazendo benefícios e comodidade aos funcionários e à própria empresa.” (CORAIOLA, 2003, p.90)

Entrevistando um grupo de seis mulheres associadas à Igreja São José Operário, todas elas passaram por transições entre municípios, com o contexto laboral desempenhando um papel central. Até o momento atual, Telêmaco Borba se destaca como o percurso que as conduziu a um senso de pertencimento mais duradouro, estabelecendo-se no período compreendido entre 1951 e 1982. Em 2022, durante o processo de coleta de dados, e em 2023, quando a pesquisa é apresentada, essas mulheres residem na cidade. A localidade é lembrada por sua natureza laboriosa, como evidenciado nas palavras do Hino Municipal (CORAIOLA, 2003, p.106), ou mesmo na referência ao proletariado no nome da instituição cultural selecionada.

O período central de interesse desta pesquisa abrange as chegadas dessas mulheres ao município, situado entre 1951 e 1982. Cumpre ressaltar que, durante o processo de coleta de dados em 2022 e a subsequente apresentação da pesquisa em 2023, essas mulheres ainda residem em Telêmaco Borba. O protagonismo dessas mulheres é abrangente, além de serem líderes nos cuidados com a igreja, conduziram desde o início atividades de apostolado, entre suas famílias e grupos fora do espaço religioso. No mundo do labor, encontram-se próximas ao operariado da industrial principal, Klabin, a partir de seus maridos, mas desenvolveram atividades de trabalho no espaço de Telêmaco Borba, em sua maioria no mercado informal. Vale destacar que quatro das seis entrevistadas têm vínculos com a agricultura familiar, e algumas delas iniciaram suas trajetórias profissionais desde a infância.

Com suas chegadas em Telêmaco Borba, o processo de sociabilidades locais que comportam a religiosidade as compuseram e uniram as entrevistadas, seus companheiros, famílias e outros indivíduos. A instituição ucraniana de Telêmaco Borba, constituída em 1966, serve a uma comunidade de 98 famílias. Reconhecida como capela, está localizada a uma distância de 75 km da sede paroquial, a Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada em Reserva/PR, propõe um catolicismo com Rito Bizantino Ucraniano, onde aproximam-se com liturgia, sacramentos e rituais desse modelo oriental, mas mantêm a comunhão com o Papa de Roma. Esse modelo de conduzir a religiosidade segundo Pe. Koubetch (2023, p.8), foi colocado para adaptação dos ucranianos no Brasil, onde o rito latino é majoritário pela localização ocidental.

Os ucraniano-descendentes que compõem a comunidade escolhem o padroeiro de trabalhadores em sua nomenclatura. Essas aproximações do mundo do trabalho provem de suas trajetórias e vivências na cidade de Telêmaco Borba. Onde a população trabalhadora é lembrada como coadjuvante; está presente nas narrativas, mas subordinada à indústria. Teixeira demonstra como é evocado o papel superior da Klabin sobre o município: “É curioso: a chaminé vale por si só, assim como a fábrica, suas pontes e seu bonde aéreo. Nenhum desses 'lugares de memória' inclui os trabalhadores que circularam e ainda circulam ali. O município 'é' industrial, mas não operário.” (TEIXEIRA, 2015, p. 2).



Portanto, com esta pesquisa busca-se envolver a partir da história oral as narrativas de parte desses trabalhadores e seus locais de convívio, de modo a aprofundar o estudo sobre o pertencimento local, a partir da questão cultural étnica, e de classe. Especificado pela comunidade ligada à Igreja Ucraniana São José Operário. Sendo uma pesquisa em andamento, já foram entrevistadas seis mulheres desse grupo a partir do método da história oral. Esses personagens possuem origens de múltiplos municípios, porém todos paranaenses, ligados ao espaço rural, e com alguma relação aos costumes ucranianos. As escolhas foram feitas pelas suas relações com a comunidade e a cidade. Porém, ainda será buscado novos diálogos a serem produzidos, que envolvam amplas discussões sobre cultura e pertencimento, quais estão passando por levantamento bibliográfico.

2. A memória e a história oral.

A memória, como concluído por Pollak (1989), é onde se busca reforçar pertencimentos e fronteiras sociais em espaços coletivos; nela que pode ocorrer a integração de grupos. Como os lugares memoriais na cidade de Telêmaco Borba ainda se expõem em uma estreita relação a indústria, a voz operária pode ser buscada de outras formas. Pollak, aborda a dinâmica das lembranças subterrâneas, e como estão presentes mesmo não sendo destaque: “A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas.” (POLLAK, 1989, p.5). Assim, conforme afirma Portelli (1992, p.7), as entrevistas revelam eventos desconhecidos ou aspectos não explorados da vida cotidiana das classes não hegemônicas. Porém como aponta o autor, ao trabalhar com esse método é possível conectar com uma pluralidade de sujeitos: “A história oral não tem sujeito unificado, é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador.” (PORTELLI, 1992, p.15). Demonstra então, a relação com o sujeito que narra, que passa por identidades e dinâmicas que estão em seu entorno as impactando.

Candau (p.19, 2013), buscando entender sobre essas identidades sociais, fala de seus aspectos de formação, em que afirma que a demanda por elas está intrínseca à memória, e o inverso também é declarado. Então, ambas estão indissoluvelmente interligadas. Ao trabalhar com história oral, será possível rememorar a construção de identidades, nas falas e dinâmicas expostas, pois elas são fios condutores de história de vida, da maneira que discorre Pollak: “Por definição reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizam uma existência.” (POLLAK, 1989, p.14)

Das seis mulheres integrantes ativas e formadoras do espaço da comunidade ucraniana que já tiveram contato com a pesquisa, todas passaram por diálogos com roteiro semiestruturado. Seus relatos compõem suas biografias e perguntas sobre as dinâmicas no espaço urbano, e ao interpretá-las deve-se compreender que suas falas envolvem dinâmicas onde cresceram, e se constituíram. Suas memórias são espaços de disputa, assim como a lembrança coletiva do município.

Como apontado por Laverdi (2013), os relatos orais não denominam a realidade por ela mesma, passam por mecanismos de disputas, do passado memorado e do presente que os compõem, para interpretá-los. O autor assim observa: “[...] o testemunho oral não é o que aconteceu, mas sim uma trama narrativa subjetiva resultante de descrições convencionais socialmente aceitas ou negadas, todavia, criadas naquele momento com



uma força protagonista específica.” (LAVERDI, 2013, p.47). Ao interpretar os seis diálogos já ocorridos, deve-se então levar em conta a realidade dessas mulheres. Todas de origens rurais, que cresceram em ambientes ligados a cultura ucraniana, passaram por formas distintas de empregos. Mas cada uma, pelo menos em algum momento de suas vidas, foram trabalhadoras, e encontram-se estabelecidas em uma cidade que leva intrínseca a relação com o labor. As migrações, as atuações na esfera de emprego, a cultura e o gênero, entre outras especificidades, as formaram, e quando relatam é possível observar essas dinâmicas. Os relatos, então, não devem ser vistos como verdades absolutas, como aponta Portelli (1992):

Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em sua habilidade de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (PORTELLI, 1992, p.33)

3. Considerações iniciais aos relatos e a noção de classe.

Vamos considerar o relato de Dona Adelina, uma senhora de 72 anos. Ela nos conta sobre sua mudança do campo para a cidade em busca de educação, indo das cidades paranaenses de Paulo Frontim, onde nasceu, para União da Vitória, onde estudou magistério e pedagogia. Além de complementar em como sua relação ao ucraniano é familiar, crescendo com a cultura na casa dos avós, uma das constituintes do espaço religioso em Telêmaco Borba.

Quando ela fala sobre sua chegada a Telêmaco Borba em 1978, menciona seu marido, que era caminhoneiro e se mudaram para trabalhar nas Indústrias Klabin. Essa fase de sua vida também marca seus primeiros momentos de orgulho por ter um emprego próprio:

Consegui muito fácil. Porque na época, quando eu fiz curso de pedagogia falavam assim: “aí, mais uma pedagoga!” Lá em União da Vitória. Porque lá tinha pedagogo, um tropeçando no outro, né? Porque o curso era lá, então diziam: “Nossa, mais um, o que que você vai fazer com pedagogia? Não tem vaga. Vai ficar sem trabalhar”. Falavam assim. Mas hora que eu vim pra cá não tinha pedagogo aqui, porque aqui tava no começo, tava uma carência de professor. [...] E daí eu vim. Só que quando eu vim pra cá, foi muito difícil assim, porque ninguém me conhecia né? Então você aparecia assim, e ficava todo mundo “quem é essa?”, cidade pequena né? (PIECHNICKI, 2023)

Sua percepção de classe é influenciada pelo tipo de emprego que ocupa, pois, o contexto em que trabalha a faz se identificar como uma trabalhadora. Como observado por Thompson (1991, p.17), a ação da classe trabalhadora nem sempre se manifesta de maneira revolucionária. Nesse sentido, a cultura, para esse autor, pode servir como meio de expressão das diferentes camadas sociais, demonstrando sua falta de homogeneidade. Thompson afirma que o costume não é apenas uma consequência de algo, mas sim uma entidade única: um ambiente, uma mentalidade, um vocabulário completo de discurso, legitimidade e experiência (THOMPSON, 1991, p.3).

Ao analisar as dinâmicas de emprego em Telêmaco Borba, com base no grupo de entrevistadas, percebe-se que cinco das seis mulheres tiveram experiência de trabalho informal nessa área. Além disso, todos os cônjuges das entrevistadas trabalharam em



algum momento nas Indústrias Klabin. Essa relação pode influenciar a maneira como as pessoas moldam seu comportamento, já que a dinâmica proporcionada pelo ambiente fabril é vista como uma oportunidade para carreiras bem-sucedidas, conforme discutido por pesquisadoras como Teixeira (2015):

Um exemplo que quero citar é a relação de admiração, respeito e obediência à indústria que paira sobre as memórias das classes populares da cidade, principalmente entre os cidadãos mais idosos. A despeito das possíveis explorações, sofrimentos, doenças e desgastes que o “progresso” fabril pode trazer, a Klabin é vista como “mãe” e, como tal, merece adesão, aceite – e não resistência – ou combate. (TEIXEIRA, 2015, p.14)

Nos relatos buscados com a comunidade ucraniana é possível encontrar essa dinâmica. Lurdes, de 72 anos, migra de Candido de Abreu/PR a Cidade da Klabin (CORAIOLA, 2003, p.47) em 1966, aborda uma relação próxima a formação da Igreja São José Operário, contando como o espaço foi estruturado por trabalhadores.

E nós fazia do começo, quando nós não tínhamos a igreja ainda pra começar, pra né, porque precisou muita coisa, né? Daí nós, fazia nos lotes vagos, assim, sabe? Onde tinha lote vago, aqui onde tem predinho agora, era um lote vago. E daí nós ia lá na dona Olga, na Olga... como que é... Hanchack, na dona Olga, nós ia lá, nós fazia sonho, e não podia comer nenhum sonho, nada, nada. Não podia comer, porque tudo era pra vender pra igreja... Pra arrecadar. Daí quando, assim, estourava um ou outro, por uma coisa, daí ela dava, pra gente trazer pro marido... (risos) [...] Daí nós fazia quentão e sonho, sabe? E daí quando, porque os homens quando trabalhavam em turno eles largavam 10 horas. Pois então, daí eles passavam, né? Porque todo mundo ia de bonde, agora vai todo mundo de van, de ônibus, né? Daí eles passaram, e levavam, um pacotão de sonho e quentão. Pra levar pra casa, pra comer com a família, sabe? E daí nós vendia, nós vendia tudo! (PIECHNICKI, 2023)

Em sua fala, ela faz questão de lembrar os nomes, isso mostra a relação comunal desses indivíduos. Os nomes femininos são ressaltados, e interligados a relação de Lurdes com a igreja a partir da análise nesse trecho de seu relato, no espaço da comunidade ucraniana investigada, ela é perceptível a presença de mulheres como atuantes no espaço. Além de, mostrar em como os compradores eram operários, a história da Igreja é uma trajetória popular. Porém, quando questionada sobre as ajudas fora do grupo, ela relembra a indústria: “Teve. Teve muita ajuda, a Klabin mesmo ajudou muito, ajudou muito. Se não fosse a Klabin, né, daí não tava... Tinha o seu Galat, do Wolodymyr Galat, então ele que ajudou muito, porque ele trabalhava na fábrica. Ele era chefe, né?” (PIECHNICKI, 2023). Ainda aborda um operário, porém o nome da indústria mostra-se primeiro, demonstrando a noção de admiração que Teixeira (2015, p.14) citada anteriormente. Essa noção de subordinação é estabelecida no cotidiano, porém a expressão popular não pode ser totalmente apagada.

A receptividade inicial do espaço era muito calorosa, de acordo com as memórias de Lurdes. Ela expressa um profundo sentimento quando relembra a estruturação da igreja. “Do começo tinha tanta gente, que não tinha onde se sentar. Foi mandado fazer aqueles dois bancos compridos do lado, porque não tinha de tanta gente que ia, sabe, na igreja? Eles gostavam muito porque era “São José”, “São José Operário” né? Então tinha muito devoto de São José, que pelo menos gostavam muito, né?” (PIECHNICKI, 2023).



A nomenclatura do espaço também alude ao operariado, porém nenhuma das entrevistadas soube afirmar a origem, mas demonstra atração aos munícipes.

Como exemplo dessa atratividade do espaço, colocada por Lurdes, podemos relacionar ao relato de Cecília, de 74 anos, chega a cidade em 1982, com o marido e os filhos, depois de múltiplas migrações em sua biografia, conta que eles se fixam próximos a igreja, pela lembrança com a vila onde moravam em Prudentópolis, cidade que possui influências de cultura ucraniana: “A gente ia na igreja, daí ele (o marido) gostava, queria ser perto da igreja. Daí o que mais.... Aí eu fiquei aqui, ele voltou a trabalhar ainda para lá (cidade de Lins, em São Paulo).” (TKACZUK, 2023).

Portanto, a vida desses trabalhadores se desenrola nessa localidade marcada por um complexo fabril, e eles compartilham identidades culturais devido à sua proximidade com esse espaço religioso. Candau (2013) discute a ideia de identidade de grupo, enfatizando que esses grupos podem compartilhar significados que abrangem conhecimentos, saberes, representações e crenças. Esses elementos os conectam, mas a memória dessa conexão permanece individual, dependendo do que cada pessoa associa à sua própria trajetória e experiências específicas. Candau argumenta: “Uma representação cultural engloba um conjunto de representações mentais e públicas. Cada versão mental é o resultado da interpretação de uma representação pública que, por sua vez, é a expressão de uma representação mental” (CANDAU, 2013, p.38). Assim, o autor sugere que a memória é um fenômeno social, mas não necessariamente coletivo, destacando que a disseminação de ideias é mais eficaz em grupos menores. Considerando que a comunidade ucraniana é uma característica distintiva dos grupos de trabalhadores encontrados em Telêmaco Borba, podemos explorar ainda mais a noção de cultura dentro dessa dinâmica social.

4. Cultura é viva, assim como seus sujeitos.

A descrição da cultura pode ser um processo amplo, dada a sua natureza múltipla e dinâmica, que permeia o cotidiano e a vida em geral. Ao abordar a cultura através das perspectivas populares, é crucial evitar o viés do etnocentrismo frequentemente enraizado no imaginário social por camadas mais instruídas. Portanto, é fundamental examinar os grupos culturais de forma democrática.

Ao nos envolvermos com esse grupo de trabalhadores, fica evidente que o processo de migração, moldado pelas circunstâncias sociais em suas vidas, os levou à cidade onde estão atualmente. Nesse contexto, eles se reuniram em torno de sua cultura compartilhada. É possível perceber como essa integração na comunidade local foi facilitada por meio desses encontros, já que todas as entrevistadas mencionaram ter sido atraídas para a cidade em algum momento ou terem trazido familiares. Isso ressalta a agência desses indivíduos. Dona Adelina, ao falar sobre sua chegada à cidade, ilustra esse ponto:

É 1978 (sua chegada na cidade). Então, desde todo esse tempo participamos lá na Igreja Ucraniana. Os filhos cresceram lá. Só que assim, o engraçado né? Que naquela época tinha tanta criança né que eram os meus, eram os da Lurdes, eram da Maria, os da Cecília. E um monte de gente que... teve uns que foi embora pra Curitiba, do Chishinski, tem muitos que foram embora daqui mesmo, mas tinha bastante lá participando. (PIECHNICKI, 2023)



As famílias que frequentam e formam a comunidade ucraniana apresentada, fixaram na região e afirmam-se como formadoras do espaço desde o início. Como relatado por dona Adelina em entrevista, mostra como a migração é constante no território. Portanto, o pertencimento ocorre, mas pode ser volátil para grupos que vivem em constante busca por um espaço. Em alguns casos, as famílias permaneceram porque encontraram de alguma forma um conforto em perdurar nesses ambientes, como no caso das entrevistadas, que permaneceram localmente. Sobre essa flutuação de identidade, Bauman discorre:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p.17)

Dessa forma, como o grupo escolhido possui essa característica de movimentação, passam por vários pertencimentos ao decorrer de suas histórias. Durante os encontros já ocorridos, foi possível notar que duas das entrevistadas não possuíam relação direta com a cultura ucraniana antes do casamento, já as outras não deixaram em nenhum momento de sua trajetória esse aspecto formador de seus sujeitos. No primeiro caso, podemos aprofundar a análise com dona Doroti, de 90 anos, quem chega em 1964 no território, relaciona a cultura específica com o cômputo:

É, foi mais o marido. Eu mesmo me casei na igreja ucraniana, lá em Paulo Frontim, mesmo. Lá era uma tradição assim, ele tinha que pedir licença para o padre para casar na igreja ucraniana, por que eu era polonesa, mas tinha italiano junto. Ucraniano só casava na ucraniana, polônês só na polonesa. E até hoje tem, a igreja ucraniana, e a igreja polonesa. (ZAHARKO, 2023)

Essa divisão étnica é parte de sua trajetória, mas evanesce com o casamento. Ela também relata em entrevista a proximidade com a língua pelo local onde cresceu, e a relação próxima dos filhos com a cultura pelo contato com o pai, e com a igreja em Telêmaco Borba, aponta que possui peças artesanais típicas, mostrando que a tradição a contagiou. Considerando a permeabilidade cultural a partir dos costumes relacionados aos meios, Rocha (1984), disserta:

A cultura passa a ser como que uma resposta possível e adequada ao meio onde se estabelece. Existe uma interação onde elementos de ordem ecológica constroem, tornam-se precondição, para a ordem cultural. Os elementos culturais terão nos ecológicos, no ambiente, no meio, o seu determinante fundamental para a mudança, numa espécie de jogo de readaptações e respostas. (ROCHA, 1984, p.22)

No segundo aspecto, de relação cultural posterior ao matrimônio, Lurdes demonstra afetividade com os costumes que a compõem, abordando mais de um aspecto de sua vida nessa relação.

Daí depois eu ia final de ano pra casa, e o Estefano (seu marido) também ia final de ano, que ele já trabalhava aqui na Klabin né, daí ele ia. Daí nós se encontramos na “Hailka”, na Páscoa. Se encontramos na Páscoa. Daí nós tava



assim, que a gente brinca de roda né? E daí o Estefano pegou e tava assim no barranco olhando...olhando e quando foi ele entrou na roda, daí pegou na minha mão, entrou na roda, sabe? (PIECHNICKI, 2023)

A festa mencionada por ela, chamada "Hailka," é comum em comunidades ucranianas e tem raízes estrangeiras, celebrando a chegada da primavera nos países eslavos. Em alguns casos, como no de dona Lurdes e em algumas regiões do Brasil, essa festa se transforma em uma celebração da Páscoa. Tais eventos podem servir como oportunidades de socialização e até mesmo para encontrar pretendentes para o casamento. No entanto, na Igreja de Telêmaco Borba, as festas são mais focadas em celebrações nos dias dos patronos locais e em outras datas escolhidas.

Destacar o simbolismo dessa trajetória coloca a cultura em destaque, uma vez que os eventos de sua vida se entrelaçam com esse aspecto. Isso também ilustra as complexidades da identidade. De acordo com Bauman (2005), as noções de identidade surgem da crise do senso de pertencimento e se constroem entre o que o indivíduo "é" e o que "deve ser", levando à recriação da realidade. Isso indica que as pessoas têm identidades e pertencimentos intrínsecos. Bauman afirma: "Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável, a 'identificação' se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um 'nós' ao qual possam pedir acesso" (BAUMAN, 2005, p.30).

Lembrando a história de dona Lurdes, quando ela chegou à cidade de Telêmaco Borba, vinda da capital de São Paulo, cresceu em um ambiente onde o ucraniano era a primeira língua, enfrentando então, dificuldades de entendimento nos espaços que não levavam essa formação. Isso aponta para a falta desse senso de "nós" mencionado por Bauman. Ela releva essas considerações:

Daí quando eu fui pra São Paulo, eu sofri muito, porque daí eu não sabia falar, assim, as coisas que eu queria falar, eu não sabia como falava, sabe? [...] Queria muito me confessar. Porque a gente era acostumando, né? A confessar e comungar, né? E eu queria muito confessar, e eu não sabia dizer como que era... como que era que eu queria confessar. Eu falava que eu queria fazer primeira comunhão. [...] Não sabia dizer que eu queria confessar. Nossa! Foi muito, muito sofrido, assim sabe. E daí os outras chateava da gente, porque não falava bem português, né? Eles chateavam muito da gente também. Daí eu não ensinei minhas crianças a falar em ucraniano. Eles entendem, eles entendem. Mas assim, saber falar corretamente, não sabem. (TKACZUK, 2023)

A forma naturalizada dos aspectos de uma cultura, como a língua, que ela cresce fazendo parte, acaba rompendo quando abrange gerações. Isso demonstra que o sistema cultural que estava inserida, se tornou volátil pelas transições de território. Porém, para si, tanto ela como as outras entrevistadas demonstram esse anseio por identidade, desejo de segurança. Elas abordam a receptividade da cidade como um todo, mas demonstram esforços para o mantimento nesse local, de sua cultura, pois como aborda Bauman "As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, captura-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas." (BAUMAN, 2005, p.35). Isso é demonstrado em falas como de dona Cecília. Com seus maridos trabalhando e migrando, ela que já havia tido outros empregos, deve deixar esse aspecto de sua vida, para segui-lo e oferecer apoio familiar. Então relata:



A gente nem achava emprego, já tinha que mudar. [...] É, eu demorei acho que pra, uns dois anos, depois que eu ganhei a Fabi lá em Criciúma. Daí depois, ele ia trabalhar, deixava com um vizinho bem pequena, lá em Cachoeira do Sul, ele foi pra outro lugar, meu Deus do céu! Daí, aí... meio esqueci já. Mas daí nós voltamos pro Paraná, acho que pra Londrina, de Londrina fomos de novo lá pra Lins, pra... Lins... espera como que era o nome... ixi, Maria! Esqueci o nome da cidade. Fernandópolis. Ai como que é, agora não sei. (TKACZUK, 2023)

Essas mudanças desgastam sua noção de segurança, encontrando apoio em Telêmaco Borba: “Nós tínhamos casa aqui, eu já não queria mais andar, porque a estávamos cansados de mudar e mudar. E as crianças queriam seu cantinho para brincar, estudar...” (TKACZUK, 2023).

Questionada com aspecto da igreja, diz: “Primeira comunhão, tudo. É que antes tinha catequista, as freiras vinham, tinha catequese, agora não tem. Tudo. A Célia tem uns hinos que canta. (risos)” (TKACZUK, 2023) Demonstra um pertencimento, pela cultura, nos espaços de religiosidade, que envolve as práticas artísticas e de princípios. Esse aspecto de grupo que não foi permitido enquanto não conseguia ancorar-se. Em comunidade então, criam um sistema cultural, quais são comuns nas ambiências e relações, como apontado por Thompson:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole, é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. ” (THOMPSON, 1991, p.17)

Neste contexto metodológico, a pesquisa que aborda a memória por meio da história oral deve considerar que esses indivíduos recordam eventos a partir de suas vivências presentes. Essas vivências estão intrinsecamente ligadas aos anos de residência em Telêmaco Borba. Embora essa dinâmica tenha se tornado parte de suas identidades, já que o senso de pertencimento se desenvolve à medida que eles se deslocam entre cidades, há uma continuidade e transmissão dessas memórias por várias gerações. Sob a perspectiva da coletividade, como argumentado por Meneses (1992, p.15), podemos analisá-los como redes de inter-relações estruturadas, entrelaçadas em um circuito de comunicação, uma vez que as memórias desses sujeitos se cruzam por meio dessas comunicações. Isso é evidente nas histórias de Adelina e Lurdes, já que eram cunhadas, e suas memórias se entrelaçam, especialmente em relação às suas chegadas à cidade. Quando Adelina relembra o tempo em que seu marido era caminhoneiro, ela afirma:

Já morava aqui, porque o irmão dele morava aqui. E daí ele já estava aqui, a família tava lá, os pais, tinha um irmão dele que morava lá, em Paulo Frontim, mas ele trabalhava aqui. Porque na época o emprego era ouro né? Não tinha emprego assim fácil né? Quando pintava um emprego... nossa! Né? Era uma coisa maravilhosa. Não é como hoje né? Que é fácil de conseguir um emprego. Naquela época não tinha o que fazer. Porque era começo de tudo, não tinha máquinas, não tinha transporte, não tinha nada! Era tudo braçal. (PICHNIECKI, 2023)



Com isso, os relatos de Adelina e Lurdes fornecem uma valiosa perspectiva das dinâmicas interligadas entre o mundo do trabalho e a formação de seus cotidianos. Thompson (1991, p.17) ressalta a relação simbiótica entre a cultura e o trabalho, onde as pessoas incorporam elementos culturais em suas atividades laborais e, por sua vez, o trabalho molda a cultura. Os sujeitos operários desempenham um papel significativo na construção da trajetória cultural dos territórios em que vivem, refletindo a complexa interconexão entre a esfera do trabalho e a identidade cultural local, como no caso de Telêmaco Borba.

5. Considerações finais.

Neste estudo, exploramos as experiências e memórias de um grupo de trabalhadores da cidade de Telêmaco Borba, que compartilham uma forte ligação com a Igreja Ucraniana São José Operário. Suas histórias revelam um intrincado entrelaçamento entre o mundo do trabalho e a formação de suas identidades culturais, destacando a importância da cultura como um elemento central em suas vidas. As falas expostas são de mulheres desse espaço, foi elas constroem e ampliam cotidianamente o espaço.

No entanto, suas experiências migratórias as complementam, mostrando a dificuldade de manter sua identidade nas mudanças geográficas e adaptações. Mas as falas expostas são de mulheres desse espaço, elas constroem e ampliam cotidianamente o espaço, e mostram-se como um grupo, nesse processo de adaptação, interligado no contexto de uma cidade laboriosa como Telêmaco Borba.

Referências e fontes

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. [Entrevista cedida a] Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

CORAIOLA, André Miguel Sidor. *Capital do papel: a história do município de Telêmaco Borba*. Ed.1. Curitiba: A. M. S. Coraiola, 2003.

KOUBETCH, Basílio . *UMA SÓ IGREJA CATÓLICA COM MUITOS RITOS: VISÃO ECLESIOLOGICA DOS DIFERENTES RITOS*. Disponível em: <https://metropolia.org.br/liturgia/igreja-e-rito/>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

LAVERDI, Robson. *Raymond Williams e história oral: aproximações social-constitutivas*. In: LAVERDI, Robson. MASTRÁNGELO, Mariana (org). Desde las profundidades de la historia oral. Ed. 1. Buenos Aires: Imago Mundi. p. 35-54, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. São Paulo: Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, 1992.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1989.



PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. São Paulo: Proj. História, 1997.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O QUE É ETNOCENTRISMO?* Ed. 5. São Paulo – SP, Editora Brasiliense, 1988.

TEIXEIRA, Juliana de Oliveira. *Cultura, identidade e memória: considerações teóricas sobre a cultura popular de Telêmaco Borba-PR*. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

THOMPSON, E P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIEIRA, Ana Flávia Braun. *Para além do papel: O jornal O Tibagi e a construção do discurso fundador de Telêmaco Borba – PR*. Ponta-Grossa: Texto e Contexto, 2019.

CONCHOMANSKI, Francisca. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 16 de fev. de 2023 (14'45''): gravação em áudio.

PACHOLOK, Safronha. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 26 de jan. de 2023 (18'15''): gravação em áudio.

PIECHNICKI, Adelina K. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 10 de jan. de 2023 (36'38''): gravação em áudio.

PIECHNICKI, Lurdes. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 24 de jan. de 2023 (33'25''): gravação em áudio.

TKACZUK, Cecília B. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 27 de jan. de 2023 (36'38''): gravação em áudio.

ZAHARKO, Doroti E. Entrevista concedida à pesquisadora na residência da entrevistada. Telêmaco Borba/PR. 9 de fev. de 2023 (19'55''): gravação em áudio.



A PROSA REGIONALISTA DE 1930 E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DO TRABALHADOR BRASILEIRO

Mello, Eduardo Augusto de¹

¹*Mestrando em História, Núcleo de Pesquisa em História e Intelectuais – Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Resumo: A representação do trabalhador brasileiro permeia a prosa pertencente a movimentos literários como os regionalistas de 30. Refletindo sobre a formação da identidade brasileira, a partir de obras e autores expressivos desses momentos, coloca-se uma interface historiográfica junto aos conceitos de região e estudo do homem no tempo. Para além do fato estético, reavivam-se, assim, os sentidos do homem em seus próprios atos e materialidades, fazendo uso de uma análise crítica social. O objetivo do estudo, portanto, é levantar e conhecer a percepção sobre o trabalhador na literatura de um momento histórico específico – decênio de 30 – explicando a perspectiva local/nacional, a referência identitária e a função da ficção na história. O estudo, de caráter exploratório, coleta, coteja textos e os analisa a fim de produzir uma reflexão sobre quem somos e de que forma recebemos uma herança cultural através da subjetividade intelectual. Construindo-se a reflexão da observação histórica, o conhecimento do passado seguirá em progresso, se aperfeiçoando e se transformando. Logo, a história, como ciência das transformações do homem no tempo, constrói narrativas retóricas em paralelo à literatura.

Palavras-chave: regionalistas de 30; prosa; trabalhador brasileiro; identidade.

1. Introdução

Desde o advento dos *Annales* e o redirecionamento dos paradigmas historiográficos, buscamos interfaces capazes de produzir um exame de consciência mais assertivo de nossa existência. As sociedades mudam, acham-se em crise de crescimento e, como bem coloca Bloch (2001) em sua obra magna, cada vez que duvidamos de nós mesmos, nos perguntamos se tivemos razão ao interrogar o passado ou se o interrogamos devidamente. O fato é que a literatura adquire, com um discurso ficcional e tanto mais distanciada do científico, um posto como instrumento de reflexão, inserindo-se na estrutura social, aproximando-se do popular, do retrato banal, das movimentações sociais. Com isso, questões ligadas à representação da identidade, por exemplo, ganham expressão historiográfica a partir de textos que, em sua gênese, têm atração artística.

Há inúmeras interpretações do regional na constituição de nossas identidades, podendo orientar-se à geografia, às ciências sociais ou propriamente à história. Seguindo uma análise multidisciplinar por meio dessas frentes, Albuquerque Jr. (2008) coloca que:

A matriz das reflexões sobre o regional e sobre sua historicidade parece ser a mesma tanto em Mattoso, como nos *Annales* e em Gilberto Freyre [...] pois tomam a região como uma realidade anterior ou pré-existente aos discursos ou aos relatos que a definem, nomeiam, descrevem, atribuem sentido e significado. [...] Logo, a identidade regional não é dada pelo espaço onde se nasce, ela emerge de um trabalho de subjetivação, ela é a constituição de uma dada subjetividade através das relações sociais e da incorporação consciente



ou não das narrativas que definem este ser regional. (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 7-8).

Assim, é possível revisitar a literatura brasileira com o intuito de pôr em cheque as perspectivas locais sobre o trabalhador, buscando-se uma sintonia com as épocas e a cultura e, explorando, sobretudo, uma dimensão existencial. À procura dessa subjetividade, nos apropriaremos dos regionalistas de 30 (em cuja prosa destacam-se autores como Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, por exemplo).

Se faz importante salientar que a prosa regionalista de 30, segundo denomina a história da literatura, insere-se na segunda fase do modernismo brasileiro, quando a partir do Congresso Regionalista, no Recife, em 1926, intelectuais decidem olhar a questões sociais, não apenas dedicados, para dali em diante, a somente pensar o Brasil e suas regiões, mas como afirma Albuquerque Jr. (2008), tentar torná-los sensíveis, palpáveis, através da exploração de imagens e recursos. Tratava-se, então, de um novo momento para a literatura, em que a imaginação material se faria presente, evocando-se a capacidade humana de formar uma visão ou memória a partir do encontro com aquilo que se sente e quer-se, então, representar.

2. A questão da identidade e do trabalho

Tomando como base Chartier (2009), que desbrava a pauta do homem no tempo, observa-se que há uma relação importante da ficção com o passado. Entretanto, segundo o autor, em meio a construções identitárias é necessário estabelecer critérios de verdade histórica, para evitarmos distorções e/ou novas construções ficcionais. Por isso, há um grande desafio em se usar um método crítico, instituindo objetos históricos legítimos e que não sejam apenas novos sentimentos interpretativos. A literatura nos advém como um produto da língua, das relações humanas e traz à tona o semiótico. Se faz importantíssimo, então, olhar aos clássicos, como coloca Machado (2002), pois,

[...] muitos livros que foram lidos cedo, na infância ou adolescência, passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi. [...] os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (MACHADO, 2002, p.23)

Portanto, é preciso um olhar destinado a pluralizar os sentidos, por meio de uma leitura crítica, podendo comparar, argumentar, refutar. Tal como se questiona Jorge Luís Borges, importante nome da crítica literária, “*o que são os símbolos mortos?*”. Ir além do fato estético é reavivar os sentidos do homem em seus próprios atos e materialidades. Nesse ínterim, literatura e história podem, sim, convergir entre si, ao mesmo tempo em que tomam direções distintas para dialogar com as acepções sobre mundo do trabalho e construção da identidade. Olhando à sociedade, veremos a década de 30 assinala transformações econômicas, políticas e culturais (por exemplo, aceleração da urbanização e industrialização, declínio da oligarquia agrária e até mesmo um surto editorial).

Olhando mais a fundo, em obra referencial sobre o povo brasileiro, o sociólogo Darcy Ribeiro analisa questões centrais do passado: as instituições políticas, os processos



de urbanização e, principalmente, reflete sobre o destino nacional. Segundo o que coloca Ribeiro (2022) sobre a identidade, somos um povo ainda hoje em busca de destino. O autor faz uma associação interessante do país à Roma – em seu sentido tardio – apontando que aquilo que se fala da “preguiça brasileira”, atribuída ao índio indolente, ao negro fujão e até às classes dominantes ociosas, é duvidoso demais frente ao fato de tudo o que se fez aqui. Essa construção de país, reflete historicamente em quem somos e seremos. Ao refletir, entretanto, a respeito do trabalho, coloca que:

[...] O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente. (RIBEIRO, 2002, p. 330).

Outros intérpretes das características nacionais veem os mais variados defeitos e qualidades do povo. Para Sérgio Buarque de Holanda (2014), por exemplo, existe uma frouxidão da estrutura social, uma falta de hierarquia e uma indolência displicente das instituições e costumes. De tudo isso, resultaria certa anarquia e desordem. Especificamente sobre o trabalho, coloca que sempre pareceu melhor, a um português ou espanhol, a ociosidade que a luta insana por educar ou conquistar o pão de cada dia (HOLANDA, 2014, p. 44). Por isso é que devemos buscar um olhar crítico a respeito desses descompassos, a fim de nos situarmos nessa luta por florescer no amanhã, como coloca Ribeiro (2022), como uma nação mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades.

Num contínuo analítico sobre educação e trabalho, Schwarcz (2019) apresenta um olhar sobre a década aqui em foco. Sob a ótica do autoritarismo, a historiadora coloca que o Estado Novo representou retrocessos na educação e que, com isso, as perspectivas de trabalho tornaram-se industrial, comercial, normal e agrícola. A lei de ensino promulgada propiciava caminhos de instrução primária e profissionalizante apenas, quando se tinha acesso ao sistema (no caso de famílias pobres). Para a autora,

[...] se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da CLT, por outro impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar de forma plena dos que deveriam estudar menos e chegar ao mercado de trabalho mais rapidamente. [...] a história da educação no Brasil não se assemelha, pois, a uma via ascendente e progressiva. (SCHWARCZ, 2019, p. 138).

Tem-se, portanto, uma identidade que se constrói na tipologia do cidadão, do empregado, reconhecido em sua forma de ser; um sujeito que ao mesmo tempo externa o seu modo de ser no mundo, formando parte da cultura, e também interioriza esse modo próprio nos processos de socialização. Assim, as identidades pessoais mudam a partir das transformações sociais, como numa construção coletiva que se faz histórica e culturalmente. É evidente, então, que emergências políticas fazem com que os intelectuais representem os trabalhadores de alguma forma, falem sobre eles e se situem nessa nova era – Vargas – que intervém com mais força em sua atividade de escrita.

É preciso partir dos anos 30, portanto, recuperando o viés através do qual se pensará a literatura. Para Nunes (2010), vive-se hoje uma “volta às narrativas” pela História, já que os pesquisadores têm estado mais sensíveis à fragilidade epistemológica



da chamada ‘*aporia da verdade*’ que sustenta a disciplina. Segundo o autor, trata-se de um retorno que encontrou na historiografia uma “angústia científica”, mas que agora deve ser visto como um discurso privilegiado de acesso ao imaginário de épocas diferentes. Para ele:

Ampliar a gama de fontes, buscar uma realidade construída e não dada, interessar-se pelos sentidos e significados da experiência individual e social, tudo isso expande os horizontes do fazer História e pode, contudo, manter enferrujado o por que fazer História numa busca por aquele “saber contemplativo” do qual se queixaram Nietzsche e Bloch: se a relação com as Artes, e, com destaque, a Literatura, se guiar não pelo o que ela pode dizer sobre a condição humana, mas a limitar como fonte de conhecimento sobre o passado. Em outros termos, fazer da literatura fonte histórica – no sentido de contribuir na investigação “do que realmente aconteceu” -, frente à tradição da História Social, não seja talvez propriamente “limitar”, mas, pelo contrário, ampliar. (NUNES, 2010, p. 174).

Nesse sentido, o fazer da literatura fonte histórica promove questões importantes. Sobre o conceito de região, Albuquerque Jr. (2008) explora o regionalismo como modo de preparo historiográfico, analisando o *Manifesto Regionalista* e olhando o Congresso Regionalista como propulsores de um novo olhar às artes. Assim, a intersecção se pauta na ideia do autor de que o espaço serve sempre, em grande medida, de modelo para se pensar uma historicidade que se dá em relação ao tempo, enfatizando-se permanências e continuidades, rupturas e descontinuidades. Dessa forma, para o autor, a pesquisa do historiador atualiza o sentido que a região possa ter. O autor recria o passado, atualiza o presente e consolida novas possibilidades críticas e de leitura.

Para Bloch (2001), o tempo é um contínuo que parece afetado em relação a nós por um coeficiente de “contemporaneidade”. Isso se explica por uma máxima que o autor emprega em todo seu texto, de que “*os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais*” (BLOCH, 2001). Chartier (2009), por sua vez, pontua que atualmente a disciplina da história não é nossa única forma de relação com o passado, sendo necessário saber como as sociedades a interpretam. O autor afirma que a reflexão sobre a história deve ser entendida sempre como uma escritura construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também contemplam a ficção (CHARTIER, 2009).

Contudo, a partir dessa reflexão sobre os sentidos da região e do tempo, consideraremos, olhando à literatura, que partir de 1920 o Brasil passa por um intenso processo de transformação, já que os modernistas de 1922 fizeram um esforço para acompanhar as mudanças e contribuíram para dar às letras os contornos de novos tempos (LIMA, 2006 *apud* SANTOS, 2016). Tem-se na geração de 30, então, uma aproximação ao popular, rejeitando-se a idealização de canônico (SILVA, 2008). Cabe observar como essa aproximação contribui na representação da identidade do trabalhador.

3. A geração de 30 ou os regionalistas

O romance de 1930 retoma o regionalismo romântico, porém a partir de uma perspectiva realista e não mais idealizadora. Sua principal característica é a verossimilhança, valorizando-se os elementos sociais numa construção de mundo abrangente, bastante semelhante ao realismo machadiano, mas com o acréscimo do regionalismo e de um viés modernista de introspecção e liberdade linguística.



Considerando o cenário político e ideológico de 30, bem como as transformações decorrentes do projeto de modernização do país que suscitam uma discussão em torno da questão da construção da nação, coloca-se também a necessidade de entender a formação dessa geração de escritores que, aqui, através de Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, vai mostrando como novos participantes do processo cultural estão surgindo. Apesar de o mais importante setor industrial ter se consolidado, em 30, em estados como São Paulo e Rio de Janeiro, os autores que propomos representam polos importantes no que diz respeito ao que reverbera como representação de identidade; a saber, nordeste e sul.

O sociólogo Karl Mannheim (1982), por sua vez, escreve sobre o problema das gerações, amparando a compreensão sobre como os grupos se formam. Em uma de suas tentativas de explicação do tema, há uma que muito nos serve, colocada como “*tendência inerente a uma situação social*”. Segundo o autor,

[...] o pertencimento restringe os indivíduos a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante. [...] cada classe tem acesso apenas a um conjunto de dados, a aspectos particulares; e se apropria de frações da herança cultural à maneira de seu grupo. (MANNHEIM, 1982, p. 64)

A partir disso, para caracterizar uma geração como a de 30, é preciso mais que aspectos generalizantes. Como bem coloca Mannheim, um produto cultural não deriva da história de uma tradição particular, mas da história das relações entre situações nas quais originalmente surgiu e se cristalizou em uma tradição (MANNHEIM, 1982). Assim, como resultado dessa estratificação, colocamo-nos como receptores contínuos dessa herança cultural acumulada.

Voltando-se à prosa de 30, portanto, a formação da consciência de que o país é atrasado canalizou todas as forças (BUENO, 2001). O cenário é representado em tom de denúncia, apesar de todo o projeto de nação em discussão. Para Bueno, estudiosos de 30, produziram-se romances que se esgotavam ou na reprodução documental de um aspecto injusto da realidade brasileira ou no aprofundamento de uma mentalidade equivocada que contribuiria para a figuração desse atraso. O herói, ao invés de promover ações para transformar essa realidade negativa, servia para incorporar algum aspecto do atraso (BUENO, 2001).

3.1 Vidas Secas, de Graciliano Ramos

Nessa obra, coloca-se a figura do camponês, assim como a questão da seca e da fome que permeiam toda a narrativa de Ramos. Denunciam-se situações que ainda fazem parte do cenário rural brasileiro. De um lado, aparece o personagem Fabiano, sertanejo, analfabeto e trabalhador, em situação de exploração. De outro, sua esposa, Sinhá Vitória, que sonha com melhores condições financeiras. Ambos são colocados como personagens fortes. Entretanto, a força das situações cotidianas ou aquela que o patrão de Fabiano exerce sobre ele são maiores e mais destrutivas, como a força que a seca exerce sobre o povo. Os filhos, por sua vez, são colocados sem a oportunidade de escolarizar-se, o que demonstra estarem fadados a repetir o trabalho dos pais, referências únicas a eles.



A literatura de Graciliano Ramos se articula em torno do problema do outro. O leitor, segundo Bastos (2012), vivencia o trabalho, a fadiga e os limites naturais e sociais da existência humana. Para ele,

Próximos à natureza, mas ao mesmo tempo dela afastados por uma relação de trabalho alienado, os personagens de *Vidas Secas* parecem ser símbolos do ser social em seu processo de evolução histórica. [...] a construção de *Vidas Secas* é de extrema liberdade com relação aos modelos tradicionais de romance, com relação à verossimilhança. Os personagens, em sua existência quase “natural”, ganham a sua sobrevivência na luta direta com os elementos naturais, num estágio primitivo das forças produtivas. Apesar disso, recebem seu soldo, fazem parte da economia capitalista de que a fazenda, o seu proprietário, os outros trabalhadores, os habitantes da vila – dentre eles, o soldado amarelo, o dono da venda, o fiscal etc. – integram-se ao processo de exploração do capitalismo em sua vertente colonial. (BASTOS, 2012, p.133)

Diante das questões apontadas, observa-se que o trabalhador, tal como é representado, se assemelha à “massa explorada” conforme analisa Darcy Ribeiro (2022). Da mesma forma, há uma subjetivação inerente ao processo narrativo que caracteriza o regional e explicita como há um sentido histórico complexo naquilo que ecoa ao leitor que pode, até hoje, identificar-se de alguma forma com as imagens construídas. Percebe-se, então, na narrativa de Graciliano Ramos, uma dimensão espacial, com foco na construção do ser e não necessariamente na continuidade ou integração entre capítulos, por exemplo. Importa, pois, a cristalização das peças, os conflitos, as questões existenciais que nos levam diretamente ao identitário.

3.2 Olhai os lírios do campo, de Érico Veríssimo

Com título mais doce e referência bíblica, Veríssimo, como voz do sul, escancara a luta de classes ao abordar as contradições do capitalismo. Tal como aponta Bordini (2005), o núcleo de motivação da leitura é o deslocamento do campo para a cidade e, nesta, a concorrência que os antigos terratenentes enfrentam ante a uma nova classe em ascensão, a dos comerciantes e industrialistas. No centro, temos Eugênio, jovem simples de Porto Alegre que luta para se formar em medicina nos anos 30 – contando com o sacrifício dos pais – e que faz um casamento por interesse. Seu modo de pensar, suas angústias e medos são retratados na narrativa. Todos esses elementos nos levam a desbravar o lado psicológico da personagem.

Percebe-se, aqui, um retrato da luta por ascensão social dentro de uma estrutura urbana. Fala-se de outro polo do país, mas de alguém que é conduzido pelas expectativas sociais ao longo de sua vida. Segundo Rodrigues (2007), sempre aspirando “subir na vida”, Eugênio torna-se incapaz de perceber-se enquanto ser. Faz de tudo, mas não consegue livrar-se da situação de pobreza, sentindo-se incapaz até de exercer sua profissão, com profunda crise existencial. Observe-se então, que a questão colocada por Veríssimo está ligada a reavaliar valores, posturas e atitudes enquanto cidadão e trabalhador. Quando a única opção do personagem é casar-se por interesse, mostra-se como a ganância e a disputa pelo poder podem estar no cerne da representação do homem daquele tempo.

Segundo aponta Oliveira (2019),



Veríssimo aborda os problemas enfrentados pela classe média urbana no Rio Grande do Sul, confrontada com a vida na cidade grande, cenário de constantes modificações. Na década de 1930, inúmeras cidades do Brasil estavam passando pelo processo de modernização, com a implementação da indústria e de projetos de urbanização, ou seja, houve, no espaço citadino brasileiro, mudanças de ordem social, ideológica e econômica, que visavam a privilegiar os signos da modernidade e da economia industrial. [...] Veríssimo mostra que os processos da modernidade podem afetar os costumes tradicionais e que a representação de uma tribulação de ordem pessoal, familiar ou um questionamento do ambiente podem significar uma crise social mais ampla, que não se restringe ao local. Nota-se que a sensação de mal-estar presente nas personagens está diretamente ligada ao “mal-estar” recorrente na modernidade. (OLIVEIRA, 2019, p. 11-12)

Assim, recupera-se o debate sobre o conceito de região, bem como o de formação de geração. Há grande semelhança entre os dados que constituem a consciência dos membros partícipes. Essa significação profunda por meio da representação literária mostra que não apenas absorvemos dados objetivos, mas “*atitudes integradoras fundamentais*” (conforme MANNHEIM, 1982), o que nos identifica dentro do coletivo. Novamente, tem-se o elemento da subjetividade intelectual determinando a cultura humana.

4. Considerações finais.

Este texto preliminar buscou revisar alguns conceitos pertinentes à intersecção entre história e literatura, destacando-se: região, geração, identidade e representação literária. Da mesma forma, buscou-se colocar em evidência os extremos que existem na representação da identidade do trabalhador brasileiro na prosa de 1930, mais precisamente a partir de obras literárias específicas de Graciliano Ramos e Érico Veríssimo. Ainda sem critérios aprofundados de escolha – excetuando-se os polos nordeste-sul para se pensar o destino da nação a partir de 30 – coloca-se um olhar genérico sobre enredos e contextos. Cabe ressaltar a necessidade de aprofundamento analítico com relação às obras e a seu paralelo, bem como um olhar mais atento à biografia dos autores e à influência de suas trajetórias na composição narrativa.

Como parte do início de pesquisa de mestrado, coloca-se a relevância das análises já construídas ao posicionar a História como o estudo da dinâmica do tempo nas sociedades humanas. Pretende-se, com isso, revisar a perspectiva (ou imagem representada) sobre o trabalhador brasileiro na década de 1930, observando-se, pelo viés historiográfico, os recursos empregados no retrato em prosa do homem desse período; trata-se de um tema que poderá subsidiar pesquisas em outras áreas, sendo multidisciplinar e multifocal. Ao mesmo tempo, o conhecimento disponível e as pesquisas já realizadas ainda não se propuseram a refletir sobre o que herdamos desses períodos. Logo, essa reflexão implicará em compreender melhor a constituição da nossa identidade por meio da representação literária, pautando-se num horizonte de expectativa (político, social, econômico e cultural) que só pode ser detalhado ou pensado sob um viés historiográfico.

O objetivo geral da pesquisa será levantar e conhecer a percepção do trabalhador na literatura. As perguntas de pesquisa que daí emanam pertencem, portanto, à ordem dos objetivos específicos, a saber: a) caracterizar o trabalhador brasileiro na história e por



meio da literatura (ou *como a literatura aborda esse tema?*), b) explicar o impacto da perspectiva local ou identitária nos textos (ou *qual a concepção de região e/ou identidade marcada nesses textos?*), c) avaliar a referência que se tem da literatura em quem somos (ou *em que medida o momento histórico em questão interfere no projeto de nação?*) e, por fim, d) traçar a função da prosa na história (ou *qual a relação da ficção com o passado?*). Como complemento de verdade histórica, fontes como jornais e/ou revistas poderão, ainda, apontar a recepção dos autores e obras em análise, traçando-se um paralelo com situações cotidianas ou que impactem diretamente o objeto.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *Receitas Regionais: a noção de região como um ingrediente da historiografia brasileira ou o regionalismo como modo de preparo historiográfico*. In: *Anais do XVIII Encontro de História*. Anpuh, Rio de Janeiro: 2008.

BASTOS, Hermenegildo. *Inferno, alpercata: trabalho e liberdade em Vidas Secas*. In: *Vidas Secas* (posfácio). p.130-138. 118ª ed. Record. Rio de Janeiro, 2012.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trad. André Telles. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. *A atualidade da obra de Érico Veríssimo*. In: *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v.30, n.49, p.35-45. Rio Grande do Sul, 2005.

BUENO, Luís Gonçalves. *Uma história do romance brasileiro de 30*. Tese. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 27ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANNHEIM, KARL. *O problema sociológico das gerações*. Trad. Cláudio Marcondes, In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1982.

NUNES, Diogo Cesar. *História, Linguagem e Literatura: dilemas e perspectivas da historiografia contemporânea*. *Revista Crítica Histórica* Ano 1, nº 2, UERJ. Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Raiana Barboza. *A representação da cidade de Porto Alegre nas obras de Érico Veríssimo*. Monografia. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 29p. 2019.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 118ª ed. Record. Rio de Janeiro, 2012.



RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global Editora, 2022.

RODRIGUES, Patrícia de Souza. *Um paralelo entre os casais protagonistas das obras Olhai os lírios do campo e São Bernardo*. Monografia. 40p. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

SANTOS, Nivalter Aires. *Movimento Regionalista e Geração Literária de 30: uma análise Gramsciana*. 40º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Marcela Ferreira. *No encaço da contemporaneidade: um olhar para a narrativa brasileira da década de 90*. Ícone: Revista de Letras, Vol. 3, nº 2. Universidade Estadual de Goiás, 2008.

VERISSIMO, Erico. *Olhai os lírios do campo*. Porto Alegre: Globo, 1978.



VOZES DE FÉ E CULTURA NO MUSEU CAMPOS GERAIS: HISTÓRIA PÚBLICA COM AS COMUNIDADES RELIGIOSAS DA MESQUITA IMAM ALI E DO ILÊ ASÉ ALAKETU EKUN DUDU OGUM NA EXPOSIÇÃO “DUZENTOS”

Oliveira, Eliézer N.¹

¹ *Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de História*

Resumo: Este projeto de pesquisa é uma iniciativa destinada a investigar, preservar e compartilhar as memórias das comunidades religiosas da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum, inseridas na exposição "Duzentos" do Museu Campos Gerais, situado em Ponta Grossa, no Paraná. O núcleo da pesquisa concentra-se na coleta de narrativas orais, etnografia de visitas obtidas por meio de entrevistas, e na subsequente análise dessas narrativas. Isso visa a promover um diálogo enriquecedor entre as memórias que tradicionalmente têm mais visibilidade e aquelas que são menos frequentemente destacadas na cidade. A Mesquita Imam Ali é um marco representativo da comunidade árabe, localizada no centro da cidade Ponta Grossa (PR), em grande parte de origem libanesa e adepta da tradição xiita do Islã, que se estabeleceu em Ponta Grossa desde a década de 1950. Por outro lado, o Ilê Alaketu representa as religiões afro-brasileiras, contribuindo para a diversidade cultural da cidade. Além da pesquisa, o projeto incluirá atividades de engajamento comunitário, como workshops e rodas de conversa, a fim de envolver ativamente diversos públicos na construção compartilhada de memórias e diálogos culturais. Espera-se que essas ações fortaleçam o papel do Museu Campos Gerais como agente de história pública, fomentando diálogos culturais e contribuindo para uma narrativa mais inclusiva e diversificada sobre a cidade de Ponta Grossa. Dessa forma, o projeto não apenas preserva o passado, mas também enriquece o presente e o futuro da comunidade, promovendo a valorização das diversas identidades culturais que a compõem.

Palavras-chave: Mesquita Imam Ali; Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum; “Duzentos”; Memória; História Pública

1. Contextualização do trabalho e sobre as Comunidades Religiosas em Ponta Grossa: Mesquita Imam Ali e Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum.

O projeto se trata de uma pesquisa PROVIC (Programa Voluntário de Iniciação Científica), orientada pelo Dr. Professor Robson Laverdi, do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sendo minha primeira iniciação científica na graduação, a pouco, em setembro, iniciada no 4º período, com data de conclusão em agosto de 2024.

Aprofundando ainda mais a rica tapeçaria cultural e religiosa presente na cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, é imperativo contextualizar as comunidades religiosas da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum. Estas duas comunidades são pilares fundamentais que se entrelaçam com a história e identidade



dessa cidade brasileira.

A história da Mesquita Imam Ali, que estabeleceu suas raízes em Ponta Grossa a partir da década de 1950, é um testemunho vibrante da diversidade cultural. Os imigrantes que compõem essa comunidade são predominantemente de origem libanesa, seguindo a tradição xiita do Islã. Ao longo do tempo, essa comunidade diversificou-se para incluir também muçulmanos sunitas, em menor número. No entanto, o marco mais significativo em sua história foi a fundação da Mesquita Imam Ali em 1997, que simbolizou a união de esforços de representantes de ambas as vertentes islâmicas. Esta mesquita tornou-se um emblema de coexistência pacífica e harmonia religiosa ao abrigar sob seu teto diferentes tradições muçulmanas. Entender suas práticas transpassa os velhos preconceitos que, infelizmente, não se limitaram a ruírem na Idade Média, que inferiorizam, ou melhor, tratavam como heresias sua fé, como descrito por Edgard F. Neto (1997).

O fato, anotado por Todorov, de o cristianismo medieval ser “alocêntrico”, ou seja, de seu centro místico se encontrar fora de seus limites, isto é, em Jerusalém ocupada pelos muçulmanos —2 o que propiciava um permanente movimento para fora do mundo cristão — não parece haver tornado os ocidentais medievais mais sensíveis às dinâmicas de existências das outras culturas do que seus predecessores clássicos ou outros povos igualmente etnocentros. Apesar das permanentes rotas de peregrinação e contatos comerciais diversos, durante a Idade Média, os A muçulmanos geralmente eram representados como “monstros diabólicos, fisicamente disformes”, mesmo porque tanto ou mais importantes do que a Jerusalém real, a Jerusalém celeste, mística e interior se impunha como elemento sacralizador da cristandade. Na luta contra o Islã, ou contra os gentios, infiéis e pagãos em geral, pela defesa da Fé revelada, os limites da cristandade eram também entendidos como os limites do humano. (NETO, 1997, p. 452).

No polo oposto, o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum representa uma manifestação religiosa afro-brasileira que ainda está em processo de construção e afirmação em Ponta Grossa. Como observado por Felipe Soares, formado em Licenciatura em História na UEPG, pesquisador ativo da religiosidade afro-brasileira, e também participante do terreiro que abraçou nossa exposição, a cidade abriga diversos terreiros de candomblé e umbanda, revelando a importância dessas manifestações religiosas na construção da identidade local. Entretanto, esses terreiros, por vezes, permanecem invisíveis tanto na história local quanto nos campos sociais e étnico-raciais, devido a questões estruturais e preconceituosas que marginalizam as religiões afro-brasileiras.

A Mesquita Imam Ali e o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum, cada um a seu modo, ilustram a riqueza da diversidade cultural e religiosa presente em Ponta Grossa. A Mesquita traz consigo a herança cultural árabe e islâmica, enriquecendo a cidade com sua arquitetura única, cerimônias religiosas, música envolvente e culinária árabe saborosa. Por outro lado, o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum acrescenta à cidade a espiritualidade e os rituais das religiões afro-brasileiras, fortalecendo ainda mais a conexão de Ponta Grossa com as influências culturais africanas que desempenharam um papel crucial em sua formação.

A exploração dessas histórias transcende os limites de uma mera investigação histórica. Ela se transforma em uma celebração da riqueza da diversidade cultural e religiosa que permeia a sociedade. Essa celebração não apenas fomenta o respeito mútuo



entre as diferentes comunidades, mas também enriquece o mosaico cultural da cidade, proporcionando uma compreensão mais profunda das várias tradições que coexistem em Ponta Grossa. Tal apreciação se nutre de um amplo debate que coaduna com os esforços de história pública. Semelhante ao projeto de extensão, numa pesquisa utilizando da história pública, da UNIFAL-MG "Programa de Extensão Laboratório de História Pública (LHP). Este projeto valoriza a interatividade e o diálogo colaborativo entre acadêmicos, autoridades institucionais e o público em geral, promovendo uma compreensão significativa da história. Além disso, reconhece a importância da interdisciplinaridade ao estabelecer conexões com outras áreas, como museologia e antropologia, enriquecendo assim a compreensão histórica.

Uma característica frisante é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, integrando essas dimensões para tornar o conhecimento histórico acessível e relevante para todos. Por fim, o projeto busca gerar um impacto social significativo, promovendo a consciência histórica autônoma como um meio de construir um mundo mais justo. Isso é alcançado ao envolver públicos não acadêmicos na produção de conhecimento histórico qualificado, contribuindo assim para uma sociedade mais ciente e reflexiva sobre a diversidade que sua região abarca, realidades plurais que talvez antes não deram atenção.

Ambas as comunidades, a Mesquita Imam Ali e o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum, são fundamentais para a identidade local, assim como tantas outras. A Mesquita representa a herança árabe e islâmica, enquanto o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum é um guardião das tradições afro-brasileiras, incluindo o candomblé. A relevância temática reside no fato de que ambas as comunidades desempenham um papel crucial na preservação das raízes culturais e na construção da identidade local.

Essas comunidades não apenas preservam suas próprias memórias e tradições, mas também enriquecem o mosaico cultural da cidade. Ao destacar a relevância temática da Mesquita e do Terreiro, este subtítulo enfatiza a importância da preservação cultural e da promoção da identidade local. Nesse contexto, Pierre Nora (1993) nos lembra que a memória é intrinsecamente ligada aos grupos que ela une, o que significa que existem tantas memórias quanto grupos, tornando-a múltipla e coletiva. Em contraste, a história, com sua vocação para o universal, pertence a todos e a ninguém, ligando-se às continuidades temporais e às evoluções das coisas. A memória é um absoluto, enquanto a história lida com o relativo. Portanto, ao explorar as memórias das comunidades da Mesquita e do Terreiro, estamos reconhecendo a riqueza da pluralidade de memórias que enriquecem o panorama cultural de Ponta Grossa e, ao mesmo tempo, contribuem para uma compreensão mais completa da história local.

Em última análise, ao investigar as histórias dessas comunidades religiosas e ao incluí-las na exposição "Duzentos", estamos enriquecendo a compreensão da história de Ponta Grossa e reconhecendo o valor inestimável das diferentes tradições culturais que moldaram a cidade. Isso destaca a importância de preservar e celebrar a diversidade cultural como parte integrante da identidade da comunidade. Assim, ao contextualizar essas comunidades, lançamos luz sobre a herança cultural rica e multifacetada de Ponta Grossa, enriquecendo o escopo e a profundidade da exposição "Duzentos" do Museu Campos Gerais, proporcionando aos visitantes uma visão mais completa e enriquecedora da história e cultura da cidade. Como apresentado no texto de Magali Engel, o uso de objetos, ou coisas, entre outras diversas fontes de estudo, podem enriquecer o debate.



Acredito que a incorporação pela história de objetos tais como a sexualidade, o corpo, o amor, entre outros, pode representar o aprofundamento de reflexões bastante significativas em torno, por exemplo, da vida cotidiana, vista como palco privilegiado da diversidade das vivências e idéias, dos fatos culturais e, portanto, das tensões e conflitos considerados em sua dimensão microscópica e que expressam não apenas continuidades e permanências, mas também as pequenas grandes mudanças operadas de forma quase invisível no dia-a-dia de personagens de carne e osso. Seja qual for o objeto escolhido pelo historiador, ele pode ser consistente e originar investigações profundas e importantes. Talvez as esperanças de sínteses futuras expressas por Peter Burke sejam um caminho fértil para a superação de alguns obstáculos gerados ou persistentes nos caminhos abertos pela nova (ou renovada) escrita da história. E, como sugere esse autor inspirado nas idéias do historiador Michael Kammen, é possível que a cultura — concebida no sentido antropológico — venha a se constituir no campo privilegiado desta interação. (ENGEL, 1997, p. 449-450)

2. Metodologia e Estratégia de Ação: Preservando e Compartilhando Memórias Culturais em Ponta Grossa.

Neste subtítulo, aprofundaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa e exploraremos os aspectos gerais que nortearam todo o trabalho. É essencial entender como a pesquisa foi estruturada e como as atividades foram meticulosamente planejadas e executadas para preservar e compartilhar as valiosas memórias culturais das comunidades da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum em Ponta Grossa.

Metodologia

Para a concretização deste projeto, adotamos uma abordagem qualitativa que abrangeu diversas etapas meticulosas:

1. Pesquisa Bibliográfica: Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica extensa e aprofundada. Esta etapa visou a obtenção de um profundo entendimento da história, cultura e importância das comunidades religiosas da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum em Ponta Grossa. A pesquisa bibliográfica está proporcionando um contexto histórico e cultural sólido para nossa investigação, permitindo que mergulhássemos nas raízes dessas comunidades.

2. Produção de Narrativas Oraís: A coleta de informações será complementada por entrevistas com membros das comunidades religiosas. Nosso objetivo é capturar narrativas orais que fossem veículos das experiências pessoais, crenças profundas e contribuições significativas dessas comunidades para a história e cultura locais. Utilizaremos um roteiro semi estruturado que aborda diversos aspectos relevantes, assegurando uma abordagem completa e sensível. Complementando a experiência dessa conexão entre o Museu dos Campos Gerais (MCG) e as duas comunidades religiosas, a equipe, principalmente os, e as, pessoas responsáveis pelas mediação dos grupos que já visitaram, e ainda visitam, a exposição, serão entrevistados para compartilhar suas experiências e preparação, memórias e apontamentos que o público, em geral não-acadêmico, à essa exposição. Pensar a exposição perpassa apenas um “amontoado” de objetos amostra, ela abrange um olhar sensível e técnico de como será compartilhado o conhecimento e a informação, e a equipe do museu deve estar preparada para situações inesperadas com os públicos de diversas faixas etárias, saberes, crenças, e opiniões que



passam diariamente pela exposição Portelli (1997) discute sobre a forma que se dá uma entrevista.

A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto. A entrevista levanta em ambas as partes uma consciência da necessidade por mais igualdade a fim de alcançar maior abertura nas comunicações. Do mesmo modo que a hierarquia desigual de poder na sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre o pesquisador e o informante. Acabar com o poder abertamente transforma uma entrevista de campo num experimento em igualdade. (PORTELLI, Alessandro, 1997, p.10)

3. Análise das Narrativas: As narrativas orais capturadas serão submetidas a um rigoroso processo de análise. Empregaremos técnicas de análise de conteúdo e interpretação qualitativa para identificar elementos significativos que contribuíssem para a reflexão crítica sobre identidade social, pertencimento e a construção da história de Ponta Grossa. Cada história compartilhada será examinada com cuidado e sensibilidade, garantindo uma compreensão profunda de seu significado. Para Alessandro Portelli (1997) a análise da narrativa transpassa apenas o que foi dito, mas há a importância de se prestar a atenção em como foi dito, tempo dedicado a determinado assunto, entre outras expressões que fogem da oralidade, como a expressão facial ao narrar algo.

Por exemplo, algumas narrativas contêm recursos na “velocidade” da narração, isto é, na proporção entre a duração dos eventos descritos e a duração da narração. Um informante pode relatar em poucas palavras experiências que duraram longo tempo ou discorrer minuciosamente sobre breves episódios. Estas oscilações são significativas, embora não possamos estabelecer uma norma geral de interpretação: apoiar-se em um episódio pode ser um caminho para salientar sua importância, mas também pode ser uma estratégia para desviar a atenção de outros pontos mais delicados. Em todos os casos, há uma relação entre a velocidade da narração e a intenção do narrador. O mesmo pode ser dito de outras categorias entre aquelas elaboradas por Gérard Genette, tais como “distância” ou “perspectiva” que definem a posição do narrador com relação à história. (PORTELLI, 1997, p.29)

4. Atividades de Engajamento Comunitário: Considerando a importância da participação ativa e inclusiva da comunidade, promovemos uma série de atividades de engajamento comunitário. Workshops, rodas de conversa e visitas mediadas foram realizados para criar espaços de diálogo e troca de conhecimentos entre os pesquisadores, membros das comunidades religiosas e o público em geral. Isso não apenas enriqueceu nossa pesquisa, mas também fortaleceu os laços culturais na sociedade. Pierre Nora fornece uma perspectiva importantíssima para se justificar a utilização da história oral na ressignificação das memórias.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual,



um elo vivo no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (NORA, 1993, p.9).

Parcerias Locais: Reconhecendo a necessidade de colaboração e entendimento intercultural, estabelecemos parcerias com as duas instituições religiosas locais. Essas parcerias ampliaram o alcance e o impacto de nossa pesquisa, além de fomentar diálogos interculturais e históricos que enriqueceram ainda mais nossa compreensão da cidade de Ponta Grossa. Parcerias como as duas instituições, Mesquita Imam Ali e Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum fornecem uma compreensão mais rica e democrática da mensagem do museu a ser transmitida.

Aspectos Gerais do Trabalho

Este projeto se enquadra dentro do contexto do evento cultural ampliado "Duzentos", que celebra os 200 anos de história e cultura de Ponta Grossa. Além de contribuir significativamente para o conhecimento histórico e cultural da cidade, nosso trabalho visa ressaltar a importância das memórias das comunidades religiosas da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum, abrangendo tanto as memórias dominantes quanto as não hegemônicas. Em seu texto Jacqueline Hermann explica parte da forma que Durkheim analisou a religião como forma de se compreender o âmbito social.

Ao procurar a essência do homem religioso e das religiões, o autor resgata a busca da origem do sentimento religioso que os iluministas imputaram à natureza humana, agora deslocada para o centro da vida social e das representações coletivas. Base original da vida social, o totemismo seria a representação primordial do homem sobre o mundo e reuniria as características essenciais de todas as religiões: a distinção entre os objetos sagrados e profanos; a noção de alma e espírito; de personalidade mítica e divindade nacional; ritos de oblação e de comunhão; ritos comemorativos; ritos de expiação. (HERMANN, 1997, p. 479).

Promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural, nossa pesquisa fortaleceu o papel do Museu Campos Gerais como um agente ativo de história pública e promotor de diálogos culturais na sociedade. Por meio das várias etapas da pesquisa, buscamos construir uma compreensão mais rica e inclusiva da identidade social e do pertencimento das comunidades investigadas. Consequentemente, nossa pesquisa contribui para a formação de uma história mais completa e abrangente de Ponta Grossa, destacando o valor inestimável das diferentes tradições culturais que moldaram a cidade ao longo dos anos. A exposição "Duzentos" não se prende numa perspectiva de "museu-narrativa", ela vai além de uma história unificada da dita "História de Ponta Grossa", agregando múltiplas visões em vários âmbitos da cidade, conceito explicado por José R. S. Gonçalves (2003).

O "museu-narrativa" surge e desenvolve-se num contexto urbano, em que a relação com o público ainda guarda uma marca pessoal. Ele não é um museu



feito para atender grandes multidões. Quantitativamente, seu público é bastante restrito. qualitativamente, é seletivo. É provável que nele caminhe confortável o flâneur; mas certamente não se reconhecerá nesse espaço o "homem-da-multidão". Dessa relação o "museu-narrativa" retira uma série de características definidoras. (GONÇALVES, 2003, p.177)

Neste projeto de pesquisa, a ênfase na preservação e divulgação das memórias das comunidades da Mesquita Imam Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum em Ponta Grossa é uma iniciativa fundamental para a compreensão da rica diversidade cultural e religiosa que permeia a cidade. Ao coletar narrativas orais e promover um diálogo colaborativo entre acadêmicos, autoridades locais e o público em geral, o projeto contribui para uma compreensão mais profunda da história e da cultura locais.

A Mesquita Imam Ali representa a herança árabe e islâmica na cidade, enquanto o Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum traz as influências das religiões afro-brasileiras. Essas comunidades não apenas preservam suas próprias memórias, mas também enriquecem o mosaico cultural de Ponta Grossa.

A interdisciplinaridade é um princípio essencial neste trabalho, conectando a pesquisa histórica com disciplinas como museologia e antropologia para enriquecer a compreensão histórica. Além disso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão torna o conhecimento histórico acessível e relevante para todos, promovendo uma consciência histórica autônoma.

Por fim, o projeto enfatiza o impacto social, reconhecendo a importância de envolver públicos não acadêmicos na produção de conhecimento histórico qualificado. Isso contribui para a construção de um mundo mais justo e permite que diferentes perspectivas sejam valorizadas. Como possibilidade de materiais que possam ser fruto ao fim dessa pesquisa, além da pesquisa "concluída" em si, há a possibilidade de se produzir um site com todo o material das entrevistas com fotos, vídeos, e uma possível produção de um documentário, não muito extenso, sobre a exposição, que já terá sido finalizada, devida à rotatividade de acervo do museu.

Imagem 1 – Área da exposição “Duzentos” do Museu dos Campos Gerais destinada à Mesquita Imam Ali.



Fonte: Autoria própria.

Imagem 2 – Área da exposição “Duzentos” do Museu dos Campos Gerais destinada ao Ali e do Ilê Asé Alaketu Ekun Dudu Ogum.



Fonte: Autoria própria.

Em suma, este projeto é uma celebração da riqueza da diversidade cultural e religiosa presente em Ponta Grossa, promovendo o respeito mútuo entre as comunidades e enriquecendo o panorama cultural da cidade. Ao contextualizar essas comunidades, ele lança luz sobre a herança cultural multifacetada de Ponta Grossa, enriquecendo a exposição "Duzentos" do Museu Campos Gerais e proporcionando aos visitantes uma visão mais completa da história e cultura da cidade.



Referências:

ABREU, Martha; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos & abusos da história oral*. 9ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

MAUAD, Ana Maria; RIBEIRO, Maria Claudia Badan; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PORTELLI, Alessandro et al. Forma e significação na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaaios de história oral*. Letra e voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História*, v. 14, 1997.



LIBERDADES CONDICIONAIS EM TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS: CASTRO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX.

Mateus Przybylovicz¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: É visível a presença de escravos na região dos Campos Gerais, ganhando destaque a comarca de Castro, que tem sua formação ligada as rotas tropeiras que passavam pela região e que desta forma, crescia a economia local e formava novas vilas e cidades. Sendo assim a região cresce em ritmo acelerado, justificando a prosperidade das fazendas que faziam parte da cidade. Pois, como todo o Brasil do século XIX, a mão de obra escrava era um dos pilares da agricultura e pecuária, que seria as principais atividades exercidas na comarca. A evidência desta significativa presença de escravizados está registrada em diversos documentos, como por exemplo os processos crimes, registros de batismo, e o qual irei explorar nesta pesquisa, testamentos e inventários. É neles que busco o relato de liberdades condicionais, abordando fatores como a relação entre senhor e cativo, e qual foi o caminho trilhado pelo escravo até ser citado no documento, como era feito os testamentos e inventários para que pudessem ter validade perante os órgãos judiciais da época. Também é possível perceber o envolvimento religioso nesses documentos, sendo disponibilizados pela igreja modelos para melhor testar seus bens e suas vontades. Mas também fica expresso por vezes a falsa liberdade, onde as condições não estão à altura de serem cumpridas pelo escravizado.

Palavras-chave: Testamento; inventários; liberdade condicional; escravidão; Castro.

1. Introdução.

Estando na rota dos tropeiros que levavam gados do sul brasileiro até Sorocaba para serem comercializados, a região dos Campos Gerais era ponto de parada para o descanso de tropas e engorda dos animais. Este fato proporcionou o surgimento de vilas e cidades na região, a qual ganhando destaque Castro (NETTO; OLIVEIRA; PACHECHNE, 2010), que se desenvolveu por meio da agricultura e pecuária, atividades que serviam para consumo próprio dos habitantes e como renda graças à venda no comércio local, mas, principalmente, na feira de Sorocaba. Para a execução dessas atividades econômicas no século XIX, era comum a utilização da mão de obra escrava, isso incluía a grande e pequena propriedade, explorando os cativos não somente em trabalhos no campo, mas também dentro dos domicílios dos senhores. Algo que podemos achar registrado em documentos jurídicos, e da própria igreja da época. Entre esses documentos estão os testamentos e inventários, que não somente registram os bens do inventariado, mas também conflitos judiciais, como por exemplo as liberdades condicionais de escravos, que seria uma cláusula imposta pelo senhor, para que de fato o escravizado chegasse a liberdade após o cumprimento dessa condição.⁵⁸ As fontes que são

⁵⁸ As análises desses testamentos e inventários, são resultados de uma Iniciação Científica.



analisadas nessa pesquisa, foram fornecidos de forma digital e digitadas pelo Professor Ilton Cesar Martins, e pertencem ao Museu do Tropeiro localizado em Castro.

Os testamentos e inventários além de conter informações para quem seria destinado a herança, o documento expressa as últimas vontades do testador, entre elas o clamor por piedade divina por pecados que ele tenha cometido em vida, e sendo assim, destinando boas ações para que sua alma ganhasse o reino dos céus, algo estimulado pela igreja, que até mesmo proporciona modelos de como um testamento e inventário deveria ser confeccionado.

Algumas regras para validação jurídica e reconhecimento de veracidade precisavam ser cumpridas, Segundo Furtado as Ordenações Filipinas exigiam que os testamentos deveriam

Ser escritos por ou na presença de um tabelião, acompanhado de mais cinco testemunhas, livre, varões, maiores de 14 anos de idade. Todos além do testador, tinham que assinar o documento. Porém não sabendo o testador escrever, assinava por ele uma das testemunhas e ao lado dessa assinatura ele colocava o seu sinal, sendo mais comum a cruz. (BLUTEAU, p.132 *apud* FURTADO, 2009, p. 95).

Mas dependendo da situação em que o testador se encontrava, seja pela sua debilidade perante estado avançado de doença ou idade, de forma que não seria possível cumprir com todas as exigências estabelecidas, havia a possibilidade de escrever o testamento sem o tabelião, chamado assim de “testamento particular”, que

“Segundo as Ordenações e a legislação brasileira posteriormente que manteve essa modalidade, para ter valor, o documento deveria ser rapidamente oficializado perante um tabelião, [...] logo após a morte do testador. As Ordenações Filipinas previam ainda um outro tipo de testamento, o testamento per palavra, que era apenas ditado na presença de seis testemunhas, [...] que tinham a obrigação de logo após a morte do testador, declará-lo perante um tabelião. (FURTADO, 2009, p. 95-96).

Os 3 exemplos de testamento citado abre questionamento quanto a sua segurança do que de fato era um desejo do testador e se isso seria expresso da forma correta, quanto ao testamento feito na presença do tabelião, esse passa um grau maior de confiabilidade, já o “por palavra”, devido o doente estar muito debilitado, sua vontade poderia não ser compreendida de forma clara, sendo que este é ditado, e por último o “testamento particular”, por mais que envolvesse um número considerável de testemunhas, fica ainda um grau de desconfiança, sendo que não teria um requisito para a seleção dessas, o que certamente seria alguém próximo a família ou da própria rede afetiva do testador.

Mas também havia aqueles que não eram permitidos testamentar seus bens, que seriam

“Homens menores de 14 anos; mulheres abaixo de 12 anos; “furiosos”, loucos; os mentecaptos, ou “idiotas”; os hereges; os apóstatas; o pródigo ou gastador, cujos bens estão interditados por sentença do juiz; os *filhos familia*; os religiosos professos, os mudos; os surdos de nascença, as pessoas condenadas à “morte natural” (por ingestão de veneno ou por meio de instrumento de ferro ou fogo).



Havia também uma proibição em relação aos escravos, mas que não foi seguida à risca, excetuando-os quando autorizado por seus senhores. (FURTADO, 2009 p.96-97).

Se tem a tentativa de proibir que escravizados pudessem fazer o seu testamento, e isso evidencia que os cativos também eram detentores de bens e poderiam acumular riqueza, e mesmo ainda com a dependência do seu senhor em conceder que eles fizessem, é possível ver que ainda quanto escravo, poderia deixar seus bens para outra pessoa, não se tinha a necessidade de se tornar livre para isso.

Mas não somente as Ordenações Filipinas ditavam como deveria ser um testamento, a igreja também tinha modelos de como fazer um testamento de forma correta, e isso poderia envolver padrões de apresentação do testador, sua localidade, seus pecados, pedidos de perdão e ações que reparariam seus feitos inapropriados perante a vida cristã. Todo esse conjunto de etapas era cumprido, pois havia o medo de não alcançar a vida eterna.

A autora Claudia Rodrigues traz um modelo desenvolvido pelo jesuíta Estevão de Castro, denominado de “Breve aparelho e modo fácil para ensinar a bem morrer um cristão”. Ele inicia semelhante ao começo de uma celebração religiosa, (RODRIGUES, 2015, p. 33) “Em nome da Santíssima Trindade, Padre, Filho, Espírito Santo, três pessoas, e um só Deus verdadeiro.”, e prossegue como se fizesse uma oração, deixando claro a sua doença e como ela estaria debilitando, deixando-o de cama se caso fosse, mas esclarece sua plena consciência das informações que iria testamentar. Todo momento se faz referência a Santíssima Trindade, rogando por sua vida, e pelo seu futuro destino, sendo este a esperança de alcançar a vida eterna.

É interessante observar a escolha de um santo que o testador tivesse devoção, para este rogar a Jesus Cristo pela partida da alma, sendo assim, é possível notar o medo de não ter sido uma pessoa como a fé cristã estabelece, e tamanho medo resulta em ações de reparação, que podem ser deixadas a mando do indivíduo, para que seus familiares cumpram, sendo assim expressas nos testamentos e inventários as caridades e como as celebrações deveriam ser feitas, como por exemplo quantas missas de corpo presente deveriam ser realizadas, e posteriormente ao enterro do corpo, qual seria os procedimentos religiosos que seriam adotados, tudo pensado com antecedência, ou a família conhecendo as vontades do testador, poderia realizar sem ser um exigência estabelecida em testamento e inventario. Mas se o testador tivesse plena confiança que todos os procedimentos seriam cumpridos, ele não descrevia, mas se caso não houvesse essa confiança, ele poderia por exemplo prometer a liberdade a um escravo em troca de que seus desejos religiosos fossem cumpridos.

Seguindo os modelos religiosos de testamentos e inventários, faço uso do testamento de Dona Ana Theodora de Oliveira,

⁵⁹Jesus, Maria, José

Em nome da Santíssima Trindade, Padre, Filho e Espírito Santo, três Pessoas distintas e um só Deus verdadeiro em cuja fé vivo e pretendo morrer. Eu Ana Theodora de Oliveira, temendo-me da morte, desejando preparar-me para o trânsito desta vida, faço este meu testamento pela forma seguinte.

⁵⁹ Testamento de Dona Ana Theodora de Oliveira, fornecido pelo Professor Ilton Cesar Martins de forma digital.



Primeiramente encomendo a minha alma a Santíssima Trindade que a criou e rogo a seu eterno Filho, que pela pureza de sua Santíssima me queira recolher no Reino dos seus escolhidos, quando deste mundo for o meu corpo será envolto em Hábito de Nossa Senhora do Carmo, acompanhado pelo Reverendo Pároco e mais sacerdotes que houverem, os quais dirão por minha alma. Missa de corpo presente, recomendado solenemente e sepultado na Igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Declaro que sou natural da Vila de São João Del Rei, do Bispado de Mariana, filha de pais incógnitos. Declaro que foi uma só vez casada com o Alferes Joaquim Barboza Leite, de cujo matrimônio não tivemos filhos, e nem eu tenho naturais que devam ser meus herdeiros, pelo que me fico livre dispor de meus bens, o que faço pela forma seguinte. Declaro que deixo a Madre Regente do Recolhimento de Santa Thereza, trezentos mil réis para ela com suas irmãs, de cujo dinheiro sairá quatro dobras para cada uma delas e o restante mandarão dizer em missas e fazer sufrágios por minha alma. Declaro que os meus escravos Gabriel com sua mulher e filhos com exceção de João Bento com sua mulher, Felipe com sua mulher e filhos, Francisca mulher de Delfino com seus filhos, Manoela com seus filhos, Joaquina, Maria Rita, Maria Veronica, Madalena, e Rufina serão forros libertos por minha morte e o meu testamenteiro lhes passará escritura para título de suas liberdades com a condição de viverem sempre debaixo do domínio do meu testamenteiro. Declaro que deixo para Francisca mulher do Delfino duzentos mil réis em dinheiro e os escravos Manoel Cabinda e Virginia para se servir com eles, com a condição de não poder em tempo algum dispor deles. Declaro que deixo à meu sobrinho Manoel Rufino seis mil cruzados em dinheiro e os escravos Baltazar e Joaquim para se servir com eles e educá-los pelo tempo de vinte anos. Declaro que deixo de esmola à minha afilhada Carolina, filha de Libério Antonio Luis duzentos mil réis. Declaro que deixo duzentos mil réis para meu funeral e missas. Declaro que deixo de esmola para as obras da Matriz desta Vila cem mil réis.

No testamento é possível apontar outras perspectiva que ainda não foram citadas, entre as informações é citado principalmente de qual região pertencia ou seu local de nascimento, pessoas que faziam parte do seu âmbito familiar e aqueles que ela teria maior afetividade, se foi casada mais que uma vez, quantos filhos teve ou se não teve herdeiros diretos. Mas fato importante de se abordar é quais escravos seriam libertos com a morte dela, e quais não seriam, desta forma, podemos levantar questionamentos em torno do porque alguns estariam sendo libertos e outros não? Qual caminho foi percorrido por eles para serem citados no testamento? Seus nomes ainda permaneceriam no testamento até a morte do testador?

2. Liberdade condicional.

Segundo Mathias e Fioravante (2015, p. 151) “Toda alforria era, em essência, condicional.”, e ainda destaca Raphael Bluteau (2013, p.448-449 *apud* MATHIAS; FIORAVANTE, p.151) que esta condição implica em duas concepções, sendo a primeira de natureza existencial, pois, o indivíduo para estar sobre a condição de promessa de liberdade, ele deve estar inserido na dinâmica da escravidão. Já a segunda seria de “cunho restritivo”, que seria a cláusula imposta pelo senhor, para que de fato o escravo desfrutasse da sua liberdade.

Sendo assim, o escravizado que se encontra sobre cláusula para a sua liberdade, estava constantemente preso a cuidados com atos diários, de modo que não pudesse desobedecer e nem ter atitudes que levariam a exclusão do seu nome no documento. Algo



semelhante ocorre no testamento de ⁶⁰Francisco Xavier da Silva, que seria avô do presidente da província do Paraná.

O inventariado Francisco Xavier da Silva faleceu no dia 23/10/1829 e deixou testamento onde declara ser filho de Pascoal Francisco e Joana Batista. Declara não ter sido casado e ter tido três filhos naturais sendo eles Maria José da Silva, Davi Antonio Xavier e Firmino José Xavier. No testamento o inventariado concedeu a alforria aos seguintes escravos: Antonio mulato, José de nação Monjolo, Bernardo, José mulato e sua mulher Bárbara, Joaquim crioulo e sua mulher Josefa de nação, mas no mesmo testamento o inventariado volta atrás e diz ter se arrependido por ter concedido a liberdade ao escravo Joaquim devido aos desgostos que o mesmo tinha dado ao inventariado.

No inventário existe uma declaração do escravo Joaquim, carpinteiro que diz ter sido liberto a anos pelo seu senhor. O mesmo reclama o fato de ter sido avaliado no inventário e pede para que seu nome seja riscado da avaliação para que ele possa gozar de sua liberdade no pouco tempo de vida que lhe resta, devido a sua avançada idade.

Cópia da carta de alforria apresentada pelo escravo Joaquim.

“Digo eu Francisco Xavier da Silva que entre os bens que possuo possuo um casal de escravos por nome Joaquim crioulo e sua mulher Josefa de nação e por que este casal de escravos me tem servido muito bem trabalhando-me a bastantes anos lhe dou em remuneração do muito que me servirão esta carta de sua mulher Josefa foros e libertos como se nascecem de ventre livre somente sim com a condição de me servirem até o dia da minha morte e por ser esta a minha vontade peso e rogo as justiças de S. A. R. a sim o queirão e para sua defeze dos ditos escravos digo ou casal repaso esta dita minha letra e sinal em minha invernada do Caxambu aos 23 de fevereiro de 1810.

Francisco Xavier da Silva

Pode ser observado que o testamento contendo a condição para a liberdade de Joaquim e Josefa foram escritos em 1810, mas antes da morte de Francisco Xavier da Silva, ele faz outro testamento retirando o casal de escravos, ele também expressa o motivo de tal ações, que seria o desgosto que sofreu, mas não deixa claro qual foi o ato que o levou a tomar esta decisão. Devido a sua avançada idade, Joaquim ficaria limitado a alguns serviços, sendo assim, não teria o mesmo valor que um escravo de menor idade e mais disposto para o serviço braçal. Andréia Gonçalves (1999, p.19 *apud* MATHIAS; FIORAVANTE, p.155) faz referência a dois pontos importantes, a liberdade condicional poderia ser uma possibilidade de “desfazer-se de escravos indesejados”, e mostrar para os outros cativos que era possível chegar a liberdade se eles fossem fieis, e prestassem bons serviços à seus senhores.

Como colocado no inventario de Francisco Xavier d. Silva, Joaquim tinha 60 anos quanto o segundo inventario foi feito, mas levando em conta a data do primeiro que foi escrito 19 anos antes, Joaquim estaria com 41 anos quando foi incluído no testamento. É também citado que o escravizado estaria sendo colocado em liberdade condicional, graças ao seu bom trabalho, então aqui podemos descartar que os motivos que levaram Francisco a incluir Joaquim no testamento, tenha sido para se desfazer dele. Ou de repente isso foi ocultado no documento, pois, Joaquim tinha como profissão carpinteiro, o que poderia ser algo que aumentasse seu valor para o senhor.

⁶⁰ Testamento de Francisco Xavier da Silva, fornecido pelo Professor Ilton Cesar Martins de forma digital.



Quanto Josefa de nação que também estaria sobre as cláusulas do testamento para que de fato chegasse a liberdade, como ficaria seu futuro perante a desistência de Francisco Xavier em deixar eles forros após a sua morte? O testamento não fornecesse essa informação, mas certamente também perderia sua “oportunidade” de liberdade. Não somente neste testamento mas em outros também analisados, a presença de mulheres sobre cláusulas para a liberdade, é inferior aos homens, isso nos permite refletir a importância dessas mulheres para o senhor, por vezes em serviços prestados dentro da casa, e também em serviços braçais.

Estar em condições para a liberdade, exige uma reflexão de quanto o escravizado estaria disposto a ceder para que pelo menos tivesse o mínimo de chance para conseguir a sua liberdade, e por parte do senhor, até que ponto deixaria a sua “governabilidade” sobre aquele cativo? Todo esse processo depende de vários fatores, desde a relação que os dois tenham, até motivos econômicos.

Mas qual posição social o escravo ocuparia perante a liberdade condicional, segundo Mathias e Fioravante ao citar o exemplo de uma escrava sobre as condições de liberdade, destaca que ela “não era nem exatamente cativa, nem forra. [...] ela repousa justamente na condição da manumissão. (MATHIAS; FIORAVANTE, p.152) como se ficasse nesse meio, que corria o risco de perder a sua chance de liberdade, e que de fato poderia chegar ao fim e conseguir. Mas dependendo das cláusulas, quanto tempo poderia demorar para desfrutar da liberdade, sendo que as mais comuns são as de acompanhar o testador até a sua morte, ficar servindo o cônjuge do testador até o falecimento da pessoa indicada, mandar celebrar missas e outros atos religiosos, tarefas que podem exigir anos de dedicação, como por exemplo o caso de Joaquim, e que por vezes o escravo poderia não resistir até o final da cláusula.

Podemos relacionar a liberdade condicional ao conceito de poder, sendo que a condição para que o poder seja expressado, precise de dois indivíduos, uma vez que ela exija o reconhecimento de alguém, como na dinâmica da escravidão o senhor precisa do escravo para demonstrar sua autoridade. Além que os poderes não são iguais, o senhor tem controle sobre as ações do escravizado, ou pelo menos tem mecanismos que tentam garantir a obediência, como por exemplo a citação do escravo nas condições do testamento para ele ter sua liberdade.

Essa forma de controle que o senhor impõem é algo violento, sendo que exclui a possibilidade de argumentação e expressão das vontades do cativo. Esse impedimento de realizar aquilo que deseja, está vinculado ao ficar restrito a manter um bom comportamento e realizar as vontades do senhor, correndo sempre o risco de perder aquilo que pode ter levado anos para construir e criar a possibilidade de liberdade. Segundo Robert Muchembled (2012, p. 47-59) a violência “sustenta hierarquias”, e isso podemos ver claramente no processo escravista, que priva da liberdade e quando alguém fugia dos padrões esperados pelo senhor, sofria castigos físicos e outras penalidades.

Essa forma de controle por meio da liberdade condicional, também está ligada ao paternalismo, que por sua vez era uma forma de controle que permitia a manutenção da escravidão, como explica a autora Patrícia Silva (2010, p. 54;59 *apud* MATHIAS; FIORAVANTE, p.156) que o senhor:

“Faz da alforria um instrumento cuja orientação se voltava para a efetivação do controle dos senhores sobre seus cativos: “as manumissões também poderiam se constituir um mecanismo de controle, de modo a estimular que o



escravo com a expectativa de se tornar forro apresentasse um comportamento que correspondesse ao que era esperado pelo seu senhor".

Mas não podemos excluir a possibilidade de negociação entre senhores e escravos, como aponta o autor Roberto Guedes (2008, p.207 *apud* MATHIAS; FIORAVANTE, p.157) que os testamentos e inventários, poderiam ser frutos de uma negociação, como por exemplo a liberdade em troca da obediência ou fidelidade, acordos que poderiam ser feito de forma que ambos respeitassem o acordo, mas a decisão final, com certeza seria do senhor.

Sendo assim é possível notar as diversas relações entre senhor e escravo, que pode ir desde a negociação pela liberdade, até a imposição dos desejos do senhor, e para que o cumprimento dessas vontades sejam cumpridas, se tem artifícios como por exemplo a promessa de liberdade.

Referências

FURTADO, Júnia Ferreira. Testamentos e Inventários: A morte como testemunho da vida. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O Historiador e suas fontes*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009. cap. 4, p. 93-111.

LEAL, Thiago Pereira. *Caminhos da Liberdade: Um estudo sobre a prática da alforria na região do Guarapiranga (1820-1870)*. Resultados Parciais (Mestrado em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.

MARTINS, Ilton Cesar. *E eu só tenho três casas: A do senhor, a cadeia e o cemitério: crime e escravidão na comarca de Castro (1853-1888)*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer; FIORAVANTE, Fernanda. A liberdade condicionada: senhores e suas orientações valorativas no contínuo reinventar da escravidão e da liberdade nas terras do ouro no decurso do setecentos. In: GUEDES, Roberto; RODRIGUES, Cláudia; WANDERLEY, Marcelo da Rocha. *Últimas Vontades: testamentos, sociedade e cultura na América ibérica*. 1.ed. . Rio de Janeiro: Mauad X, 2015. cap. 5, p. 151-166.

MUCHEMBLED, Robert. História da Violência: Do fim da Idade Média aos nossos dias. In: MUCHEMBLED, Robert. *As festas juvenis da violência (séculos XIII-XVII)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. cap. 3, p. 47-59.

MUSEU DO TROPEIRO. *Conjunto de testamentos entre os anos de 1800-1850*.

NETTO, Fernando Franco; OLIVEIRA, Mariani de; PACHECHNE, Larissa. *Compadrio Livre, Escravo ou Forro: estratégias de sobrevivência dos cativos nos Campos Gerais do Paraná no Período Imperial*. 1. ed. Minas Gerais, 2010.

PAIVA, Eduardo França. Pelo justo valor e pelo amor de Deus: as alforrias nas minas. *Anais do IX Seminário de Economia Mineira. Minas Gerais, 2000*.



ANTIGOS E MODERNOS NA CIMÉRIA: OS USOS DO PASSADO EM CONAN, DE ROBERT E. HOWARD (1906-1936)

Moers, Matheus M.¹

¹ *Mestrando em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG*

Resumo: O projeto tem como principal objetivo problematizar os usos do passado na obra do escritor Robert E. Howard (1906-1936), discutindo alguns aspectos históricos da antiguidade, medievo e da própria história dos Estados Unidos, que tem espaço em sua produção literária. Para tanto, partindo-se dos contos de *Conan*, o cimério, publicados na década de 1930 nas *Pulp Magazines*, busca-se contextualizar a produção do autor, refletindo acerca de sua literatura. O trabalho pretende, portanto, realizar uma leitura de *Conan* a partir da obra do historiador francês François Hartog, quando discute a respeito dos Antigos, Modernos e Selvagens, além de desenvolver uma historiografia do conceito de “bárbaro”, pautando-se na história dos conceitos, de Reinhart Koselleck. Dessa forma, objetiva-se discutir esses elementos a partir de uma análise histórica, traçando conexões entre a formação intelectual, cultural e política do autor, assim como o próprio contexto literário em que esteve inserido.

Palavras-chave: *Conan*; História Intelectual; Literatura; *Pulp fiction*.

1. Interstícios entre obra, autor e contexto.

O tema central do projeto é investigar os diferentes usos do passado dentro da obra do literato estadunidense Robert Ervin Howard (1906-1936), tendo como objeto de análise a sua produção literária dos contos de *Conan*. Os contos são ambientados em diversas regiões fantásticas criadas por Howard, que fazem parte do mundo *Hiboriano*, uma ampla região composta por inúmeros reinos, civilizações, tribos, costumes e histórias diferentes, todas apresentadas como plano de fundo ideal para que o herói ganhe espaço. As vezes retratado como um assassino a sangue frio, um ladrão em busca de tesouros nunca antes conquistados, até mesmo como pirata, mulherego, ou um grande rei, Howard, antes de tudo, buscou narrar seu personagem como um cimério, habitante da terra fictícia chamada Ciméria, de costumes duros e ações guiadas por um senso de moral próprio, livre das amarras da civilização. *Conan* é descrito fisicamente como um homem alto e bronzeado, com músculos torneados e cabelos negros e longos, a face marcada por cicatrizes e olhos azuis cortantes. Nascido em uma região selvagem do norte do mundo hiboriano, um local repleto de florestas negras, nuvens cinzentas, paisagens duras que foram palco de antigas batalhas e lutas intermináveis entre tribos bárbaras, *Conan* adquiriu um instinto primitivo que lhe permitiu sobreviver a diversas situações no campo de batalha.

Ao contrário dos heróis⁶¹ comumente lembrados pelo grande público, que tem como objetivo ajudar os outros, *Conan*, apesar de beneficiar algumas pessoas no final de

⁶¹ Embora o elemento do “herói” seja bastante amplo, e levante uma gama de definições e interpretações que vêm sendo vistas e revistas principalmente pela teoria literária, o presente texto, por pertencer a uma



suas aventuras, age quase sempre em favor de seus próprios objetivos (bastante egoístas). Mesmo alcançando vitórias a partir de seus feitos militares ou tomando posse de tesouros antigos, Conan chama atenção porque seus atos são muitas vezes mais honrados do que aqueles dos homens tidos como civilizados. Mark Schultz, ilustrador das histórias originais de Howard, comenta sobre esse aspecto do personagem, dizendo que “ele [Conan] briga e mata, mas também reflete e ri – de si mesmo e dos outros – ama e perde, duvida e hesita, age de forma altruística e se solidariza com seres de natureza diferente. Ele é, acima de tudo, totalmente carismático” (SCHULTZ *apud* TEGÃO, 2021, p.20). Howard escreveu, portanto, um personagem que é ao mesmo tempo simples, mas também complexo, cujas aventuras são marcadas pela presença de elementos sobrenaturais, como magos malignos, criaturas abissais, cultistas assassinos e homens primitivos.

Torna-se importante salientar que a escolha dessa produção não foi feita de forma aleatória, tendo sido realizada a seleção com base em dois tópicos distintos: primeiro, nos próprios elementos que permitem a análise, e segundo, por serem os contos mais conhecidos do grande público. As histórias de Conan foram publicadas originalmente durante a década de 1930 nas *pulp magazines*⁶², revistas impressas que usavam a polpa para confecção do papel, o que permitia um barateamento das produções, além de facilitar a distribuição de exemplares. As histórias de Conan são particularmente interessantes para desenvolver uma análise histórica, justamente porque Howard apresenta um constante embate, e, até mesmo, uma inversão, entre a civilização e a barbárie, criando a imagem de um bárbaro que se contrapõe a essa mesma civilização.

Esse litígio deve ser considerado como um dos principais elementos da narrativa de Conan, já que o próprio autor situa as histórias dos contos nesse contexto de embates, onde o protagonista está em conflito com os integrantes da sociedade dita civilizada. Em uma carta datada de 1931, Howard escreve para seu amigo, e também escritor, H.P. Lovecraft, expondo que ele mesmo sempre foi um bárbaro, e que refletiu essa característica em seus contos:

Eu vivi no sudoeste minha vida toda, mas a maioria dos meus sonhos se encontram em gigantes e frias terras, de desertos gelados e céus sombrios [...] Com exceção de um sonho, eu nunca, nesses sonhos de tempos remotos, sou um homem civilizado. Sempre eu sou o bárbaro [...] Isso também é refletido em meus escritos, pois quando começo um conto dos velhos tempos, sempre me encontro instintivamente ao lado do bárbaro, contra os poderes da

pesquisa incipiente, não pretende aprofundar essas discussões. O tema, portanto, será esquadrihado a partir do progresso da investigação.

⁶² A revista onde as histórias de Conan foram publicadas, a *Weird Tales*, era uma de muitas revistas populares estadunidenses, as chamadas *pulp magazines*. Como comentado, essas revistas adquiriram esse nome por causa da utilização da polpa como matéria prima para a confecção do papel, e tornaram-se alternativas baratas se comparadas às revistas mais elitistas do mesmo período, como a *Harper's Atlantic*, *The Century* e *The Scribner's*, lidas por um público com formação acadêmica e que possuía maior condição financeira. O começo das *pulp magazines* pode ser datado no ano de 1896, quando o editor Frank Munsey decidiu reformular a revista *Argosy*, tornando-a em um periódico que publicaria diversos textos de ficção. Mateus comenta que a popularização das revistas alcançou seu auge entre os anos de 1920 e 1950, onde uma diversidade de gêneros e histórias começaram a surgir, sendo também o período onde alguns dos maiores nomes da literatura estadunidense se consagraram como cânones da *weird fiction*, tendo como exemplo Howard Philips Lovecraft, e, claro, Robert Ervin Howard (MATEUS, 2007). Falando especificamente da *Weird Tales*, o periódico tinha como objetivo publicar ficção fantástica, e abarcava uma série de gêneros, como a ficção científica, o sobrenatural e o horror, sendo bastante reconhecida no período, já que publicava histórias dos escritores populares da época.



civilização organizada (HOWARD *apud* DUINEN, 2016, p.343-344, tradução nossa).⁶³

Dessa maneira, também torna-se oportuno desenvolver uma análise, tendo como ponto de partida a bibliografia já existente, sobre o próprio conceito de bárbaro, suas origens e diferentes usos durante a história, além da própria concepção realizada por Howard desse conceito. Como já apontado por Collares, o “ser civilizado” e o “ser bárbaro”, nas das histórias de *Conan*, possuem significações específicas que foram dadas pelo autor, e que por sua vez convergem ou divergem “com outras interpretações de longa duração histórica, imbuídas de suas respectivas historicidades e em constantes processos de (re) significação” (COLLARES, 2017, p.121). O personagem Conan foi fundamental para que Howard pudesse expor suas convicções e entendimentos daquilo que é, ou não, um bárbaro. Dessa forma, como foi assinalado por Duinen, “Conan, esse avatar da barbárie, é frequentemente posto em contato com os centros Hiborianos da civilização. Isso dá a Howard a oportunidade — via Conan — de dissertar sobre a dicotomia civilização-barbárie (DUINEN, 2016, p. 344, tradução nossa).⁶⁴

Mas esse interesse pela figura do bárbaro não deve ser tratado como um elemento imaginativo que tomou forma a partir de um simples devaneio de Howard, como se tivesse surgido de forma espontânea. Pelo contrário, esse fascínio pelos povos bárbaros já foi especulado e analisado por alguns biógrafos e entusiastas da obra, que datam o acontecimento no ano de 1927, quando Howard, na época com 21 anos de idade, conheceu Harold Preece, com quem começou a trocar correspondências (LOUINET, 2019). Como comentado por Louinet⁶⁵, Preece era um “celtófilo”, um amante de tudo o que era relacionado à cultura celta, sendo responsável por despertar o interesse de Howard por estes, mas principalmente na cultura gaélica. Essa nova perspectiva fez com que Howard imaginasse a si mesmo como um homem de origem gaélica, tentando exagerar a importância do seu nome materno – Ervin – em “detrimento de seu patronímico puramente inglês” (LOUINET, 2019, p.60). Sob essa mudança, a ficção de Howard passou a apresentar com bastante recorrência personagens de olhos azuis e pele escura, adotando o sobrenome “Costigan” – originário da Irlanda – para muitos deles. Da mesma forma, *Conan* – cujas histórias começaram a ser escritas em 1932 – “é um cimério que, na concepção do mundo Hiboriano de Howard, faz dele um proto-histórico gaélico irlandês” (LOUINET, 2019, p.171).

Entretanto, mesmo que o encontro de Howard com Preece seja um evento digno de nota, ainda é uma explicação rasa para justificar a defesa das origens gaélicas na obra, justamente porque essa não é uma característica única do escritor. A utilização da ideia de barbarismo/primitivismo como sendo a forma mais pura e ideal para “revitalizar” a

⁶³ I have lived in the Southwest all my life, yet most of my dreams are laid in cold, giant lands of icy wastes and gloomy skies [...] With the exception of one dream, I am never, in these dreams of ancient times, a civilised man. Always I am the barbarian [...] This is reflected in my writings, too, for when I begin a tale of old times, I always find myself instinctively arrayed on the side of the barbarian, against the powers of organised civilisation. (Howard *apud* Duinen, 2016, p.343-344).

⁶⁴ “Conan, that avatar of barbarism, is frequently brought into contact with Hyborian centers of civilization. This provides Howard the opportunity— via Conan—to expatiate on this civilization-barbarism dichotomy.” (Duinen, 2016, p. 344).

⁶⁵ Patrice Louinet (1967-) é um dos maiores críticos e comentaristas da obra e vida de Robert E. Howard. É o editor da série definitiva, em três volumes, de Conan (Del Rey Books), tendo editado inúmeros livros, ensaios e apresentações do autor estadunidense.



civilização, foi adotada por diversos escritores do final do século XIX e início do século XX, como Edgar Rice Burroughs (1875-1950), escritor estadunidense conhecido pelas histórias de *Tarzan of the Apes*⁶⁶, publicadas a partir de 1912 para a *All-Story Magazine*, e cuja trama se desenrola a partir de um órfão criado por macacos. Além deste, também podemos resgatar a obra do britânico Rudyard Kipling (1865-1936), que escreveu *The Jungle Book*⁶⁷, uma coletânea de 7 contos, onde os 3 primeiros narram a história de Mogli, um garoto criado por lobos. Alguns autores pós-coloniais se referem a esse fenômeno como “going native”, tendo sido apresentado em uma multiplicidade de conjunturas. O professor Paul Young em seu texto *Industrializing Crusoe: Adventure, Modernity and Anglo-American Expansionism* (2013), discutiu o tema em um contexto anglo-americano, onde demonstrou como o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, acomodou e promoveu a modernidade industrial, dialogando com o próprio contexto estadunidense de expansão ferroviária – com especial referência ao oeste.

Torna-se conveniente apontar que os contos de *Conan* estão vinculados ao gênero da aventura que, naquele momento, estava diretamente ligado ao expansionismo europeu ou, nesse caso, estadunidense, além de abarcar diversos elementos relacionados com a identidade nacional. Para exemplificar, podemos retomar a própria figura do cimério, que é tida como uma referência clara aos desbravadores da fronteira, verdadeiros heróis americanos.⁶⁸ Nessa esteira, Duinen aponta que a literatura de faroeste é transposta para dentro das narrativas de *Conan*, além do próprio autor admitir que o personagem é uma união de diversas figuras do oeste

Alguns mecanismos em meu subconsciente pegou as características dominantes de vários lutadores de boxe, pistoleiros, contrabandistas, valentões do campo de petróleo, jogadores e trabalhadores honestos com os quais eu havia entrado em contato e, combinando todos eles, produziu o amálgama que chamo de Conan, o Cimério⁶⁹ (HOWARD apud DUINEN, 2016, p.340, tradução nossa).

Portanto, quando Howard escreve a narrativa de *Conan*, não está apenas apresentando uma simples história de aventura, mas dialoga com todo um contexto de desbravação do oeste, abordando diversos tópicos que fizeram parte das discussões e pensamentos da sociedade estadunidense do início do século XX.

Falando sobre a popularização das histórias, – que começou a partir do momento de sua publicação – é relevante notar que diversos setores da cultura pop se utilizaram – de forma direta ou não – de seus personagens, o que permite atestar o pertencimento e a

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/ebooks/78>>. Acesso em: 18 de jun de 2022.

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/files/236/236-h/236-h.htm>>. Acesso em: 18 de jun de 2022.

⁶⁸ É necessário notar que não apenas a literatura se voltou para temas relacionados às identidades de fronteira e ao desbravamento do oeste americano. Esta é uma característica que perpassa por um conjunto de outras obras, inclusive pela cultura cinematográfica estadunidense. Como exemplo, podemos resgatar a produção do diretor John Ford, e mais especificamente o filme *No Tempo das Diligências* (1939), cuja premissa é narrar a história de um grupo de pessoas em uma viagem por territórios indígenas no Arizona. Para maiores informações, ler a crítica de Luiz Santiago. Disponível em: <<https://www.planocritico.com/critica-no-tempo-das-diligencias/>>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

⁶⁹ “Some mechanism in my subconsciousness took the dominant characteristics of various prizefighters, gunmen, bootleggers, oil field bullies, gamblers, and honest workmen I had come in contact with, and combining them all, produced the amalgamation I call Conan the Cimmerian” (Howard apud Duinen, 2016, p.340).



longevidade da obra de Howard em diversas formas de manifestação artística, como quadrinhos, animações, jogos de videogame, filmes, etc.⁷⁰ Mas mesmo com tamanha repercussão, o personagem Conan e a obra em geral de Howard ainda são temas pouco pesquisados na historiografia brasileira⁷¹, tendo a dissertação de mestrado de Marco Antonio Correa Collares – intitulada *Nas fronteiras entre Civilização e Barbárie: As narrativas dos Ciclos de Conan, de Robert Howard* (2017) – como uma das únicas existentes na área. Outros trabalhos são produções na área de Comunicação Social, como a monografia *O Estudo de Elementos Mitológicos em Conan, o Bárbaro* (2005), de Stefan Freitas Barth, e o artigo *Conan e a Torre do Elefante: Análise de uma adaptação* (2020), de Ivan Carlo Andrade de Oliveira, ambos trabalhando com temas relacionados aos quadrinhos “Conan”, e não com os contos originais.⁷²

A partir desse breve levantamento bibliográfico, nota-se que ainda existem diversos caminhos a serem percorridos na área da história, sendo também um dos objetivos deste trabalho, o de ampliar as discussões acerca do tema. Para que o desenvolvimento da pesquisa seja exequível, serão utilizadas as reflexões de François Hartog acerca dos *Antigos, Modernos e Selvagens*, e a relação complexa que essa tríplice pode causar, podendo dialogar com as histórias de Conan, justamente porque a escrita de Howard é constituída de comparações e diálogos entre sujeitos de culturas e temporalidades distintas. No caso de *Conan*, o bárbaro e selvagem, com aqueles que constituem a civilização e se diferenciam e se distanciam da barbárie, os modernos⁷³ (que no caso dos contos, são aqueles sujeitos vinculados aos grandes centros populacionais e as grandes cidades, cujo olhar sobre a barbárie é pautado a partir de um distanciamento principalmente geográfico). Além do historiador francês, também será feita a análise da literatura de Conan, e principalmente o bárbaro, a partir da história dos conceitos, discutida e fomentada pelo historiador alemão Reinhart Koselleck. Como abordagem

⁷⁰ Como forma de exemplificar, *Conan the Barbarian*, filme clássico dirigido por John Milius e lançado em 1982, buscou adaptar cenários e personagens dos contos originais, tendo Arnold Schwarzenegger no papel do bárbaro Conan. Em relação aos quadrinhos, a primeira adaptação das histórias surgiu em 1952, mas sua popularização ocorreu a partir das publicações da Marvel, iniciadas em 1970, e que se estendem até a atualidade, como a série *Savage Avengers*, onde Conan se encontra com outros heróis clássicos do universo Marvel. Até mesmo os contos de Howard estão alcançando maior visibilidade no Brasil, tendo como expoente o projeto da editora Pipoca & Nanquim, que traduziu e publicou todos os contos de Conan em três livros.

⁷¹ Já os trabalhos escritos na língua inglesa, por sua vez, são bem mais numerosos se comparados à produção disponível em português. Um dos diversos trabalhos que merece destaque é a tese de doutorado de Dierk Clemens Günther, intitulada *History in Robert E. Howard's Fantastic Stories: From an Age Undreamed of to the Era of the Old West and Texas Frontier* (2019), além do artigo de Jared van Duinen, *Robert E. Howard, the American Frontier, and Borderlands in the Stories of Conan the Barbarian* (2016).

⁷² Na área da filosofia também existem alguns estudos. Podemos citar o próprio trabalho de Afrânio W. Tegão, intitulado *A Filosofia em Conan o Bárbaro: Entre a civilidade do bárbaro e a barbárie da civilização* (2021).

⁷³ As histórias de Conan apresentam as aventuras do personagem quando está em contato com diferentes culturas e civilizações, algumas delas fazem parte de contos e mitologias, como os atlantes da cidade perdida de Atlântida. Mas também existem povos históricos que habitam a região, tendo como exemplo os *pictos*, termo que surgiu no final do século III e no início do século IV para denominar o grupo étnico que vivia no norte da Caledônia, atual Escócia. (Pereira, 2012). Para detalhes, ler o trabalho de conclusão de curso de Juliet Schuster Pereira, intitulado *A construção da identidade picta em escritores do Império Romano durante o governo romano na Britannia (43 – 409 e.c.)*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/67219>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.



teórica, também pretende-se incluir as discussões do intelectual palestino Edward Wadie Said, quando escreve acerca da visão caricata que o ocidente produziu do oriente, justamente porque Howard, assim como outros escritores do período, se utilizam de personagens, grupos sociais, e elementos que fazem parte do oriente, mas que acabam sendo explicados por meio de preconceitos e definições generalizantes⁷⁴.

2. Quadro teórico-metodológico.

A partir dos problemas descritos, pretende-se utilizar um referencial teórico-metodológico multidisciplinar, visando analisar as fontes sob uma perspectiva histórica e também literária. Sobre as temáticas que envolvem os *Antigos, Modernos e Selvagens*, discutidas por François Hartog (2021), objetiva-se realizar uma análise dessa tríplice, e sua possível utilização para uma leitura dos contos de Howard. De acordo com Hartog, a conjuntura dos *Antigos e Modernos* é estabelecida, de forma mais coerente e assertiva, a partir da distância imposta pela Idade Média, onde os *Modernos* conseguiram desenvolver uma valorização simultânea, que visava resgatar os antigos modelos (HARTOG, 2021). Mas esse quadro muda quando um novo elemento é introduzido: os *Selvagens*⁷⁵, revelados por meio dos relatos da descoberta do Novo Mundo, cuja existência é descrita e “domesticada” pelos *Modernos*. Essa “domesticação” do *Selvagem* foi realizada a partir das aproximações feitas pelos Modernos, que visavam compará-los e explicá-los utilizando os próprios *Antigos*. Dessa maneira, o presente trabalho busca realizar uma leitura de *Conan* a partir dos problemas e da conjuntura apresentada por Hartog, partindo-se da relação de *Conan* e civilização por ele descoberta.⁷⁶

Conjuntamente a Hartog, busca-se utilizar o estudo de Reinhart Koselleck (2020) sobre a história dos conceitos, onde constata-se que toda estrutura histórica é marcada por repetições, podendo também interpretar as manifestações artísticas, já que elas mesmas “vivem do reaproveitamento de possibilidades preexistentes” (KOSELLECK, 2014, p. 14). Assim, a linguagem (bem como a sociedade), em Koselleck, são “precondições meta-históricas sem as quais nem a história [*Geschichte*] nem a historiografia [*Historie*] são concebíveis” (KOSELLECK, 2020, p.19). Para o autor, os termos utilizados pela linguagem tendem a se modificar com o passar do tempo, podendo expressar, em maior ou menor grau, o conteúdo da história real, ou seja, o próprio contexto histórico em que

⁷⁴ Temas “orientais” aparecem com bastante recorrência na obra de Howard, mas não se restringe a ela, visto que diversos outros escritores do período dialogaram com esses elementos. Como forma de exemplificar a popularidade desses temas na *weird fiction*, podemos citar a publicação, na década de 1930, da *Oriental Stories*, revista lançada pela mesma empresa que publicava a *Weird Tales*, e que tinha como principal objetivo reunir histórias com elementos “orientais”, ao mesmo tempo em que dialogassem com o gênero da fantasia. A primeira edição da revista pode ser encontrada em: <<https://archive.org/details/OrientalStoriesV01n0119301011>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

⁷⁵ Embora Hartog não utilize o termo “bárbaro” em sua análise, durante o distanciamento imposto pela Idade Média, o termo também serviu para conotar os Selvagens na modernidade, cenário este que vai mudar apenas no século XX, principalmente a partir da obra de Lévi-Strauss, quando escreve sobre a Antropologia Estrutural.

⁷⁶ É oportuno destacar que a querela entre os *Antigos, Modernos e Selvagens*, discutida e aprofundada por Hartog, se detém principalmente aos séculos XVII e XVIII. Dessa forma, não existe a pretensão de fazer uma correlação entre a temporalidade utilizada pelo autor, com o contexto de produção de Howard, mas em utilizar as discussões e problemas apresentados pelo historiador, para que seja possível uma leitura dos contos de *Conan*.



a linguagem está inserida (KOSELLECK, 2014). Os conceitos, portanto, são palavras cujas significações foram atribuídas em um momento específico da história, sendo essas mesmas significações moldadas ou reutilizadas com o passar do tempo.

Dessa forma, partindo-se do princípio de que existe uma relação inseparável entre sociedade e a história dos conceitos, bem como da relação intrínseca do conceito e de seu contexto, o presente trabalho busca utilizar essa ideia e analisar o uso do conceito de bárbaro (elemento fundamental para a problematização das histórias de *Conan*) em Howard, a partir de sua historicidade.

A investigação que aqui se propõe também buscará discutir as relações entre as disciplinas da história e da literatura, seus distanciamentos e especificidades, bem como a aproximação entre cada uma delas, visando erigir e ampliar a discussão acerca do tema.

A partir dos historiadores da literatura, dos críticos literários, e dos próprios literatos, tentou-se (e ainda se tenta) definir a literatura de diversas formas no decorrer do tempo. Alguns desses autores, como o escritor italiano Italo Calvino, conceituaram a literatura a partir de critérios estéticos e subjetivos, apontando e defendendo seu caráter artístico. Para o autor, a literatura “segue itinerários que costeiam ou transpõem as barreiras das interdições, que levam a dizer o que não podia ser dito” (CALVINO, 1997, p.77). Já outros, como apontado por Roberto Acízelo de Souza, quando discute aspectos da história da teoria literária, preferem analisar e definir a literatura a partir de seus elementos textuais próprios, minimizando “a importância de fatores extratextuais, como a vida do escritor e os condicionamentos sociais e históricos da obra” (SOUZA, 2007, p.80).

Mas ao contrário dos autores citados acima, a literatura para o historiador pode ser analisada também a partir de seus fatores extratextuais, justamente porque ela é utilizada como um objeto de análise. Os historiadores não buscam – em sua grande maioria – fazer uma definição exata do que é a literatura, justamente porque se ocupam com a historicidade do texto, e focalizam suas análises no seu conteúdo, problematizando e tornando o texto em objeto, interpretando a literatura como fonte histórica, além de traçar paralelos entre seu contexto de produção. Alguns historiadores da História Cultural, como Roger Chartier por exemplo, estiveram interessados em utilizar a literatura como objeto de análise. Em seu livro *Inscrever e Apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI - XVIII*⁷⁷, Chartier buscou “mostrar como algumas obras se amarraram nos objetos ou nas práticas da cultura escrita de seu tempo” (CHARTIER, 2007, p.16). Partindo desse princípio, o autor analisa a relação entre a inscrição e o esquecimento, e a forma que essa relação opera dentro de algumas obras literárias.⁷⁸

⁷⁷ CHARTIER, Roger. *Inscrever e Apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI - XVIII*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

⁷⁸ Na esteira da História Cultural, também busca-se realizar um diálogo com a historiadora Sandra Pesavento, quando discute a respeito da relação entre a disciplina da História e da Literatura, visto que esse diálogo é essencial para a análise da obra como fonte histórica, traçando paralelos entre ambas as disciplinas. Em seu texto *Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura* (2000), Pesavento aponta que o historiador é aquele que constrói uma narrativa que não é puramente ficcional, como faz a literatura. A narrativa histórica assume um aspecto de verossimilhança, ao mesmo tempo em que a tarefa do historiador é controlada pelo arquivo, “que não cria vestígios do passado (no sentido de uma invenção absoluta), mas os descobre ou lhes atribui um sentido, conferindo-lhe o estatuto de fonte” (PESAVENTO, 2000, p.39). A história, portanto, é uma representação do real, que tenta reconstruir o passado o mais próximo e o mais possível de como foi, mas isso não inibe que o próprio texto literário se dê conta dessa aproximação, e a utilize para construção da narrativa. Apesar de que a trama da literatura seja uma criação



Seguindo a discussão sobre as particularidades e as diferenças⁷⁹ entre a história e a literatura, o projeto também se propõe em utilizar o conceito de *passado prático*, inicialmente proposto pelo filósofo britânico Michael Oakeshott, mas discutido e popularizado pelo historiador estadunidense Hayden White (2018). Como apontado por White, a diferença entre o *passado histórico* e o *passado prático* nos serve “para diferenciar as abordagens dos historiadores profissionais modernos para o estudo do passado e as formas pelas quais os leigos e os praticantes de outras disciplinas lembram, buscam ou procuram usar “o passado” (WHITE, 2018, p.16). Dessa maneira, o *passado histórico* é aquele do historiador, que no século XIX constituiu a disciplina da história como ciência, ao mesmo tempo em que distanciou a historiografia da retórica e das “*belles lettres*”. A profissionalização dos estudos históricos, portanto, fez com que “o passado fosse estudado [...] “por si só” ou enquanto “uma coisa em si mesma” [...] sem qualquer inclinação para tirar lições de seu estudo e importá-las para o presente a fim de justificar ações e programas para o futuro” (WHITE, 2018, p. 15). Assim, o *passado prático*, como comenta White, foi descartado pela história, mas permanece no romance realista⁸⁰, sendo

composto por todas aquelas memórias, ilusões, porções de informações errantes, atitudes e valores que o indivíduo ou o grupo convocam das melhores maneiras possíveis para justificar, dignificar, escusar, fazer um alibi ou defender ações a serem tomadas na busca de um certo projeto de vida (WHITE, 2018, p.16).

Partindo-se do que foi exposto, podemos utilizar o passado prático quando se pensa na literatura de Howard, justamente porque o autor faz o uso do passado para justificar não apenas a própria narrativa, mas também suas opiniões políticas e sociais. Além de que, Howard foi um literato texano branco, cujas convicções de uma “verdadeira civilização”, a exploração do oeste e os próprios ideais de origem gaélica transparecem na obra, tornando interessante explorar esses aspectos a partir do conceito utilizado por White.

Referências

BARTH, Stefan Freitas. *O estudo de elementos mitológicos em Conan, O bárbaro*. Monografia, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas - FASA. Brasília, p. 62. 2005.

BRANTLINGER, Patrick. *Taming cannibals: race and the Victorians*. Ithaca: Cornell University Press, 2011.

imaginativa do autor, ela ainda “busca atingir este efeito de apresentar uma versão também plausível e convincente” (PESAVENTO, 2000, p.57).

⁷⁹ Doravante o desenvolvimento da pesquisa, as aproximações e discussões a respeito de ambas as áreas, História e Literatura, serão elaboradas e esclarecidas de maneira mais contundente. Portanto, não nos ateremos a maiores divagações a respeito do tema.

⁸⁰ Um dos exemplos apresentados por White sobre os usos do *passado prático* no gênero literário do romance realista é o livro Austerlitz, escrito pelo alemão W. G. Sebald. Mas além da literatura, outros campos também se utilizam do *passado prático*, como as chamadas filosofias da história, que se viam “fornecendo os procedimentos para se resumir, sintetizar ou simbolizar as miríades de obras escritas pelos historiadores, a fim de obter algum princípio geral referente à natureza da existência dos seres humanos” (WHITE, 2018, p.18).



CALVINO, Italo. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et. al. *A atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 75-80.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2º ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e Apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI - XVIII*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

COLLARES, Marco Antonio Correa. *Nas fronteiras entre civilização e barbárie: as narrativas dos ciclos de Conan, de Robert Howard*. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

DUINEN, Jared Van. Robert. E. Howard, the American frontier, and borderlands in the stories of Conan the Barbarian. *Extrapolation*, v. 57, n. 3, p. 339-354, 2016. Disponível em: <<https://www.liverpooluniversitypress.co.uk/journals/article/33779>>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyota, 2014.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte, 1980.

GUENTHER, Dierk Clemens. *History in Robert E. Howard's Fantastic Stories: From an Age Undreamed of to the Era of the Old West and Texas Frontier*. 2019. Tese de Doutorado. 広島大学 (Hiroshima University). Disponível em: <<https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048387>>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

HARTOG, François. *Antigos, modernos, selvagens*. 1ºed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOWARD, Robert E. *Conan o Cimério* São Paulo: Conrad, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. 1ºed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a*



pragmática da linguagem política e social. 1ºed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LEPORE, Jill. *Estas verdades: a história da formação dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

LOUINET, Patrice. *O Guia Robert E. Howard*. 1ºed. Fortaleza: Red Dragon Publisher, 2019.

MATEUS, Anabela. *As pulp magazines*. Babilônia, n.º 5, p. 57-65, 2007.

OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. *Conan e a Torre do Elefante: Análise de uma adaptação*. Cultura Pop, Comunicação e Linguagem, Paraíba, 47, p.9 - p.32, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/65540366/culturapop_comunicacao_linguagem.pdf#page=9>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da historia com a literatura. *Revista de História das Ideias*, Coimbra, volume 21, p. 33 – 57, 2000.

SAID, Edward Wadie. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TEGÃO, Afrânio W. *A Filosofia em Conan, O Bárbaro*. Fortaleza: Red Dragon Publisher, 2021.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WHITE, Hayden. O passado prático. *Articultura: Revista de História, Cultura e Arte*, v. 20, n. 37, p. 9-19, 2018.

YOUNG, Paul. Industrializing Crusoe: Adventure, Modernity and Anglo-American Expansionism. *Journal of Victorian Culture*, v. 18, n. 1, p. 36-53, 2013.



VOICING CHANGE: PODCAST COMO FERRAMENTA PARA DIÁLOGOS DE SABERES

Kempf, Renata Borges¹; Nimmo, Evelyn Roberta², Rotter, Brenda Carolina Busato³;
Silva, Lauren⁴

¹PPGADR, Universidade Federal da Fronteira Sul; ²Laurier Centre for Sustainable Food Systems, Wilfrid Laurier University; ³⁴PPGH, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista CAPES.

Resumo: O projeto "Voicing Change: Co-Criando Conhecimento e Capacidade para Sistemas Alimentares Sustentáveis" é uma iniciativa colaborativa que busca valorizar e promover os sistemas alimentares locais e sustentáveis, com ênfase nos saberes tradicionais e indígenas. Através da formação de uma Comunidade de Prática, une parceiros comunitários, acadêmicos e estudantes de três áreas: Territórios do Noroeste no Canadá, Sul do Brasil e Condado de Migori, Quênia. A escolha do podcast como ferramenta de comunicação e divulgação é inovadora, refletindo a relevância do rádio nas comunidades envolvidas e sua capacidade de alcançar públicos diversos, mesmo em áreas remotas. O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto e os desafios encontrados na gravação de seu episódio piloto. O projeto enfrenta desafios, especialmente na gravação e edição dos podcasts, e a necessidade de adaptar-se às particularidades de cada região e desenvolver metodologias específicas para garantir a qualidade das gravações. O episódio piloto demonstra que criar metodologias participativas não é simples, e a colaboração entre os membros da equipe e das comunidades é fundamental. O projeto destaca a importância do conhecimento local na agroecologia e na sustentabilidade, e é executado em parceria com o Observatório dos Sistemas Tradicionais e Agroecológicos de Erva-mate no Brasil.

Palavras-chave: Podcasts; Florestas; Mudanças Climáticas; Povos Indígenas e Comunidades Locais (PICLS).

1. Introdução

Em um mundo cada vez mais globalizado, a valorização dos sistemas alimentares locais e dos saberes tradicionais se mostram estratégias essenciais para a sustentabilidade. O projeto "Voicing Change" surge como uma estratégia para contribuir nessa temática procurando construir ferramentas de comunicação em conjunto com as comunidades. Através da utilização de podcasts, inspirados na força comunicativa do rádio, esta iniciativa busca não apenas promover a agroecologia e a sustentabilidade, mas também criar um espaço de diálogo e aprendizado entre diferentes culturas e formas de saber. O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto e os desafios encontrados na gravação de seu episódio piloto.

O projeto "Voicing Change: Co-Criando Conhecimento e Capacidade para Sistemas Alimentares Sustentáveis" une parceiros comunitários, acadêmicos e estudantes de três áreas distintas: nos Territórios do Noroeste no Canadá, envolvendo a comunidade indígena Ka'a'gee Tu e as universidades Wilfrid Laurier; no Sul do Brasil, contando com



a colaboração da Embrapa Florestas; e no Condado de Migori, Quênia, com a participação da Universidade Rongo e da Cátedra UNESCO de Rádio Comunitária para Educação Agrícola. O objetivo do projeto é formar uma Comunidade de Prática voltada para a exploração de sistemas alimentares locais e sustentáveis, valorizando os saberes tradicionais e indígenas.

Para além das singularidades regionais de cada grupo de pesquisadores e comunidades agrícolas, o projeto agrega diferentes formações e práticas de pesquisa, com a interdisciplinaridade de discussões da História, Antropologia, Geografia, Matemática, Ciências Econômicas entre outras, com focos em regionalidades, segurança alimentar, meio ambiente e economia sustentável.

Por comunidades de práticas nos referimos a grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou entusiasmo por algo em que estão envolvidos e, a partir da interação regular, desenvolvem aperfeiçoamentos e melhoramentos das práticas associadas. Os membros de uma comunidade de prática compartilham repertórios de recursos: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de abordar problemas recorrentes, ou seja, se dedicam e aprimoram uma prática compartilhada que demanda tempo e interação contínua (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015).

Observa-se também que as comunidades de prática proporcionam diversos benefícios para sua organização, especialmente por sua capacidade de compartilhar e direcionar conhecimento de maneira eficaz. Por conta das similaridades presentes em suas práticas, ao discutirem seus desafios cotidianos, os membros das comunidades de prática refletem juntos sobre suas dinâmicas ao ponto de encontrarem novas possibilidades, aprimorando suas técnicas e redescobrimo em suas experiências novas habilidades. Isso acontece por conta dos diversos mecanismos em que a disseminação de conhecimentos pode se estabelecer, como: analogias, metáforas, experimentações, e aqui, oralidade. (SOUZA-SILVA, 2009).

Nesse projeto a proposta é que cada grupo parceiro desenvolva um conjunto de podcasts, liderados por ou em parceria com as comunidades de suas regiões, onde se fale sobre seus sistemas alimentares e práticas que serão compartilhados entre si, com a Comunidade de Prática e para a sociedade.

Integrantes de uma comunidade de prática possuem um escopo comum de recursos: vivências, narrativas, instrumentos, modos de enfrentamento de desafios constantes, ou seja, se dedicam e aperfeiçoam suas habilidades coletivas que requerem constância e interação contínua. O projeto tem como propósito valorizar a vivência alimentar local e o saber ancestral de cada região; reforçando as expressões dos membros da comunidade e seus conhecimentos à medida que comunicam suas habilidades técnicas; fomentar inovações em sistemas alimentares que se espalhem pela Comunidade de Prática e sejam adaptadas e experimentadas em diferentes regiões e contextos.

Fundamentado em uma abordagem de pesquisa interdisciplinar e colaborativa, o projeto busca edificar um futuro mais forte, justo e resistente socioecologicamente, que reconheça as contribuições importantes que os Povos Indígenas e Comunidades Locais (PICLs) realizam para a conservação e gestão da biodiversidade mundial (WWF et al. 2021).

Os objetivos do projeto são de celebrar a experiência alimentar local e o conhecimento tradicional; amplificar as vozes da comunidade e detentores de conhecimento à medida que compartilham seus conhecimentos técnicos; e estimular inovações em sistemas alimentares que manam através da Comunidade de Prática e são



adaptadas e testadas em outras áreas e contextos (dentro das regiões, países, mas também entre a Comunidade de Prática do projeto). Baseado numa metodologia de pesquisa participativa, o projeto busca construir um futuro mais saudável, equitativo e socioecologicamente resiliente, fundamentado em sistemas alimentares locais sustentáveis, de saberes indígenas e tradicionais.

Embora a maioria destas terras esteja em boas condições ecológicas, a fronteira agrícola cada vez mais invasiva e a expansão das práticas agrícolas convencionais são uma ameaça contínua a estas comunidades, à sua autonomia sobre a terra e aos conhecimentos e práticas tradicionais associados a estes ecossistemas.

A fim de concretizar esses objetivos e conectar essas comunidades parceiras do projeto, cada localidade criará uma série de podcasts comandados pela comunidade a respeito de seus sistemas alimentares e métodos, que serão divulgados tanto para a Comunidade de Prática quanto para a sociedade em geral. Podcasts são arquivos de áudio digitais disponibilizados na Internet para download ou streaming, geralmente são oferecidos como uma série em que os ouvintes podem se inscrever para receber notificações automáticas quando novos episódios estiverem disponíveis. Em contraste com a transmissão de rádio tradicional, o conteúdo do podcast pode ser acessado "sob demanda", dando aos ouvintes o controle sobre quando, onde e como eles ouvem. (DAY, et al, 2017).

As relações entre as comunidades e pesquisadores e entidades locais criadas nesses processos de construção incentivam o diálogo entre diferentes culturas e formas de saber, qual deve ocorrer respeitando a diversidade e a pluralidade, e reconhecendo que as soluções eficazes para problemas como a resistência ao manejo florestal exigem colaboração e entendimento mútuo entre as comunidades e outros atores envolvidos (LEFF, 1986). Uma comunidade de prática não se resume a propósitos instrumentais, refere-se também a conhecer, a estar junto, buscando dar significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidades (WENGER, 1998).

A complexidade dos problemas ambientais e a necessidade de uma epistemologia ambiental que reconheça as interconexões presentes no meio entre os sistemas naturais e sociais, transcendendo as disciplinas tradicionais proposta por Henrique Leff (2007) dialoga com a proposta desse projeto, Leff (2007) destaca a necessidade da valorização do saber local e tradicional, não apenas como informação, mas como um elemento vital para uma ética e prática sustentável e é nesse sentido que os Podcasts podem emergir como estratégia para dar eco à essas vozes locais.

Da mesma forma, na agroecologia, esses saberes locais são considerados essenciais para uma prática agrícola sustentável (ALTIERI, 2004), como no caso dos ervaíros⁸¹ do Centro-Sul do Paraná que fazem parte de uma comunidade de prática que conecta pequenos agricultores, comunidades tradicionais e indígenas que compartilham e ajudam a caracterizar a paisagem, e se reconhecem como um grupo diferenciado em relação à produção de erva-mate, cujas bases estão atreladas aos saberes tradicionais, práticas locais e agroecológicas.

No Brasil, o projeto vem sendo executado em parceria com o Observatório dos Sistemas Tradicionais e Agroecológicos de Erva-mate⁸², iniciativa liderada pela Procuradoria do Ministério Público do Trabalho no Paraná e que, atualmente, reúne 32

⁸¹ Como se autointitulam os produtores tradicionais de erva-mate.

⁸² <https://www.ervamate.org/>



instituições e organizações. Criado em outubro de 2019, o Observatório surgiu com a finalidade de ocupar o espaço demandado pelas organizações agricultoras e pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão que buscaram, ao longo das décadas, a união e soma de esforços para o avanço das relevantes questões que atuam na vida cotidiana e na construção de um futuro esperançoso para a agricultura familiar e comunidades tradicionais que manejam erva-mate dentro de sistemas tradicionais e agroecológicos.

Atualmente, o foco principal desenvolvido pelo Observatório é a candidatura ao SIPAM (Sistemas Importantes para Patrimônio Agrícola Mundial), uma iniciativa junto à FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura) para identificar e preservar sistemas agrícolas relevantes juntamente com suas paisagens, agrobiodiversidade, conhecimentos associados e cultura ⁸³.

As atividades do Voicing Change se encontram neste contexto, por meio de parcerias com universidades e sociedade civil, diversas atividades – como pesquisa e assistência técnica – estão sendo desenvolvidas com o objetivo em comum de valorizar os sistemas tradicionais de erva mate

2. Podcasts como ferramentas para Diálogos de Saberes

Meios digitais de comunicação, ferramentas e aplicativos estão tornando a troca de conhecimentos e informações mais fácil e acessível, o que pode permitir a troca efetiva de conhecimento entre escalas, do local ao global (SOUSA *et al.* 2016; WYCKHUYS *et al.*, 2018). Isso é particularmente importante, considerando que a maioria das discussões de políticas, programas e incentivos voltados para atender às preocupações globais sobre perda de biodiversidade e desmatamento, segurança alimentar, mudanças climáticas, pandemias, entre outros choques, ocorrem no nível internacional (i.e., FAO e Avaliação Internacional de Conhecimento Agrícola, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (IAASTD)). Nesse contexto, os podcasts que vêm sendo desenvolvidos no projeto *Voicing Change* oferecem as possibilidades de compartilhar e divulgar estratégias e desafios em comuns, criando possibilidades de inovação que transcendem as escalas geográficas.

Pesquisas recentes apontam para as vantagens desse meio de comunicação em comparação à linguagem escrita, ao criar um documento de áudio que exige que os ouvintes prestem atenção nas ressonâncias ouvidas entre ideias e sons. Na escrita, podemos perder a voz auditiva e suas qualidades, mas também ganhamos novos modos de experienciar as vozes de nossos colaboradores. (MARK; DI BATTITA, 2017). Day e colaboradores (2017) consideram essa forma de utilização de podcasts como uma estratégia de decolonização da pesquisa, onde novas metodologias e abordagens são necessárias para se relacionar mais adequadamente com os conhecimentos locais. Os podcasts estão ganhando cada vez mais popularidade em diferentes usos, na pesquisa ainda é território relativamente novo, no entanto, as pesquisas e experiências como a do *Voicing Change* apontam para oportunidades valiosas no uso de podcasts tanto como método de pesquisa quanto como plataforma de compartilhamento e aprendizado, especialmente em um contexto de pesquisas colaborativa e estratégia de preservação e valorização do conhecimento local (DAY, *et al.*, 2017). Os podcasts produzidos pelo projeto irão abordar temas como os conhecimentos tradicionais no plantio, desafios no cuidado, cadeia produtiva, ancestralidade da erva-mate e a luta dos povos indígenas e

⁸³ www.fao.org/giahs/es/



faxinalenses da região para a permanência dos sistemas de produção tradicional, valorização do trabalho das mulheres camponesas no cultivo e produção de erva-mate, entre outros.

O episódio introdutório teve um duplo objetivo, ao mesmo tempo que foi pensado a fim de apresentar os sistemas tradicionais de erva-mate aos ouvintes e a partir das discussões levantadas neste episódio, os temas seguintes foram definidos, ele também teve o propósito de explicar a escolha desse meio de comunicação, dessa forma os dois entrevistados no episódio eram não apenas lideranças locais, mas também pessoas envolvidas com a área da comunicação em seus territórios.

O episódio foi então construído buscando conversar com lideranças, agricultores/erveiros que estão envolvidos com o Programa SIPAM, que ajudem os ouvintes a compreenderem os sistemas tradicionais de erva-mate e que tenham experiência com a plataforma de rádio para apresentar os sistemas tradicionais de erva-mate e justificar o uso dos podcasts como ferramenta.

Godinez Galay, essa mudança tecnológica rumo a ascensão do movimento podcasting proporcionam novos entendimentos sobre comunicação, o que ele denomina como “rádio social”, iniciativas radiofônicas para o fortalecimento da comunicação popular e cidadã. (GALAY, 2015 **apud** DA SILVA, DE OLIVEIRA, 2020).

Nesse aspecto Nelson Dias, *Nelsinho*, radialista no município São João de Triunfo e líder comunitário, explica:

Então é isso que eu tenho contribuído na questão da comunicação nos últimos anos e o rádio ele é um é um meio de comunicação importante Principalmente para o interior aqui com certeza o rádio mesmo hoje com todas as mídias sociais que tem as facilidades sociais mas o rádio ainda ele é um dos [...] dos aspectos da comunicação que ele vai [longe] porque o rádio ele chega onde você nem imagina sabe, a pessoa não tem nem luz elétrica porque ainda nós temos ainda [...] nos nossos interior aí do Brasil, até dos nossos municípios ainda nós temos pessoas que não tem energia elétrica, mas ele tem um rádio um radinho lá de pilha ainda tá que ele tem. Então o rádio ele passe o tempo que passar ele vai ter a sua [importância] né nesse sentido da comunicação. [...] E aqui no município não é diferente.

Claudemara, liderança local do município de Pinhão, contribui também trazendo o contexto do extenso município de Pinhão, onde vêm utilizando as novas tecnologias para se comunicar e alcançar os agricultores da região:

A gente tem aqui [...] uma web rádio, para tá trabalhando um pouquinho e divulgando a questão do rural do nosso município. [...] Porque muitas vezes o que a gente observa assim a informação de fato, que seja útil ela não chega, né? Hoje a gente tem muita informação hoje com o WhatsApp redes sociais o processo da tecnologia assim deu um *boom*, mas a qualidade caiu né? Porque permitiu a criação de *fake News*, a criação de sensacionalismo, enfim toda essa coisa que a gente vê nas redes sociais, né? **E o rádio ainda aqui, principalmente na nossa região que o interior do Pinhão, é um [dos] meios de comunicação mais importantes, ele é [...] o canal e a ponte entre as comunidades ainda, né?** [...] Aqui na região o rádio tem ainda essa função importante de comunicação de ser aí nessa ponte entre a comunicação a notícia o fato e né o pessoal e o povo e a comunidade então aqui a gente se ouve muito. A rádio que eu trabalho em si é um é uma web rádio, né? Então ela tem a onde você pega aí um sinal de internet, ela é acessível diferente de uma rádio tradicional, não depende todo um sinal e tudo mais. A gente até tem aqui [...]



uma rádio mesmo aqui no município, mas a gente sabe que algumas localidades do interior, ela não abrange e a web rádio [...] tem esse alcance. Hoje com o com o avanço [...] da própria internet chegando também nos meios rurais através dos satélites [...] foca muito mais acessível, né? Então possibilitou que também [que a] *web rádio* consiga ter esse alcance. [...] A gente procura sempre trazer mais informações de interesse da Comunidade. Informações sobre *Dap*⁸⁴ sobre *Caf*⁸⁵ sobre terreno sobre políticas públicas. Então é um diálogo voltado para comunidade rural produção de alimentos, agroecologia. [...] Principalmente voltado para agricultura familiar que é a nossa base. Pinhão tem mais de 3.000 propriedades pequenas propriedades de agricultores familiares e às vezes a informação que é para ele não chega, né? [...] o município tem uma extensão, bem grande e bastante comunidades, [...] a gente tem comunidade aqui que dá mais de 70 km da sede. A gente sabe, por exemplo, [...] que têm agricultores que vem pra “cidade”, como eles falam, uma vez por mês, então [eles] vem [para] receber, vem fazer a compra e pronto e ele não vem [mais]. Então qual que é a forma de você chegar com a informação para ele? através da internet através do WhatsApp ou mesmo programa de rádio, né?

As falas de ambos entrevistados nesse primeiro podcast justificam a utilidade dessa ferramenta de divulgação, que pode ser publicada *online*, enviada via redes sociais e também transmitida pelas emissoras de rádio da região. As falas evidenciam o relevante espaço que o rádio tem na vida dos moradores e de que forma ele assegura o acesso a informações relevantes na vida dos agricultores, em específico, e da comunidade de prática local, neste caso, o Centro-Sul do Paraná. Os depoimentos também corroboram com a base teórica escolhida na construção do roteiro inicial, qual fez uso de textos publicados por colegas do projeto Voicing Change no Quênia, que possuem vasta experiência com a utilização do rádio como plataforma para o desenvolvimento territorial (MAC'OUA, 2018[a]; MAC'OUA, 2018 [b]).

O projeto se mostra como uma proposta prática de diálogo de saberes (LEFF, 2009), registrando e divulgando saberes tradicionais dentro dos sistemas de produção de erva-mate, promovendo diálogos entre as comunidades de práticas locais, assim como com os saberes acadêmicos e com a sociedade em geral.

3. Adversidades e criação de metodologias

Antes de iniciar as gravações dos episódios foi organizado um workshop com parceiros da universidade canadense os quais estavam desenvolvendo essa atividade a mais tempo. O workshop abordou pontos importantes sobre técnicas de gravação e modos de uso de ferramentas e softwares. Indo além os colegas compartilharam ainda suas ferramentas de organização para cada episódio, esse ponto acabou sendo um dos mais importantes no decorrer das gravações.

A princípio a equipe encontrou dificuldades de trabalhar em conjunto, para diminuir as lacunas causadas pelos diferentes idiomas e de estarem em cidades diferentes, o grupo utilizou das ferramentas de trabalho on-line popularizadas durante o período da Pandemia de COVID-19 e aplicou de forma ampla diferentes técnicas de comunicação,

⁸⁴ Declaração de Aptidão ao Pronaf

⁸⁵ Cadastro Nacional da Agricultura Familiar



áudios, vídeos, slides, plataforma de armazenamentos de dados, aplicativos de edição, diversas técnicas foram utilizadas pela equipe para elucidar o trabalho que seria desenvolvido a seguir.

Além do trabalho técnico, discussões sobre a relação das equipes com as comunidades de prática foram de grande relevância para todos. Compreender de que maneira cada grupo interage com sua região, de que maneira os pesquisadores encontraram seus entrevistados e de que maneira o projeto retorna a eles suas participações. As discussões sobre a ética de trabalho muito nos recordam noções da história oral e sua e à confiabilidade. É de suma importância ao projeto desenvolver e apresentar aos entrevistados uma metodologia sólida, dando credibilidade ao processo de produção desse material.

No Brasil, a estratégia para as gravações foi a de ir até os entrevistados, diferente do que os companheiros da universidade canadense costumam fazer, onde grande parte das entrevistas são feitas por ferramentas on-line. As gravações em campo trouxeram algumas dificuldades extras, como por exemplo a existência de ruídos presentes no ambiente externo. No entanto, o que acabou se mostrando como elemento mais difícil foram as tarefas de edição dado que, comumente, duas ou três pessoas foram entrevistadas em locais diferentes e na edição as falas eram colocadas lado a lado buscando formar um diálogo.

O primeiro podcast da série “Ecos do Mate” foi visto posteriormente como um laboratório para que a equipe pudesse cometer erros e tentativas, e desenvolver protocolos que facilitam o trabalho de edição nos episódios seguintes. A partir deste primeiro, se definiram algumas metodologias e protocolos para os momentos (1) antes da gravação, (2) durante a gravação e (3) transcrição e edição do falas.

Como momento *1 antes da gravação*: a equipe definiu como protocolo a criação de um roteiro de perguntas conforme padrão da equipe canadense, no qual se define o objetivo do episódio, a proposta da entrevista, as bases teóricas de cada episódio e as perguntas a serem gravadas com cada entrevistado (podendo ou não ser as mesmas para cada um).

Para o momento *2 durante a gravação e tratamento de áudio*: após a gravação do primeiro episódio se define como orientação para entrevistadores manter a ordem das perguntas sempre que possível (o que não havia ocorrido no primeiro episódio), somando-se às orientações que haviam sido destacadas pela equipe canadense a respeito de cuidados com a qualidade de áudio como as orientações para facilitar o processo de edição (gravar um momento de silêncio antes de iniciar a entrevista para facilitar a leitura do software quanto a diminuição de ruídos), cuidados com ruídos externos (escolher um local para gravação com o mínimo de barulhos possíveis), e orientações quanto a estratégias para diminuir o nervosismo dos entrevistados, como por exemplo iniciar a gravação antes das perguntas da entrevista e manter uma conversa informal com o entrevistado para que não se sinta intimidado pelo microfone quando a entrevista iniciar. Após a gravação do primeiro episódio foi notado na prática os dois tópicos levantados durante o workshop, os ruídos muitas vezes partiram do próprio entrevistado, seja por distração ou pelo nervosismo, ao segurar objetos, tamborilar na mesa ou apertavam garrafas d’água. Como estratégia para driblar esse problema, se define que seja comunicado aos entrevistados esse cuidado com os ruídos antes da entrevista iniciar, caso esses momentos ocorram mesmo assim, se sugere a repetição de perguntas caso o entrevistador ou a equipe de apoio define que o barulho tenha sido captado durante a



resposta do entrevistado. Define-se como protocolo ainda para essa etapa orientar aos entrevistados sobre o tempo de duração do episódio e explicar a necessidade de respostas curtas para evitar a necessidade de grandes cortes na fala na hora da edição e, sempre que possível, fazer uma pré-entrevista antes da gravação para que os entrevistados se sintam mais seguros ao dar as respostas.

Na etapa 3 *Transcrição e edição dos áudios*: Fica definido nesta etapa que posteriormente a gravação os áudios devem ser enviados para o armazenamento on-line da equipe para a transcrição. Após a experiência com o primeiro episódio, se define como protocolo editar os áudios dos microfones de entrevistador e entrevistado os juntando para um único arquivo de forma a facilitar o trabalho da pessoa encarregada da transcrição.

Sugere-se também que as transcrições sejam feitas pelo site <https://journaliststudio.google.com/pinpoint/> onde é possível visualizar a transcrição das falas junto a marcações de tempo nos áudios, assim como ouvir cada trecho do áudio clicando na marcação de tempo, facilitando o processo de correção da transcrição. Sendo possível ainda nessa ferramenta online trabalhar de forma coletiva no mesmo documento.

Após a transcrição os áudios devem ser organizados conforme a Tabela de Sistematização (Imagem 1) elaborada com base em documento utilizado pelos colegas canadenses. O objetivo da organização do texto transcrito nesse formato é possibilitar o processo de edição coletiva do documento, executado por toda a equipe, não apenas por aqueles trabalhando com o arquivo em áudio.

Figura 1: Tabela de sistematização

Tempo	Áudio File	Notas de edição	Pessoa	Fala
	Gravar		Renata	{Olá, meu nome é Renata, sou pesquisadora pelo Centro de Desenvolvimento e Educação dos Sistemas Tradicionais de Erva-Mate e vou ser sua apresentadora nesse podcast que é o primeiro de uma série de X episódios. Hoje estaremos falando sobre... Com três convidados: ...} (apresentar estes convidados, brevemente, quem são o que fazem)
[01:10]	ZOOM0019_T1		Renata	Então, a gente queria começar com uma apresentação a gente queria saber se pode se apresentar um pouco pra gente ali sobre a sua atuação com a erva-mate com os movimentos coletivos a sua a sua atuação aqui na região. {olá Nelsinho, obrigada pela participação! Você poderia falar um pouco sobre sua atuação com a erva mate com os movimentos coletivos a sua a sua atuação aqui na região.}
[01:22]	ZOOM0019_T3		Nelsinho	Bom, primeiro é uma satisfação a gente tá participando né, desse projeto que tá sendo desenvolvido até porque a gente tem assim uma identidade muito grande, não só com o que a gente trabalha aqui no município, na região e com essa nova proposta. E a minha atuação dentro dos coletivos, dentro dos movimentos ele vem desde a década de 90 por aí que entrei no movimento sindical, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, depois disso participando na região, do Fórum das Organizações Rurais né, que eram um órgão que congregava os sindicatos e dentro disso a gente já tinha alguns trabalhos na área da agricultura orgânica, agricultura alternativa, agrofloresta, que os sindicatos trabalhavam na região. Então a gente já desde aquela época a gente já tem participado, tem se envolvido né, tem contribuído e agora nos últimos, nos últimos períodos, nos últimos anos a gente tem dedicado um tempo bem mais grande para essa para essa linha de trabalho, até porque a gente acha assim que nós temos que, os movimentos tem que ter uma proposta bem clara pra a gente tá apresentando para as famílias de agricultores, principalmente aqueles familiares que hoje têm suas áreas preservadas, as áreas de reserva legal, enfim, a gente fazer com que essas áreas e as propriedades, principalmente da nossa região que ainda tem os sistemas tradicionais, para que o trabalho, principalmente não só na erva-mate mas outros produtos também da Floresta né, sejam, tenham como objetivo a geração de renda para essas famílias. Então a gente tem trabalhado efetivamente, como falei, dentro do movimento sindical e dentro também, eu um (04:00) trabalho junto com as cooperativas da região através também da própria Federação dos Sindicatos do Estado né, hoje nós pertencemos a FETRAF Paraná que é do sistema, a nível Nacional ela é Contraf Brasil que foi

Fonte: Elaborada pelos autores

Nesse documento o texto deve ser organizado segundo a ordem roteirizada para o material final, o episódio do podcast em questão, as edições e adições necessárias no áudio devem ser descritas conforme definido na tabela de legendas no início do documento, definindo uma cor para cada entrevistado, o texto tachado (**exemplo**) como trechos a serem cortados, retirados do material final, e textos em vermelho entre colchetes {**exemplo**} para inclusões que são necessárias no texto.

Com base nesse documento criado coletivamente, os áudios são editados e colocados no formato indicado no roteiro. Essa é a fase atual do processo de criação desse episódio piloto. Esse processo de edição tem se mostrado complexo e demorado, em



especial pela dificuldade em escolher o que fica de fora do produto final, tendo em vista a necessidade de um áudio relativamente curto para o tipo de mídia proposto. A dificuldade encontrada pela equipe reflete o desejo de usar essa ferramenta como meio para amplificação das vozes das comunidades locais e o processo de edição aparenta conflitar com esse desejo inicial.

Posteriormente a essa etapa o áudio e a transcrição do episódio serão enviados para os convidados para aprovação e possíveis correções, de forma a se certificar que apensar das edições o documento final represente fielmente a mensagem transmitida pelos convidados e possa ser usado como ferramenta na troca de comunicação, divulgação e trocas de experiências entre as comunidades.

Conclusão

O projeto "Voicing Change: Co-Criando Conhecimento e Capacidade para Sistemas Alimentares Sustentáveis" se mostra uma iniciativa colaborativa inovadora que busca valorizar e promover os sistemas alimentares locais e sustentáveis, com ênfase nos saberes tradicionais e indígenas. Através da formação de uma Comunidade de Prática, o projeto procura unir diferentes regiões, disciplinas e práticas de pesquisa, criando um espaço de troca e aprendizado mútuo.

A escolha do podcast como ferramenta de comunicação e divulgação apresenta potencial inovador ao passo que se espelha em uma tecnologia já existente e eficiente, como demonstram a relevância do rádio nas comunidades envolvidas e a capacidade deste meio de alcançar públicos diversos, mesmo em áreas remotas.

Embora o projeto tenha como base a proposta de ecoar as vozes das comunidades, compartilhar seus conhecimentos, desafios e práticas, e promover um diálogo entre diferentes culturas e formas de saber, o episódio piloto demonstra que a criação de metodologias realmente participativas não é uma tarefa simples.

O projeto enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à gravação e edição dos podcasts. A necessidade de adaptar-se às particularidades de cada região, bem como de desenvolver metodologias e protocolos específicos para garantir a qualidade das gravações e a fidelidade às narrativas dos entrevistados, mostrou a importância do planejamento e da colaboração entre os membros da equipe e das comunidades parceiras do projeto.

Referências

ALTIERI, M. A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Guaíba: Agropecuária; AS-PTA, 2002.

DA SILVA, João Djane Assunção; DE OLIVEIRA, Diogo Lopes. Audiodocumentário no cenário podcasting: por um rádio independente e de caráter social. *Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora*, v. 11, n. 1, 2020.

DAY, L. et al. The expanding digital media landscape of qualitative and decolonizing research: Examining collaborative podcasting as a research method. *Media Tropes*, v. 7, n. 1, p. 203-228, 2017.



LACERDA, A. E. B.; HANISCH, A. L.; NIMMO, E. R. Leveraging Traditional Agroforestry Practices to Support Sustainable and Agrobiodiverse Landscapes in Southern Brazil. *Land*, v. 9, n. 6, p. 176, 1 jun. 2020.

LEFF, Enrique. *Aventuras de la Epistemología Ambiental: De la articulación de Ciencias al Diálogo de Saberes*. México: Siglo XXI, 2007.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educ. Real*. [online]. 2009, vol.34, n.03, pp.17-24. ISSN 0100-3143.

LEFF, Enrique. *Ecología y capital: hacia una perspectiva ambiental del desarrollo*. México: Coordinaciones de Humanidades, Programa Universitario Justo Sierra, Universidad Nacional Autónoma, 1986.

MAC'OUMA, E. (2018). *Community Media for Kenya (CM4K) and the Sustainable Development Goals: A review of milestones and opportunities*.

MAC'OUMA, E. (2018). *Community Radio: An Entertainment Factory or Catalyst for Development, Food and Nutrition Security?*.

MAC'OUMA, E. Community radio: An entertainment factory or catalyst for development, food and nutrition Security. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, v. 5, n. 3, p. 41–51, 2018. Disponível em: <http://repository.rongovarsity.ac.ke/handle/123456789/1879>.

MARK, A.; DI BATTISTA, A. *Making Loss the Centre: Podcasting our Environmental Grief*. In: CONSULO, A.; LANDMAN, K. (Eds.). *Mourning Nature: Hope at the Heart of Ecological Loss & Grief*. Montreal: McGill-Queen's UP, 2017.

NIMMO, E. R. et al. *Erva-mate sombreada: SIPAM “Sistemas tradicionais e agroecológicos de erva-mate na Floresta com Araucária, Brasil”*. Colombo, PR: Embrapa Florestas, Documentos 374, 2022.

NIMMO, E. R.; CARVALHO, A. I.; LAVERDI, R.; LACERDA, A.E.B. Oral history and traditional ecological knowledge in social innovation and smallholder sovereignty: a case study of erva-mate in Southern Brazil. *Ecology and Society*, v. 25, n. 4, art. 17, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais—Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: *Clacso*, p. 107-126, 2005.

SOUZA-SILVA, Jader C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, p. 176-189, 2009.

SOUZA, F.; NICOLAY, G.; HOME, R. Information Technologies as a Tool for Agricultural Extension and Farmer- to-Farmer Exchange: Mobile-Phone Video Use in



Mali and Burkina Faso. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, v. 12, p. 19–36, 2016.

SPRING, A. et al. Building community-university research partnerships to enhance capacity for climate change and food security action in the NWT. *Northern Public Affairs*, v. 6, p. 63–67, 2020.

TSING, A. *In the midst of disturbance: symbiosis, coordination, history, landscape*. ASA Annual Conference 2015: Symbiotic Anthropologies: Theoretical Commensalities And Methodological Mutualisms. University of Exeter, 2015.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*. Learning, meaning and identity. New York:Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E.; WEGNER-TRAYNER, B. *Communities of practice a brief introduction*. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.

WYCKHUYS, K.A.G.; BENTLEY, J.W.; LIE, R.; NGHIEM, L.T.P.; FREDRIX, M. Maximizing farm-level uptake and diffusion of biological control innovations in today's digital era. *BioControl*, v. 63, p. 133–148, 2018. doi:10.1007/s10526-017-9820-1.



SESSÃO DE DEBATE 6

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL APLICADA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARÂMETROS, CONTEXTOS E PROJETOS

Cardeal, Analine Maquea¹

¹Mestranda do Programa de Pós graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Resumo: Este artigo aborda a relevância da educação patrimonial na formação da identidade dos cidadãos, com ênfase na educação básica. Ele destaca a necessidade de materiais didáticos para o ensino da história local e como a educação patrimonial pode contribuir para a preservação do patrimônio histórico e cultural. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é utilizada como referência para enfatizar o papel da história local na formação da identidade dos alunos. O artigo explora as primeiras discussões sobre o ensino patrimonial e analisa projetos propostos em parceria com o extinto programa Mais Educação e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Também são examinados projetos implementados por instituições como a Prefeitura Municipal de Londrina. Esses projetos são usados para auxiliar os professores do ensino básico no ensino de história. Através desse panorama, o artigo busca destacar a importância da educação patrimonial como uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a entender e apreciar sua herança cultural.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Patrimônio histórico; Educação básica.

1. Patrimônio e educação

A discussão sobre preservação do patrimônio se iniciou na Europa no século XVII, onde começa o processo de simbolizar a nação, levando à construção das noções de patrimônio, surgindo o pensamento de que é necessário estudar e preservar um monumento que é testemunho de tudo o que ocorreu no processo de desenvolvimento das civilizações. Com isso, cria-se a necessidade de políticas públicas regulamentadas para preservação e conservação do patrimônio histórico, artístico e cultural.

No Brasil, essa ideia só surgiu nos anos de 1930, quando Getúlio Vargas criou o SPHAN, o Serviço de Patrimônio Histórico Artístico Nacional, hoje conhecido como IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com diversos projetos para a preservação do patrimônio, entre eles o de educação patrimonial.

Através da sua trajetória, o Iphan construiu diversos projetos para ampliar a discussão sobre a educação patrimonial, além de livros e manuais que ensinam a desenvolver as políticas de preservação, indica-se a construção e preservação de um acervo municipal, juntamente com o debate fomentado por profissionais e instituições apropriadas. Podemos utilizar a ideia de Casas Patrimônios, que são projetos pedagógicos que visam a ações educacionais de patrimônio, capacitação para favorecer a construção



do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural.

A Educação Patrimonial é uma forma de “alfabetização cultural” que permite ao indivíduo fazer o entendimento do mundo que o rodeia, levando-o a compreender a natureza sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que está inserido. Com essa alfabetização, espera-se reforçar o sentimento de pertencimento da comunidade, a valorização da cultura regional, baseando-se em ações de cunho de processo cultural:

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e da história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles, ou nosso, será certamente praticável (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64, apud OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Através desse panorama, busca-se trabalhar a importância da educação patrimonial na formação de identidade dos municípios, visando responder aos motivos que levam a essa falta de material para se trabalhar a história do município e de como a implementação de propostas do âmbito patrimonial servem de grande auxílio para os professores da rede municipal de educação.

Atualmente, constata-se na Proposta Curricular Municipal a apresentação da história regional aos alunos de 1º ao 5º do ensino fundamental, porém os professores sofrem com a falta de materiais físicos e digitais para levar o conhecimento desse assunto aos educandos, visto que a cidade é recém emancipada e possui poucos registros historiográficos disponíveis de maneira didática.

Procura-se sensibilizar os alunos e suas famílias para a importância do patrimônio histórico das cidades e incentivar a preservação desses, assim como todos os atrativos turísticos dos municípios, com isso propondo que seja criado o vínculo histórico e cultural da comunidade com o patrimônio. Para isso, busca-se com esta pesquisa, explicar a sua importância na construção da identidade regional baseando-se na proposta de educação patrimonial.

Esse levantamento se dará através de registros bibliográficos e utilizando os materiais disponibilizados pela oficina de O que é Arqueologia - Curso de Introdução à Arqueologia para Docentes da Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina, do projeto de educação patrimonial da Prefeitura de Londrina e dos manuais disponibilizados pelo IPHAN.

2. O ensino de história na educação básica: Base Nacional Curricular Comum e Proposta Curricular Municipal

Na educação básica, utilizamos a Base Nacional Curricular Comum, conhecida pela sigla BNCC, que consiste em uma normativa utilizada pelos professores, divididos em ciclos e áreas de conhecimento, onde há toda a base para o ensino dos conjuntos de conhecimentos. Cada município constrói sua Proposta Curricular baseando-se na BNCC.



Podemos observar que um dos objetivos de História na BNCC para os alunos é trabalhar a construção do sujeito através do “Eu e o Outro”, tomando consciência de si e desenvolvendo a sua autonomia como parte de uma comunidade:

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem (BNCC, 2018, p. 403).

As habilidades propostas no componente curricular que se encontram relacionados ao conteúdo de história, especificamente aquelas destinadas aos 3º e 4º anos, são reunidas nas unidades temáticas: “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”; “O lugar em que vive”; “A noção de espaço público e privado”; “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”. Elas auxiliam na apreciação das mudanças locais e no desenvolvimento de identificação com o território do aluno, sendo o primeiro momento de discussão de processos históricos no ensino fundamental inicial.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos (BRASIL, 2018, p. 404).

Ao se trabalhar com a história local, busca-se reconhecer o aluno como sujeito histórico, utilizando as vivências que ele passou com a realidade local, construindo com a cidade uma relação de pertencimento e identificação. Sendo um dos objetivos do ensino de história a construção dessa identidade:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial da atualidade [...]. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Neste sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Vimos que nesse processo, os alunos constituem-se ao lugar em que vivem e socializam, fazendo com que a aprendizagem da história local auxilie na construção e compreensão da identidade.

3. Educação Patrimonial no programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação para auxiliar na educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas redes com atividades como acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.



Em sua proposta, em conjunto com o IPHAN, desenvolveu o programa de educação patrimonial, no qual:

[...] propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são (IPHAN, 2011, p.4).

A proposta da Educação Patrimonial na escola é incluir a comunidade escolar na discussão da importância dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural. Ela une os conhecimentos já aplicados em sala de aula com o conhecimento tradicional da comunidade que o aluno está inserido. O patrimônio cultural é de suma importância, pois estão associados à vida para as pessoas que o fabricam, o praticam e moram nele.

Tudo aquilo a que atribuímos um valor se torna um bem, e, com isso, surge a intenção de preservar, por nos trazer um sentimento enriquecedor. Quando falamos em patrimônio cultural, nos referimos aos bens que estabelecem a nossa cultura, algo que nos enriquece enquanto sociedade.

Segundo o Art. 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, o patrimônio cultural brasileiro constitui-se dos

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).

Quando se escolhia o projeto de educação patrimonial no programa Mais Educação, o município recebia todo o material necessário para desenvolver as ações de inventário do patrimônio cultural, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola:

Ao escolher a Educação Patrimonial a escola receberá recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - Educação Integral

- para aquisição de equipamentos audiovisuais, para elaboração e divulgação do inventário do patrimônio local: • 05 máquinas fotográficas com a função filmagem; • 05 gravadores de áudio digital (MP3); • HD externo; • tripé de câmera; • as fichas para o inventário impressas e reunidas em fichários, seguindo modelo utilizado pelos técnicos do Iphan/MinC em seus inventários; • cartucho colorido de impressora ou apoio para serviço de impressão; • R\$ 1.000,00 (mil reais) como apoio para as saídas de campo; • R\$ 700,00 (setecentos reais) para produzir exposições, encontros, rodas de memória, mostras de filmes, e outros, a partir dos resultados do inventário (IPHAN, 2011, p.12).



O inventário é uma das partes mais importantes do projeto, pois é com ele que todo o patrimônio cultural será pesquisado e documentado pela comunidade. É dividido em categorias diversas, como lugares, saberes, festas, comidas e objetos.

A partir da análise da proposta de educação patrimonial no programa governamental, basta a sociedade pertencente ao município entender os benefícios que a educação patrimonial traz para a sua construção.

4. Londrina e a educação patrimonial

O Projeto Educação Patrimonial (disponível para acesso na íntegra pelo site: <http://www.educacaopatrimonial.com.br/>), foi um conjunto de ações desenvolvidas por equipes interdisciplinares, de iniciativa da própria Secretaria de Cultura. Em 10 anos de atuação, foram criados diversos programas de incentivo à educação patrimonial, visando levar o conhecimento histórico regional aos alunos.

Através desse projeto, criou-se uma série de ações que foram desenvolvidas e, com os seus resultados, deu-se forma a produtos didáticos que contribuem para a disseminação da história pelos professores da rede de ensino. Podemos citar estas ações: cursos, eventos de capacitações, oficinas nas escolas e o museu itinerante, elaborado em conjunto com o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, que apresentava os resultados do projeto em diversos bairros da cidade.

Os frutos do projeto renderam prêmios à cidade, como a 23ª Edição do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade do IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em respectivas solenidades realizadas em Brasília e Curitiba. Assim como a construção do documento do III Encontro Cidades Novas – A Construção de Políticas Patrimoniais: Mostra de Ações Preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do País, que destacou a importância da preservação patrimonial para as cidades que ainda estão desenvolvendo a sua história:

Se há alguns anos consideramos como eterna a nossa batalha contra aqueles que concluíam que nossas jovens cidades não precisavam se preocupar com seus patrimônios em virtude de não possuírem “ainda” uma história que fizesse jus a esta ação; hoje já temos a certeza que o assunto ganhou destaque, eventos são realizados sob novas perspectivas, projetos são lançados visando o reconhecimento e a divulgação de nosso patrimônio cultural, tornando assim bem mais palatável esta matéria.” (MAGALHÃES, 2011, p.7).

Junto com a equipe especializada do Iphan e de pesquisadores acadêmicos, pode-se desenvolver todo o resgate histórico, arqueológico e artístico da região, como o que ocorreu com a Prefeitura de Londrina nos anos de 2002 a 2012.

5. Conclusão

Trabalhar com a história local em uma cidade relativamente nova poderia ser um trabalho considerado simples, visto que o acesso à informação e aos documentos se tornam mais fáceis, isso se a gestão administrativa teve todo o respeito às discussões acerca da preservação que ocorrem há anos no Brasil.



Para se investigar historicamente as cidades mais jovens, devemos descrever a importância da memória coletiva, construída a partir do estudo do patrimônio. A memória coletiva é edificada através de relatos, vivências e produções dos grupos sociais, a fim de reconstruir o passado.

Devemos ter o cuidado de manter viva a história feita através da memória coletiva, para isso podemos contar com os projetos já arquitetados por instituições, como o Iphan, e por ideias já aplicadas em cidades, no caso de Londrina.

A educação patrimonial na educação básica é fundamental para o desenvolvimento do senso de pertencimento e identidade nas crianças. Ela ajuda os alunos a entenderem e valorizarem sua herança cultural, promovendo o respeito e a preservação do patrimônio cultural. Além disso, a educação patrimonial estimula o pensamento crítico, a curiosidade e a empatia, pois permite que os alunos explorem diferentes culturas e histórias. Finalmente, ela também pode tornar o aprendizado mais envolvente e relevante para os alunos, ao conectar o currículo escolar com suas comunidades locais.

Portanto, a educação patrimonial desempenha um papel crucial na formação da identidade dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda de sua herança cultural e história local. Ao trabalhar com a história local, especialmente em cidades mais jovens, os educadores têm a oportunidade de utilizar recursos como a memória coletiva e os projetos do IPHAN para tornar o aprendizado mais relevante e envolvente. Além disso, a educação patrimonial também promove o respeito e a preservação do patrimônio cultural, incentivando os alunos a valorizar e proteger sua herança cultural. Em última análise, a educação patrimonial não só enriquece o currículo escolar, mas também ajuda a construir cidadãos mais informados e conscientes do seu papel na sociedade.

Referências

BARRETO, Euder Arrais (et al.). *Patrimônio Cultural e Educação: Artigos e Resultados*. Goiânia: UFG/IPHAN, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORREIA, Claudia. *Educação patrimonial*. A Tarde, ed. 6 de jan. Salvador, 1989.

FLORENCE, Afonso Bandeira. *O ensino de história e a natureza: um caminho na educação patrimonial*. In: LIMA, Carlos Augusto Ferreira (org.). *Ensino de história: reflexões e novas perspectivas*. Salvador. Quarteto, 2004.



FONSECA, Selva Guimarães. *O estudo da história local e a construção de identidades*. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GONÇALVES, Márcia de Almeida. *História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN. *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fascículo 1*. Brasília: IPHAN, 2011.

IPHAN. *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Manual de Aplicação*. Brasília: IPHAN, 2011.

IPHAN. *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fichas do Inventário*. Brasília: IPHAN, 2011.

ITAQUI, JOSÉ; VILLAGRAN, M. A. *Educação Patrimonial*. Santa Maria: Palloti, 1998.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação Patrimonial: Orientações para Professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Ed., 2004.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. *A construção de políticas patrimoniais em cidades novas* / organizador Leandro Henrique Magalhães, Vanda de Moraes. - Londrina: EdUniFil, 2011.

MARTINS, Maria Helena Pires. *Preservando o patrimônio e construindo a identidade*. Coleção Aprendendo a Com-viver. São Paulo: Moderna, 2001.

SABALA, Viviane Adriana. *Educação Patrimonial: Lugares de Memória*. *Revista Mouseion*, vol.1, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. *Espirais do tempo: bens tombados do Paraná*. Curitiba, 2006.

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini. *Educando para o patrimônio cultural: propostas de práticas para a educação formal* / Ana Cláudia Cerini Trevisan, Leandro Henrique Magalhães. - Londrina: EdUniFil, 2012.



A EDUCAÇÃO E A LUTA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE CONQUISTAS NO ASSENTAMENTO PIRITUBA/SP

Martins, Giovana R.¹

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Resumo: Esta pesquisa apresenta reflexões iniciais da minha dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. O campo empírico foi o Assentamento Pirituba, localizado entre as cidades de Itapeva/ SP e Itaberá/SP, pela longa historicidade em relação à conquista da reforma agrária, bem como luta em relação às escolas do e no campo. Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento e com reflexões incipientes, não foi possível trazer conclusões certeiras, contudo, conceitos como experiência, identidade e educação do campo serão necessários para nortear o andamento da pesquisa que se pretende. Em termo metodológico foi recorrido à história oral, em que três entrevistas serão analisadas, todas elas produzidas nos anos de 2023. O objetivo deste texto será apresentar quais os objetivos da pesquisa em termos metodológicos, bem como a historicidade em relação o local da análise em relação ao percurso da educação.

Palavras-chave: Educação; MST; Identidade; Luta pela terra; Assentamento Pirituba.

1. Considerações iniciais.

Este trabalho tem em seu âmago o intuito de compreender papel identitário da educação nos limites do assentamento Pirituba, tendo como fio condutor a historicidade deste elemento. Mas não a identidade como um processo único, individual e ensimesmado. O intuito é compreender a identificação como algo inacabado e construído pelas várias temporalidades e espacialidades que formulam os sujeitos da análise.

Segundo o dicionário de língua portuguesa a palavra identidade significa qualidade de idêntico ou conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, nome, profissão, sexo, idade, defeitos físicos e impressões digitais. Há uma ideia de permanência implícita em seu significado, segundo Maria Tereza de Castelo Branco, com características pessoais estáveis. Entretanto, as ciências sociais e humanas indicam a complexidade em trabalhar com esse conceito. Recorrerei à metodologia da história oral, entendendo os próprios sujeitos como capaz de expressar e mostrar a historicidade construída nos limites locais, por meio da narrativa, também realizada pelas mais diferentes temporalidades e os diversos lugares que a compõe.

Falar sobre educação no campo não é algo fácil, ainda mais quando olhasse para a trajetória de lutas deste setor. Em âmbito rural a educação vem ganhando mais espaço, demonstrando sua importância para contribuição da permanência dos sujeitos na terra. Faço tal afirmativa por meio das reflexões de Roseli Salete Caldart, que diz a criação de espaços e instituições de manutenção dos sujeitos no campo, como saúde, educação e moradia, são essenciais na continuidade da luta pela reforma agrária do Movimento dos trabalhadores- sem terra (MST).



Assim, para compreender a necessidade dos espaços educacionais, vejo como importante olhar além da escola tradicional, apesar da mesma ser uma instituição fundante e historicamente instituída do campo. Isso porque percebo que o conhecimento não está restrito aos muros escolares, visto que também se encontra contido entre a comunidade, que contribui para a identidade e identificação dos sujeitos com o meio; e em situação como a de movimentos sociais, como no caso Movimento dos Trabalhadores sem-terra (MST), com a causa pretendida.

Antes de iniciar os objetivos e as minhas intenções com esta pesquisa, creio ser necessário falar como se iniciou sua ideia. Durante o período da graduação me dediquei a analisar sobre os jovens sem-terra no assentamento Pirituba e a relação entre o ficar e sair desses sujeitos, visto a longa historicidade que este espaço tem na luta pela terra. Nos anos de 2019 a 2021 realizei dois projetos Iniciação Científica (IC), com o intuito de entender quais os motivos que levam a evasão dos jovens na terra, além das instituições que os rodeiam, sem mencionar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de mesmo tema.

Ao longo das pesquisas, surgiu como constância a importância da questão que pretendo trabalhar: a educação como elemento identitário do ser sem-terra no assentamento Pirituba. Por meio das entrevistas, a educação foi vista como relevante para os sujeitos da localidade, o que demonstrou sua força entre seus personagens. Ainda assim, as questões por eles apresentadas não foram conclusivas e diversas outras surgiram, as quais não foram encontradas resposta, visto que esse não era o objetivo dos trabalhos.

Para a realização da pesquisa foi escolhido a metodologia da história oral (H.O), visto a escassez de fontes para tratar sobre o assunto. Mesmo com o amplo material sobre a temática, o Assentamento Pirituba não conta com um acervo significativo sobre a questão educacional, e por isso a necessidade na construção de fontes que dialogassem com aqueles que participaram e integraram os espaços formativos. Além disso, a conservação da memória por meio de registros orais, como bem aponta Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1992), não apenas reflete na salutar emergência na consciência política, como recolhe, organiza e reconhece indicadores empíricos preciosos para o reconhecimento do fenômeno relacionado à determinada comunidade. Ou seja, por meio dos registros da H. O reconheço como possível recolher aspectos importantes para os sujeitos, os quais são relatados no plano individual, sendo coletiva e historicamente construídos entre a comunidade.

Rememorar é recobrar as lembranças sempre com formas e significados distintos. Neste processo vários elementos são esquecidos, assim como outros emergem após um longo período de abandono memorial. Formulo tal teoria a partir das concepções de Paul Ricoeur (2007) sobre memória e esquecimento. Esse processo acontece pela relação dialética entre entrevistado e entrevistador, em que ambos participam do resultado das fontes orais. Uma vez que parte dos entrevistados não me eram desconhecidos, já que participaram das pesquisas mencionadas, foi possível perceber como essas reformulações e ressignificados surgiram nas entrevistas, os quais serão descritos ao longo do trabalho.

Sobre o processo de identificação, que é o foco da dissertação aqui apresentada, se tornou algo mais provisório, variável e problemático, como aponta Stuart Hall (2002). Sendo assim, essa pesquisa se refere às circunstâncias vistas em um recorte temporal e historiográfico específico, não correspondendo à totalidade de casos de escolas e espaços educativos em assentamento da reforma agrária. Mesmo assim o considero importante, já



que o Assentamento Pirituba, como bem apresenta Ana Terra Reis (2013), demonstra as conflitualidades do campo, com amplo histórico de luta pela terra.

Sobre o recorte temporal, entre 1984 e 2022⁸⁶, vejo como importante situar a escolha. Já que a educação apareceu como uma das preocupações iniciais na luta pela terra em 1984, vi a importância de entender as mudanças historiográficas das intuições, relacionando-as com a identificação nas áreas escolares. Ou seja, compreender a longa trajetória pelas escolas, como esse percurso pela luta e a realidade educacional ali encontrada, impactaram na relação do ser sem-terra.

Foi realizado levantamento dos vários atores das instituições formadoras, entendendo suas narrativas como uma leitura possível, não como a realidade em si. No que tange ao aspecto metodológico, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, que permitiram adentrar nos meandros subjetivos dos sujeitos da pesquisa. Esse instrumento permitiu a realização de um mapeamento dos sentidos da educação no ser sem-terra, bem como da historicidade do assentamento Pirituba. Tendo isso em vista, começarei este trabalho pelo início de sua história: o percurso da luta pela terra.

2. Trajetórias e experiências de luta pela terra.

Início está parte do texto com uma afirmativa: a história do Assentamento Pirituba não inicia com suas ocupações. O assentamento está localizado nas municipalidades de Itapeva e Itaberá, ambas as cidades pertencentes ao Estado de São Paulo. Teve seu primeiro movimento por acampamento datado em 1981, contudo, seu percurso é muito anterior a isso. Como bem aponta Ana Terra Reis (2013), pesquisadora que se dedicou a pensar no processo de consolidação da região, a história da luta pela terra está atrelada aos anos de 1950, quando o governador Adhemar de Barros, que governou entre os anos de 1947 e 1951, viu a área como uma alternativa possível de rentabilidade para o governo estadual.

O projeto do então governador era industrializar cada vez mais o Estado, e viu na Fazenda Pirituba, como passou a ser conhecida, como uma alternativa para a implantação de lavouras de trigo, que iriam abastecer a economia paulista. Para tornar efetivo seu projeto, o entregou a um engenheiro italiano chamado Lino Vicenci, que trouxe imigrantes, que se encarregariam de fornecer o abastecimento interno de trigo. Apesar do sucesso do projeto para os contemplados, o resultado por ele deixado foi a exclusão da classe camponesa como detentora das terras na região. Assim, se iniciou o processo de uso indevido da terra, uma vez que os italianos que ali se estabeleceram, passaram a ocupar e negociar pela localidade de maneira indevida.

Fazendeiros e funcionários públicos, responsáveis pelo projeto, se instalaram na região e usufruíram da área, mesmo sendo propriedade governamental, o que instaurou um amplo sistema de grilagem⁸⁷ e disputa por áreas. Assim, formaram-se grandes proprietários de terras, que ficaram conhecidos como “holandeses” e “batagins” conforme a origem de suas famílias. O cenário citado só passou a ver mudanças concretas para os camponeses a partir do movimento angariado nos anos de 1980, os quais partiram de

⁸⁶ A pesquisa se configura no âmbito da história recente, já que o intuito será entender como a atualidade foi afetada pelas relações historicamente desenvolvidas e qual a realidade vivida em âmbito educativo.

⁸⁷ Trata-se de um fenômeno comum, onde proprietários de terras privadas se apropriaram de terras devolutas.



trabalhadores rurais da própria localidade⁸⁸. É possível que houvesse mobilizações camponesas em momentos anteriores, todavia, não encontrei ao longo do levantamento do estado da arte, bem como da pesquisa de campo realizei.

Ao fato de não ter encontrado registros que cite confrontos entre camponeses e grandes proprietários da região, no período que antecede as ocupações, não significa que o processo estudado, a conflitualidade camponesa, não fosse inerente ao local. Isso porque se trata de um processo constantemente alimentado e construído pelas contradições e desigualdades do capital, como aponta Reis(2013). Sendo o Assentamento Pirituba um dos primeiros em contexto nacional, foi possível perceber a urgência em sair da lógica trabalhista vigente, que vinha se impondo nos últimos anos.

Até o início das ocupações, os trabalhadores camponeses desta pesquisa viviam como arrendatários e meeiros, onde o trabalhador não possui controle total sobre o produto final que produz. Essa ausência de participação é uma característica do sistema produtivista neoliberal. O campo se tornou um espaço das mais diferentes práticas, sendo capaz de produzir contradições e relações ambíguas, como os novos modos de trabalhos, que foram alicerçados no campo. Faço essa afirmativa com base no pensamento de Raymond Williams (1989) sobre o que é o espaço camponês. Tendo o autor como horizonte, o assentamento Pirituba se mostrou capaz de mostrar os processos vividos por parte do campo brasileiro. Para tanto, já evidencio que o lugar da análise nada tem a ver com as concepções tradicionais de campo, que como cita Williams (1989), durante longo período fora associado a conceitos como atraso, paz, inocência e harmonia. Dessa maneira, o Assentamento Pirituba revelou no decorrer do trabalho ser um espaço de disputa entre classes e interesses econômicos.

De volta aos anos iniciais do Assentamento Pirituba, o começo por sua consolidação se deu por meio de três grandes ocupações, sendo elas em 1981, 1982 e 1984, com apenas a última liderada pelo Movimento dos trabalhadores sem-terra (MST) enquanto instituição organizativa. Integrou aos movimentos espontaneístas do início das décadas de 1980, que procurava reverter o abandono do campo brasileiro. Há questões próprias do local da análise, que como citei há tempos havia deixado de lado os interesses dos camponeses do entorno. Com uma política própria, os interesses da elite local estavam sendo atendidos, com a manutenção progressiva da relação estabelecida. Entretanto, o processo que ocorreu no assentamento da análise não foi isolado, e participou do contexto nacional.

No Assentamento Pirituba se evidenciou através das entrevistas a onda de precarização sofrida pelos camponeses da região. As narrativas produzidas pelos atores desta pesquisa foram envoltas de relatos, denunciando a violência e descaso sofridos por parte das autoridades locais nos primeiros anos do assentamento. José Aparecido Ramos, conhecido como Zezinho do Copava, um importante líder político local, que reside na Agrovila I, relatou como os primeiros momentos pela reforma agrária foram marcados pelo apoio policial para com os fazendeiros da região:

Esse preconceito, essa rejeição no atendimento por fazermos parte de um acampamento. Então era muito novo para o povo, para a população em geral

⁸⁸ Parte significativa dos camponeses que lutaram pelo Assentamento Pirituba vieram dos municípios ao entorno. Faço tal afirmativa a partir da pesquisa de campo realizada, assim como de pesquisas que também apresentam tal identificação.



do município um acampamento tão grande, com tanta gente, com uma mobilização tão grande como a nossa no município de Itaberá, então teve todas as dificuldades. Por isso, tivemos então vários despejos por parte da polícia, foi mais de 10 vezes, umas 12 a 15 vezes, tivemos que mudar de local por despejos, por reintegração de posses. Mas no primeiro ano já tivemos uma conquista de um pedaço de terra, né. No primeiro, em 97, já tivemos uma partinha da terra (RAMOS, 2023).

Os entrevistados relataram uma série de violências sofridas por parte da comunidade ao entorno, dos fazendeiros que lá residiam e das autoridades policiais. A partir dos relatos dos entrevistados entende-se que o apoio policial para com a elite- que não utilizou apenas aparatos estatais- foi imediato ao processo de ocupação. Dessa maneira, seus interesses foram assegurados, mesmo que sua permanência fosse indevida, como mencionou Reis (2013). Seu Zezinho citou que este era um problema regional, e que estava atrelado a uma conjuntura ampla e uma visão macro:

A região toda tem o mesmo nível de visão, percepção em relação ao acampamento. No período (19)86, final do regime militar, uma quebra de um sistema que estava implantado há 20 anos, então a região não era diferente. Não tinha nenhuma diferença em relação aos municípios, todos pensavam igual. Era algo novo, uma ocupação de terra, a sociedade, independente de religião, independente de partido, o pensamento era que era algo errado, né? Ocupar a terra, mesmo sendo uma área pública que estava concentrada, que tinha muitas irregularidades na distribuição dessas terras, mesmo assim tinha uma rejeição a nós. Todos os políticos, independente do período tinha uma rejeição. Então não tinha diferença... Aqui estamos em Itaberá, estamos cercados por três municípios que os três tinham rejeição a nós. Então as porteiras estavam sempre fechadas para as nossas reivindicações (RAMOS, 2023).

O sentimento de rejeição pareceu ser permanente no decorrer das ocupações. Integrou a experiência individual, conceito de E. P. Thompson, fazendo parte das memórias e das recordações necessárias a seres citadas no percurso das entrevistas. Apesar de ser um sentimento particular, ele foi construído no campo coletivo, e identificado como elemento memorial pertencente a toda classe camponesa. É o que fica evidente na fala de D. Maria de Fátima Matheus, que reside na agrovila I, está no assentamento desde a década de 1980:

Inclusive depois que nos estávamos aqui, que ficamos aqui na ocupação, ai claro que nos não estávamos aqui autorizados a ficar ainda, Nós estávamos aqui, né, concentrados na beira da estrada, esperando a ordem do governo, para a gente ficar aqui, mas ai as autoridades aqui da região, né, município, Itapeva, Itaberá, não queriam que nos ficássemos aqui. E ai eles ficavam atrás dos direitos deles, né, que a gente fosse despejado daqui, que a nossa terra não era nossa. Nos não poderíamos ficar aqui. E ai eles viviam correndo para tirar nós daqui, da beira da estrada, para que nos não conseguíssemos a terra. Mas mesmo assim a nos começamos a correr atrás da escola, e construímos a primeira escolinha ali. Onde é a escola hoje, né. Ai chegou um belo dia, veio às forças, né, as forças políticas de Itapetininga, retirar nos aqui da beira da estrada. Isso já fazia uns 6 meses que nos estava na beira da estrada, sem saber se ficava ou não. Mas ai até nos já estava correndo atrás da escola das crianças. Já tava estudando. Ai quando eles chegaram né... Tropa de choque tirar nós daqui, as crianças e as mulheres foram as pessoas mais importantes na



ocupação naquele momento. Porque ai como já tinha um grupo de pessoas organizadas, né, discutiam com as autoridades (inaudível) Eles foram ficar avisados que estavam vindo a tropa de choque. Então, começaram a se reunir e organizar para esperar a tropa de choque. E ai, nós mulheres e as crianças foi a peça principal para segurar nos aqui nessa terra (grifo nosso, MATHEUS, 2023)

Existem três elementos que chamam atenção na fala da entrevistada. O primeiro era que a presença dos acampados era constantemente ameaçada, por meio de forças estatais. Isso porque a ausência de direito se faz presente fora do setor dominante, como assevera Miriam Cardoso (1995). As autoridades policiais se mostraram aliadas da elite dominante, mesmo que sua presença fosse indevida. Com isso, entendesse que o estado de direito é desigual, e produtor das desigualdades de classe. Segundo a entrevistada, somente foi possível a permanência dos ocupantes no local pela presença de crianças e mulheres, que tiveram presença ativa durante neste período.

Já o segundo ponto trazido pela entrevistada é que, visto o contexto vivido, foi necessário os acampados romperem “com o valor supremo da propriedade privada, pelo menos ao ponto de considerar que, em uma ordem de prioridades, ela deve estar subordinada a valores como a vida e o trabalho” (RODRIGUES, 2017, p. 36). Assim, é possível entender que apesar da D. Fátima acreditar que este fosse um direito dos grandes proprietários, pela legitimação dada pelos aparatos governamentais através do processo de luta por eles angariada, foi possível o desligamento com o ideal construído historicamente em âmbito social, da propriedade privada como bem inquestionável.

O último ponto importante a ser debatido é a necessidade de espaços e instituições de permanência dos sujeitos no campo. A ocupação foi um momento de criação de novas perspectivas e de um novo projeto de vida, contudo, o atraso da conquista pode significar a desistência do mesmo. A ocupação do assentamento ocorreu de maneira distinta em suas diversas áreas. Houve locais que demoraram mais de 10 anos para serem conquistados, o que justifica a divisão em agrovilas, que funcionam como bairros rurais, ocupados em diferentes períodos da história do Assentamento Pirituba, como pode ser averiguado no Quadro 1, fornecido pelo Instituto de terras do Estado de São Paulo (ITESP):

Quadro 1: Áreas do Assentamento Pirituba em relação ao município, início, número de lotes e área ocupada.

MUNICIPIO	ASSENTAMENTO	INICIO	NUMERO DE LOTES	AREA TOTAL
Itapeva	Agrovia I	05/1984	107	5.511 há
Itaberá	Agrovia II	05/1984	56	1.341 há
Itaberá	Agrovia III	12/1986	73	2.142, 33 há
Itapeva	Agrovia IV	02/1991	51	1.096, 83 há
Itaberá	Agrovia V	09/1996	39	807, 71 há
Itapeva	Agrovia VI	06/1996	52	108,57 há

Fonte: Banco de dados do Itesp.

O processo de ocupação foi longo e repleto de percalços, segundo apresentou os entrevistados. Com isso, se fez necessário à criação de espaços e instituições para a manutenção e permanência dos sujeitos na luta pela reforma agrária, sendo necessárias outras lutas sociais combinadas, como aponta Roseli Salet Caldart:



O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras), acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena (CALDART, 2001, p. 208)

Para Caldart (2001), com o aprofundamento e necessidade da luta, veio o reconhecimento da luta e presença dos camponeses no processo pela reforma agrária. Concordo com a afirmativa da autora, visto que para os entrevistados a conscientização da importância da ocupação apareceu com o tempo, através das experiências vividas em relação ao MST. Sobre isso, D. Fátima diz que:

Demorei a entender que era uma coisa melhor para minha vida, e para a vida da minha família. Foi sei lá, uma coisa nova, que eu nunca tinha vivido, e comecei a viver essa vida nova. Essa vida nova que eu comecei a viver, que foi viver para uma ocupação. Ficar acampada na beira de uma estrada, né, naquela estrada principal ali, que não era asfalto, que era estrada de chão, né. Ficar acampada três meses de baixo de uma lona preta, para mim era uma coisa nova, uma coisa meia sofrida, porque eu também não esperava aquilo, né. Quer dizer assim, eu não tinha casa, que nem essa que eu tenho hoje, mas também não morava em baixo de uma lona, né, de baixo de uma barraca, ali sem condições de água, fogão, a gente cozinha no chão e tal, a gente fazia buraco no chão e cozinha ali. Foi uma coisa nova para mim. Quer dizer, no começo foi sofrido, né, mas sem eu saber que era o começo de uma vida nova para mim, para minha família. Começo de uma mudança que iria mudar a vida de toda a minha família, né?! A gente está como a gente está hoje. Você está vendo como a gente está, né? É, mas foi ... O primeiro dia que eu cheguei aqui foi o começo de uma vida nova para mim, uma mudança de vida que melhorou tudo na minha vida, né.

O assentamento representou para D. Fátima o início de uma nova vida, para ela e sua família. Contudo, tal percepção veio com o tempo, principalmente com a chegada das conquistas efetivas. Isso aconteceu porque as condições vivenciadas pelo ser social determina a consciência, como apresentou Williams (2005), em sua teoria de base e superestrutura. Segundo o historiador, a existência social do homem é diretamente atrelada ao processo social por ele vivido. Sendo o Assentamento Pirituba um espaço que passou pelo processo de precarização, mas que forneceu aos acampados instituições essenciais para a manutenção dos sujeitos no espaço, como a escola, há o sentimento de pertença e agradecimento em relação ao movimento.

Em um mundo globalizado como o que se vive, onde não se é possível permanecer ensimesmado, estabelecer conexão e ser atingido pelo produto dos mais diferentes lugares é a ordem do dia para os que participaram do presente estudo. A relação entre campo e cidade é fator determinante para os sujeitos da análise, sendo esta uma interação permeada por ambiguidades, mudanças e estigmas. Chamados de bicho do MST, de pé sujo, pé vermelho, sabe? Pé cheio de barro. Eram discriminados e perigosos” (MATHEUS, 2023), nem mesmo as crianças, como apontou D. Fátima, escaparam do perfil construído sobre o MST entre os municípios.



Muitos das ideias construídas pela população urbana estão relacionados ao pré-julgamento do lugar, discussão essa que podemos relacionar uma vez mais aos pensamentos de Williams (1989). Segundo o autor “as relações não são apenas de ideais e experiências, são de aluguéis e juros, situação e poder- um sistema mais amplo” (WILLIAMS, 1989, p. 19). Transpondo para a pesquisa, o que encontrei foi uma realidade associado a um contexto, alicerçado pelo passado de reivindicações dos assentados e ao preconceito vivido. Entretanto, para eles a situação passou a ter alguma modificação na atualidade, ainda que pelo fato do sucesso econômico atingido pela comunidade assentada. Os assentados se veem reconhecidos em alguma medida, mesmo que ainda existam estigmas sobre a sua posição política e sua permanência⁸⁹.

De volta à análise dos primeiros anos do assentamento, é preciso mencionar que muitos camponeses chegaram por meio de duas intuições: o sindicato camponês de Itaberá e a igreja católica da cidade de Itararé⁹⁰. Ambas as instituições foram contributivas na mobilização campesina pela reforma agrária na região. D, Fátima relatou que ela e sua família chegaram do Paraná, estado em que residiam, através do sindicato, para isso diz que:

Então, até quando eu vim para cá eu não conhecia sobre a reforma agrária, só ouvia o meu avô falar da reforma agrária. Quem dizer, não conhecia né?! O que eu me lembro quando viemos para cá, eu não conhecia, mas aí os meus pais, né, meu pai, meu avô, meu esposo, meu sobro, pai do meu esposo, eles souberam dessa ocupação através do sindicato de Itararé, sindicato de Itararé. Eu não sei como né, eles lá do Paraná, lá de Arapotí, que era até longinho, né? Eles conheceram pessoas do sindicato, e vieram até Itararé no sindicato, começaram a participar das reuniões, né, aí essas reuniões eram em conjunto com as igrejas, os sindicatos da região de Itararé, da região de Itapeva, de Itaberá, e também as igrejas né. Aí que eles souberam dessa ocupação, e aí que trouxeram nós, a família. Mas eu mesma não estava nem sabendo. Então, foi a partir daí, né, do ano de 1984 que eu comecei a conhecer e ouvir falar da reforma agrária. Ouvir falar não, né, a entender, porque eu já ouvia falar, mas eu não entendia. E comecei a participar também(grifo nosso, MATHEUS, 2023)

Destaco novamente dois elementos na fala da entrevistada: as instituições mobilizadoras e o MST como formador. O primeiro é a importância dessas instituições na consolidação pela terra. A igreja Católica há muito se envolvia na questão da terra, remontando sua luta desde 1950 com a CPT. No decorrer dos anos de 1980 sua presença foi essencial para a mobilização da classe camponesa, e na região da análise houve um movimento semelhante do vivido em contexto nacional. Segundo Neto (2009), a aproximação da igreja se deu por meio dos preceitos da Teologia da libertação, que se comprometia em ajudar os menos afortunados, grupo do qual a camada camponesa pertencia, visto o contexto da década de 1980. Assim, o Assentamento Pirituba também

⁸⁹ Já que vivi parte da vida na cidade de Itapeva, presenciei no percurso da vida a relação hostil que se estabeleceu entre comunidade urbana e assentada. Obviamente não tomo como verdade a minha percepção, mas por meio da leitura de trabalhos como o de Carlos Eduardo da Silva e Edvaneide Barbosa da Silva, que tratam em suas dissertações sobre a relação campo e cidade no assentamento Pirituba, é possível perceber que há uma percepção dual sobre os sujeitos, que são vistos como indivíduos produtivos, apesar do não reconhecimento da causa por eles realizada.

⁹⁰ Esta é uma das cidades que fica próxima do assentamento Pirituba, grande parte dos camponeses que ali residem vieram desta municipalidade, apesar do assentamento não integrar o seu território.



teve a presença do cristianismo da libertação. Sobre isso, D. Fátima completa dizendo que:

Então, a igreja também foi uma luta desde o início do assentamento. Começou com uma casinha pequeninha também, tudo ali junto, perto da escola. Foi uma luta também das famílias também, que daí quando nos entramos aqui a igreja foi bem ativa aqui, a igreja da cidade, de Itararé principalmente. Vinham rezar a missa com os assentados. Nossa, a coisa mais linda. Nunca tinha rezado no meio de tanta gente assim, sabe? Um tanto de gente (MATHEUS, 2023).

A igreja, assim como o sindicato, integrou ao processo de lutas e demandas dos camponeses. Lembrado como significativo, a entrevistada falou de forma alegre por participar deste momento. Entretanto, ao que pareceu ambos os espaços integram apenas o acervo memorial dos sujeitos da análise, o que não diminui a sua relevância nesta pesquisa, visto que as memórias emergem a partir das relações estabelecidas pelo presente, sendo da contemporaneidade que a rememoração recebe incentivo, bem como as condições para se efetivar, como aponta Ulpiano T. Bezerra de Menezes (1992). Assim, devido às demandas estabelecidas no ato da entrevista, além do contexto em que a igreja católica perdeu seu espaço para as intuições pentecostais, como o assentamento da análise, o debate de tal temática se faz sumário para compreender os anos iniciais.

O segundo elemento importante tratado pela entrevistada, é o movimento como princípio educativo. No decorrer da pesquisa o MST apareceu como espaço do educar, atuando no processo formativo daqueles que o constituem. A entrevistada Fernanda Ramos, que reside na Agrovila III, afirma que as convivências no movimento, vividas na infância, foram formativas e influentes na sua vida adulta:

Demorei muito tempo pra descobrir o que era, mesmo quando estava na fase da adolescência ainda ficava meio perdida, no que estava acontecendo, o por que que acontecia, né? E aí depois que eu começo a participar como educadora, quando eu começo a participar como uma jovem que é convidada a participar das viagens, dos encontros, dos acampamentos, é que eu vou me apegando a mais ao movimento, né. Hoje eu entendo que ele é um espaço muito formativo, né? Tanto é que eu entro agora como iniciante nesse processo de direção. Deixa eu ver, o que eu posso falar mais? (risos). Ah, é tanto coisa. Nossa, já são quase 24 anos dentro do movimento, né? Porque eu já nasci dentro desse movimento, então é muita coisa, muitos processos (RAMOS, 2023).

No decorrer do trabalho, o movimento apareceu tanto como lugar educacional, bem como de identificação. Apesar disso, quando questionados, os entrevistados não o mencionam como âmbito de formação, mas este é um assunto que não trarei à tona neste breve texto. Sobre o impacto do MST como formador, Fernanda afirma que a vivência na infância e no decorrer dos seus 24 anos foi quem a levou em sua escolha de profissão, pedagogia. O MST tem um projeto societário educativo atrelado às crianças sem-terrinhas, em que fazem práticas do educar sobre a reforma agrária e acerca da luta. Identifiquei em minha pesquisa de TCC que há uma identidade construída nas dinâmicas infantis que transpõem a temporalidade, estabelecendo uma coesão memorial entre a vida adulta e as relações vivenciadas na infância. Como explicita Deise Arenhanrt (2005), isso se deve ao fato de:

[...] seus corpos retratam também uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, resultados da inserção em um movimento



social que produz essa força no interior dos seus processos educativos. As crianças Sem Terra vivem, crescem e se educam num contexto em que o próprio Movimento se coloca como o principal sujeito educativo (ARENHART, 2005, p.05).

O MST assumiu papel educacional durante a infância, retomado por aqueles que integram essa dinâmica produzida como significativo. Entretanto, o mesmo papel não acontece durante a juventude, visto que encontrei, nas pesquisas mencionadas, uma ausência da ação do movimento para com este público. Sobre a pesquisa aqui em desenvolvimento, fica claro que o movimento e suas ações educacionais geram efeito significativo no processo formativo destes sujeitos, transpondo a práticas temporais.

Em tempos de presentismo, conceito criado por François Hartog (2013), onde a percepção sobre passado e futuro está mais difícil de ser percebido nas relações vividas, entender qual o papel significativo e interventor que o MST e as intuições educativas ali exerceram é essencial na contemporaneidade.

3. Conclusão.

Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, não foi possível chegar a conclusões certas no que tangencia a proposta do trabalho. Ainda assim este texto teve como intuito evidenciar a necessidade da pesquisa, visto o contexto vivido na localidade, que possui uma longa historicidade na luta pela terra, bem como educação.

O Assentamento Pirituba tem um longo percurso em relação à reforma agrária, e representa a realidade vivida por grande parte daqueles que angariaram a luta durante os anos de 1980. Entretanto, possui particularidades, decorridas do contexto vivido em relação ao mundo urbano e o rural, e das relações estabelecidas na região em que se constitui que foram marcadas pela violência e desigualdade. Este percurso influenciou na atualidade e nos processos vivenciados, assim como no fenômeno da análise, a educação como elemento de identificação.

Como mencionado no início, a intenção deste trabalho é compreender o papel identitário da educação nos limites do Assentamento Pirituba. Para isso, entender o processo da luta pela terra na localidade fará possível compreender os caminhos traçados e as dinâmicas sociais ali desenvolvidas.

Referências.

ARENHART, D. *A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia do movimento*. 28ª Reunião anual da Anped, 2005.

CALDART, R. S. *Educação do campo: notas para uma análise do percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2009.

O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos avançados*, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo* Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENESES, U. T. B. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Rev. Inst. Et. Bras.*, 1992.

NETO, E. S. Paulo Freire e Gramsci: Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. *Revista Múltipla Leituras*, 2009.

SILVA, E. B. ENCONTROS E DESENCONTROS: *A ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II- Sudoeste Paulista- (1984-2006)*. Dissertação de doutorado pela Universidade de São Paulo, 2008.

STEDILE, J. P. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva- SP, *Serviço social em revista*, vol. 16, nº1, 2013.

RICOUER, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RODRIGUES, F. C. *A educação e a luta pela terra no Brasil: A formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra* Educ. Soc., Campinas, p.27-44, 2017.

WILLIAMS, R. Campo e cidade: *Na história e na literatura contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.



HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Kühl, Gracieli Erna Schubert¹

¹Historiadora (UNIOESTE) graduanda em Museologia (CLARETIANO). Professora e Coordenadora do Núcleo Histórico do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, Cascavel/PR. Fundadora da OMA Projetos Culturais.

Resumo: O presente ensaio aborda reflexões teóricas e práticas desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e atividades didáticas envolvendo o Patrimônio Histórico Cultural e os estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná. No campo da teoria, apresentam-se autores que abordam a educação e as práticas pedagógicas a partir de um olhar que concebe o Patrimônio histórico como objeto interdisciplinar. Em relação ao método, esta atividade foi baseada na Educação Patrimonial, que nos propões discutir o nosso Patrimônio não apenas através da vertente da história, mas sim a partir da integração entre diferentes disciplinas para então chegar ao objetivo comum que é a construção da consciência histórico - crítica nos alunos envolvidos. A atividade pratica socializada neste ensaio foi desenvolvida com alunos da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Com estudantes pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, que frequentam instituições de ensino situadas no Município de Marechal C. Rondon/PR. A proposta apresentada foi a realização de atividades envolvendo a história do Município de Marechal C. Rondon, com ênfase a implantação de um Projeto de Germanidade, que incentivou financeiramente a caracterização de obras arquitetônicas ao estilo dito 'Enxaimel' e/ou 'Casa dos Alpes'.

Palavras-chave: Patrimônio; Educação; Arquitetura.

1. Introdução e contextualização.

Tendo em vista o crescente aumento das discussões em torno do Patrimônio Histórico em nível regional e nacional, apresentamos este artigo com objetivo de contribuir para ampliar essas discussões, influenciando positivamente na construção de novos argumentos, principalmente quando se afirma a necessidade de perceber a criação e a constituição do Patrimônio histórico e cultural em seu todo. Sendo assim, o presente ensaio propõe reflexões teóricas e práticas desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e atividades didáticas envolvendo o Patrimônio Histórico Cultural e os estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

No campo da teoria, utilizamos autores que abordam a educação e as práticas pedagógicas a partir de um olhar que concebe o Patrimônio histórico como objeto interdisciplinar. Sendo assim, não é possível discuti-lo apenas através da vertente da história, mas sim a partir da integração entre diferentes disciplinas para então chegar ao objetivo comum que é a construção da consciência histórico - crítica nos alunos envolvidos.

Para aprofundar as questões teóricas que nortearam a atividade, utilizamos autores como Le Goff (1994) e Nora (1981) discutindo a construção da memória individual e



coletiva. Paoli (1992) e Silva (1990) também contribuem com reflexões em torno do Patrimônio Histórico e sua relação com a memória coletiva e individual que se desenvolve em seu entorno.

A concepção metodológica da atividade aqui apresentada toma como base a Educação Patrimonial, um conjunto conceitual e prático trazido e desenvolvido no Brasil pelas pesquisadoras do Museu Imperial: Horta, Grunberg e Monteiro, as quais publicaram o *Guia Básico de Educação de Patrimonial*, no ano de 1999. Estas autoras esboçam uma discussão aprofundada em torno do significado da Educação Patrimonial bem como a sua chegada ao Brasil e seu desenvolvimento a partir de então.

A atividade prática que socializamos foi desenvolvida com alunos da Rede Estadual de Ensino do Paraná pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, que frequentam instituições de ensino situadas no Município de Marechal C. Rondon/PR. A proposta apresentada foi a realização de atividades envolvendo a história do Município de Marechal C. Rondon, com ênfase a implantação de um Projeto de Germanidade, que incentivou financeiramente a caracterização de obras arquitetônicas ao estilo dito ‘Enxaimel’ e/ou ‘Casa dos Alpes’.

Este artigo apresenta-se dividido em tópicos, cada qual se referindo a um aspecto relacionado ao trabalho. Inicialmente são apresentadas algumas definições conceituais, como Memória, documento/monumento. Em seguida abordamos a Educação Patrimonial, conceito e método, a qual constituiu a base metodológica para o desenvolvimento do trabalho aqui discutido, onde foram utilizadas as considerações presentes no material já citado: Guia Básico de Educação Patrimonial.

No tópico seguinte, apresentamos um breve histórico do Município de Marechal C. Rondon, pois a atividade relatada foi desenvolvida abordando a trajetória histórica deste, para então discutir a criação do Projeto de Germanidade, na década de 80. Finalizamos esta reflexão apresentando um relato da experiência prática desenvolvida com estudantes do ensino fundamental e médio.

A questão principal discutida junto aos estudantes foi a (des) construção, a análise crítica dos marcos criados e amplamente divulgados como sendo os representantes da cultura rondonense, colocando a cidade como a mais germânica do Paraná. Rótulo sustentado principalmente pela arquitetura dita “Enxaimel” e pela Oktoberfest.

Durante todo o período em que a atividade foi desenvolvida, enfatizou-se a necessidade de se preservar o Patrimônio e a Cultura local, porém sem dispensar a análise crítica ao mesmo, colocando que é necessário questionar o que está sendo preservado e o que está sendo “ocultado” durante os processos de criação ou valorização de aspectos históricos e culturais. Para que não ocorram sombreamentos de representações, práticas e costumes de determinados grupos sociais em oposição à valorização de outros.

Neste sentido, Janice Theodoro da Silva, traz uma questão em torno do que se costuma preservar em oposição ao que é silenciado pela memória, seja ela individual ou coletiva. O eixo de discussão trilhado por ela destaca o fato de que geralmente são preservados aspectos relacionados a acontecimentos “agradáveis”, sendo que lembranças inoportunas que remetem a fatos indesejáveis para a história pessoal ou coletiva, serão rapidamente esquecidos.

Maria Célia Paoli discute questões semelhantes, porém com ênfase ao Patrimônio Histórico, citando como exemplo os monumentos, afirmando que estes são vistos a partir de duas vias principais: podem ser julgados como inoportunos frente à modernização da arquitetura local e por isto devem ser substituídos favorecendo o progresso da cidade; ou



então são tidos como algo a ser preservado porque representam uma cultura que já passou, por isto sua preservação é de suma importância para que o passado não seja esquecido.

2. História e Memória.

Fazendo um breve retrocesso na trajetória da historiografia, lembramos que até o século XIX, as fontes admitidas para realização de pesquisas científicas desenvolvidas na História eram limitadas a documentos oficiais, inclusive pesquisadores como Lefebvre chegaram a afirmar que: *“Não há notícia histórica sem documentos”*; *“Pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se”* (LEFEBVRE apud LE GOFF, 1994, p. 539).

Com a fundação da Escola dos Annales, a noção de documento foi ampliada, pois se percebeu que a cada fato histórico haviam diferentes tipos de documentos, os quais nem sempre eram textos. Le Goff utiliza uma citação de Samaran, que é pertinente para o momento: *“Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou qualquer outra maneira”* (SAMARAN apud LE GOFF, 1994, p. 540).

Ao mesmo tempo em que criaram espaço para a inserção de novas espécies de documentos junto à pesquisa historiográfica, os fundadores dos Annales iniciam também uma crítica profunda em relação à noção de documento, pois este estava intimamente ligado ao poder, principalmente quanto à forma com que eram utilizados:

“O documento não é inócuo. É antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 1994, p. 547).

É preciso lembrar que:

“Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez, sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência esmagadora, uma montagem. É preciso começar por demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1994, p. 548).

A partir desta nova visão frente à construção histórica, puderam então ser inseridas outras espécies de registros, como por exemplo, os registros paroquiais, os quais tem por fim assinalar os nascimentos, os matrimônios e as mortes ocorridas dentro de uma determinada comunidade, formando então um registro básico para utilização junto às mais variadas pesquisas históricas.

Outra fonte histórica que passa a ser admitida pelo método científico é a Memória, a qual também está diretamente relacionada ao tema deste ensaio. Para Pierre Nora, história e memória são conceitos distantes um do outro. Segundo ele, a memória é a vida própria de cada grupo social, imbricada de sentimentos, emoções, registrados por uma única pessoa ou por um grupo. Esses registros são vulneráveis frente a transformações, bem como são involuntárias ou conduzidas, fazendo com que a memória não seja totalmente pura, fiel aos dados que a história necessita.



Já Le Goff acredita que um povo que possui forte memória coletiva não será dominado com facilidade, pois saberá utilizar-se do passado como arma contra os opressores. Porém, a memória coletiva pode ser transformada, manipulada segundo interesses políticos, dependendo dos valores de cada indivíduo envolvido. Sendo assim, “a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 1994, p. 476).

Segundo Janice Theodoro da Silva, “grande parte da memória histórica corresponde a ausências, perdas, (...), ao que deixou de ser registrado por não fazer parte dos ‘grandes acontecimentos’” (SILVA, 1990, p. 63-69), reafirmando o fato de que devemos estar cientes de que a memória se relaciona muito intimamente com o esquecimento de fatos menos importantes.

Janice cita também outro caso: “As camadas mais pobres possuem uma memória mais fragmentada, mais dispersa, menos variada quanto aos objetos de cultura que reifica. As vezes, um objeto só, perpassa uma vida, representando um sonho, um desejo contido” (SILVA, 1990).

Com isto, adentramos na discussão sobre a política de preservação que vigorou por longo período no que diz respeito à seleção da memória, e conseqüentemente dos bens culturais que devem ser preservados e os que lentamente são “esquecidos” pela sociedade. Ocorre também que na maioria dos casos, a decisão tomada entre o que é importante ou não para a história parte dos indivíduos que de certa forma exercem poder na sociedade em que estão inseridos, e não da população pertencente às classes mais baixas.

Conclui-se então que a memória, principalmente aquela representada através dos bens ditos culturais, é extremamente seletiva, uma vez que nem tudo é registrado ou representado através da cultura material ou mesmo da historiografia.

“A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-os a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção” (LE GOFF, 1994, p. 547).

São lembrados ou preservados aqueles fatos importantes para a história pessoal ou local, apagando a memória daqueles que participaram como coadjuvantes da história, os vencidos. Porém, por mais relevância que se deposite em tais objetos ou lembranças, se observarmos com mais atenção, poderemos perceber com facilidade que na maioria das vezes a “história oficial” deixa lacunas, as quais formam os capítulos encenados pelos “outros”, aqueles que por motivos de soberania não foram inseridos nos registros da memória histórica – “história que Walter Benjamim chamou ‘dos vencedores’, sobre cujos efeitos foram produzidos os documentos e erigidos os monumentos, referência única ao que se ensina nas escolas, se mostra aos turistas, se comemora nos feriados nacionais” (PAOLI, 1992, p. 26).

Em Marechal Cândido Rondon a maior parte da história oficial incentivada, mantida e divulgada pelo poder público local está relacionada com a chegada dos pioneiros, fazendo alguma menção às Companhias estrangeiras que exploravam a erva mate e a madeira na região desde meados do século XIX. Talvez pelo fato de que alguns destes pioneiros e mesmo seus descendentes ainda fazem parte do dia-a-dia, o que pode



ser chamado de “memória viva”, acaba se empregando valor a esta memória em detrimento de outras. O que se tem preservado em relação a objetos históricos que retratam o período que chamamos de fase extrativista e mesmo indígena encontra-se no museu municipal e algumas poucas peças em residências. Muito pouco se tem da memória a este respeito, principalmente por que a maioria dos protagonistas desta história não mais se encontram em nosso meio

Portanto, o período de glória da história local é caracterizado por muitos como o da *colonização*, com a chegada dos “pioneiros” em nossa região. Não que o mesmo não tenha sido de extrema importância para o desenvolvimento do Município, mas deve-se lembrar que esta ênfase esconde outros sujeitos e outros acontecimentos.

Sendo assim, é possível acreditar que através da Educação Patrimonial teremos algumas possibilidades para colocar estas questões de forma prática aos alunos, conduzindo-os ao desenvolvimento desta consciência crítica em relação a história e aos símbolos colocados como representantes da cultura local.

3. A Educação Patrimonial.

Segundo a museóloga Maria de Lourdes Parreiras HORTA, a Educação Patrimonial chegou ao Brasil por ocasião de um Seminário sobre *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983. O objetivo deste evento foi discutir o desenvolvimento de atividades pedagógicas que tivessem como estratégias um melhor aproveitamento do Patrimônio Cultural, fazendo com que o mesmo fosse reconhecido e valorizado. Foi adaptada aos museus brasileiros a partir de estudos realizados sobre um trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, chamado *Heritage Education*.

Segundo Maria de Lourdes, a Educação caracteriza-se como um processo permanente de descoberta e de aquisição de conhecimentos e experiências, iniciado nos primeiros anos de vida do indivíduo, permitindo que o mesmo cresça e se desenvolva, atingindo suas capacidades plenas de maturidade, autoconsciência e autodeterminação, só terminado com a morte ou a perda de consciência. “*Este processo natural de inquirição e investigação é universal e uniforme, constituído por uma série de etapas e sequências que se modificam com o tempo, mas que são comuns a todos os indivíduos*” (HORTA, 1991, p 03). É isto que forma a base para o exercício da liberdade e do bem-estar de cada pessoa.

Neste sentido, somo levados a repensar a necessidade da educação em nossa sociedade atual. A educação voltada para ensinar os indivíduos a aprender, de responsabilizá-los pelo próprio aprendizado. “*Somente através desta capacitação será possível a este indivíduo adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para utilizar suas experiências acumuladas no enfrentamento de sua vida de todo o dia, no planejamento consciente de suas ações, e na determinação de seu futuro*” (HORTA, p.06).

Portanto, a educação é tida como um instrumento de construção do futuro, porém, para que isto ocorra com mais determinação, acredita-se ser necessário uma volta às origens, um olhar para si mesmo, buscando reconhecer-se. Como isto é possível?

É neste momento que adentramos na discussão em torno da importância do patrimônio histórico, da cultura material, ou seja, dos aspectos que compõe sua identidade pessoal e coletiva “*O reconhecimento da auto identidade passa pela inserção do*



indivíduo no seu grupo social, pela visão de si mesmo na perspectiva do contexto cultural em que se situa, na consciência do papel que desempenha dentro da própria comunidade” (HORTA, 1991).

Para contribuir com essa discussão, é importante abordar o termo “patrimônio” e suas diferentes interpretações. Inicialmente pode-se afirmar que o Patrimônio ele assume diferentes sentidos, segundo o contexto em que está inserido. Pode-se tentar defini-lo como o legado cultural deixado por nossos antepassados, os quais formam a base da cultura que produzimos e vivenciamos nos dias de hoje.

Segundo Janice Theodoro da Silva ” (SILVA, 1990), o prefixo *pater* deriva da relação de pai para filho, ou a transferência de uma herança material, espiritual ou institucional. Já Pedro Paulo Funari, que explora alguns sentidos ligados diretamente ao significado do ‘patrimônio’ propriamente dito, cita que as línguas românicas adotaram do latim o termo *patrimonium*, referindo-se à “*propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança*”. Os alemães costumam referir-se ao patrimônio através da palavra *Denkmalpflege*, “*o cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar*”. Já os ingleses adotaram o termo citado pouco acima, *Heritage*, “*aquilo que foi ou pode ser herdado*”. Estes vários termos, com o passar dos anos foram adaptados e passaram então a serem usados como referência aos monumentos herdados das gerações anteriores, com uma permanente ligação com a lembrança, o que leva a pensar, e aos antepassados, à herança.

Acredita-se, que o patrimônio cultural pode ser concebido, tanto por museólogos como por historiadores, como sendo o resultado “*da manifestação de múltiplos eventos, simultâneos e sucessivos, que se organizam em diferentes planos, e que podem ser vistos em diferentes ângulos, contra o horizonte do passado*” (HORTA, 1999, p. 07).

No caso específico das atividades de Educação Patrimonial, pode-se dizer que o Patrimônio se refere às evidências materiais da cultura, tendo está “*como sistema de valores, de crenças, hábitos e comportamentos, conceitos e ideias que caracterizam uma sociedade e suas produções, e que as distinguem das demais*” (HORTA, 1999, p. 08).

Porém, não basta termos estes aspectos preservados em museus ou tombados como Patrimônio Histórico, pois a matéria acaba se decompondo, levando consigo a memória construída em seu entorno. A metodologia da Educação Patrimonial baseia-se justamente na visão contrária a essa, defendendo que a preservação deve ocorrer juntamente com a comunidade, que é preciso que esta tome consciência do valor impregnado no Patrimônio para a compreensão da vida social que se desenvolve a partir dele. Desta forma, cria-se uma visão humanística e menos científica em relação aos bens culturais, sem esquecer a visão crítica. “*Através do questionamento ativo dessas evidências podemos conhecer melhor as relações do homem com seu meio ambiente e com os seus semelhantes, as relações entre o cultural e o material, a interação entre os indivíduos e seus locais de vida*” (HORTA, 1999, p. 12).

A metodologia da Educação Patrimonial visa principalmente auxiliar no processo de aprendizado desenvolvido a partir desta relação. Como diz HORTA: “*A Educação Patrimonial propõe-se como um método ativo e permanente de ensinar as pessoas, crianças ou adultos, a aprender a conhecer o seu Patrimônio, e a compartilhar este conhecimento com seus semelhantes*” (HORTA, 1999).

Pode-se dizer que se trata de um conjunto de atividades pedagógicas que envolvem o patrimônio de forma geral, o qual se torna fonte primária de conhecimento e enriquecimento cultural, individual e coletivo. Este contato faz com que o patrimônio



analisado receba maior apreciação por parte dos que com ele se relacionam, gerando um processo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

Com o conhecimento e a valorização do patrimônio, o processo de preservação destes objetos ou monumentos passa a acontecer naturalmente, através dos laços afetivos construídos entre o objeto e os indivíduos com os quais eles se relacionam. A identificação da pessoa com o objeto é de fundamental importância nas atividades de Educação Patrimonial, pois é preciso haver um sentido para o estudo e a apreciação na relação homem/produzidor com patrimônio/produto. Isto se dá basicamente a partir da interpretação do objeto. Segundo Maria de Lourdes P. Horta, o questionamento, a experimentação e a representação são recursos educacionais que auxiliam no desenvolvimento deste aprendizado.

Experimentar andar numa carruagem, escrever uma carta ou um livro à luz de velas, tocar um instrumento, recriar um diálogo ou uma situação, tocar e fazer funcionar uma máquina de moer grãos, ouvir o som de um carrilhão são experiências que nos permitem uma compreensão mais do que lógica, intuitiva, uma aproximação empática com os que nos antecederam ou os que são diferentes de nós. ” (HORTA, 1999, p. 12)

As atividades que derivam da Educação Patrimonial são formadas por uma série de etapas, que vão desde a observação do objeto ou bem cultural, passando pelo registro, exploração e finalmente a apropriação; é quando se dá a participação criativa e a valorização do patrimônio analisado. Para que este processo possa alcançar meios adequados de aproveitamento, foi elaborado e publicado uma espécie de guia metodológico, proveniente das experiências já desenvolvidas junto aos museus. Esta publicação expõe, minuciosamente, a metodologia sugerida pela Educação Patrimonial, as quais apresento alguns pontos na sequência.

O educador patrimonial deve colocar-se como um instigador neste processo de aprendizagem. Para tanto, tem-se como alternativas várias estratégias que podem, por exemplo, ser aplicadas a partir de um roteiro de perguntas, com o objetivo de conduzir a uma análise do objeto ou fenômeno cultural. Porém, antes de tudo, será necessário delimitar as metas a serem alcançadas com a atividade, visto que cada objeto possui múltiplas interpretações.

O que deve ser explorado nestas atividades são aspectos como a construção do objeto ou monumento, seus aspectos físicos, a função que o mesmo teve, ou as várias funções, o formato apresentado e principalmente o valor que o mesmo possuía nas diversas formas que assumiu, como na fabricação, na compra, na venda, no ato da doação para o museu e principalmente o valor por ele assumido enquanto objeto histórico.

Cabe enfatizar neste momento a interdisciplinaridade, pois para se tornar possível a análise do bem cultural é necessário percorrer várias disciplinas. Analisar as formas geométricas ou os componentes químicos da matéria prima utilizada. A decomposição deste material através da ação do tempo. Cálculos matemáticos para elaboração de planta baixa da obra, no caso de ser uma construção arquitetônica. Enfim, para se chegar a análise ampla dos objetos culturais seguindo a metodologia da educação patrimonial a interdisciplinaridade é fundamental.

Por mais simples e comum que seja o objeto ou monumento, pode-se extrair uma série de informações a respeito do contexto histórico-temporal, em relação à sociedade que o criou e a utilidade que o mesmo teve para cada família ou grupo aos quais pertenceu.



4. O Município de Marechal Cândido Rondon/PR.

Inicialmente é preciso esclarecer que a proposta deste artigo não é discutir a história do Município de Marechal C. Rondon, a intenção em trazer este breve histórico é de contextualização do tema aqui abordado. Os dados relacionados neste item provem de consultas a pesquisas já publicadas, segundo os autores citados.

Ao iniciar o século XX a região oeste do Paraná foi palco para a exploração da erva mate e da madeira, período em que começaram a emergir, às margens do caudaloso Rio Paraná, uma sequência de Portos, instalados por companhias estrangeiras que tinham por objetivo explorar os referidos produtos, existentes em abundância na região.

A Cia. Mate Laranjeira foi uma destas obras que explorou erva mate no sul do Mato Grosso, transportando esta produção até a Argentina através do Rio Paraná. No início da produção, as Sete Quedas e o Salto Carapan constituíam-se em obstáculos intransponíveis para o transporte da erva mate, e por este motivo — após uma sequência de tentativas frustradas — a empresa optou pela construção de uma estrada de ferro entre Guaíra e o Porto Mendes, logo abaixo do Salto Carapan. No Porto Mendes Gonçalves a Cia. Mate Laranjeira instalou armazéns, casas para funcionários, casa de administração, correio, estação de trem e uma linha telegráfica que acompanhava a ferrovia.

O Porto Mendes Gonçalves ficou em atividade até 1965, época em que os primeiros chamados *pioneiros* já haviam chegado à região, foi quando as terras da Mate Laranjeira foram retomadas pelo governo com o objetivo de colonizá-las em definitivo. Hoje as antigas instalações do Porto Mendes Gonçalves estão encobertas pelo Lago Internacional da Itaipu; porém, algumas máquinas, elementos decorativos e utensílios podem ser vistos no Museu Histórico Pe. José Gaertner.

Em 1946 empresários gaúchos interessaram-se pelas propostas do governo para ocupação destas terras e uniram-se formando a Comercial Madeireira Colonizadora Rio Paraná – MARIPÁ. No referido ano, adquiriram uma gleba de terras localizada entre Foz do Iguaçu e Guaíra no extremo oeste paranaense, correspondente a Fazenda Britânia, atuais Municípios de Marechal Cândido Rondon, Toledo, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado, Mercedes Quatro Pontes, Nova Santa Rosa e Maripá, iniciando assim efetivamente a colonização desta região por volta de 1950, ainda na vigência do território do Iguaçu.

Como o objetivo era colonizar estas terras, foi iniciada a mobilização econômica do território extraíndo-se toda a madeira de lei para capitalizar a empresa, sendo posteriormente abertas novas estradas de rodagem que proporcionando assim a infiltração dos colonos sulistas.

Os primeiros moradores chegaram à sede de Marechal Cândido Rondon em 07 de março de 1950, iniciando a construção de barracões que serviam para abrigar os habitantes desta nova cidade. A maioria dos colonizadores era oriunda dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, foco mobilizador da colonizadora, que empreendeu a divulgação destas terras de forma planejada, visando atrair para a Fazenda Britânia colonos descendentes de europeus, católicos ou luteranos e com tradição agrícola. Estes por sua vez foram agrupados segundo região de origem e religião. Fato que levou ao surgimento de colônias bem definidas, por exemplo, em Marechal foram centralizados os colonos descendentes de imigrantes alemães, enquanto nas cidades vizinhas foram reunidos grupos com outras descendências.



Em 1953 a vila General Rondon tornou-se distrito de Toledo e em 25 de julho de 1960, através de uma lei sancionada pelo então governador Moisés Lupion, a vila passa a condição de Município, recebendo o nome atual em homenagem ao grande desbravador dos sertões Cândido Mariano da Silva Rondon.

O crescimento regional e o potencial energético do Rio Paraná ocasionaram a primeira grande alteração na paisagem do município, através da formação do Lago Internacional de Itaipu que em 1982 alagou 17% da área produtiva e deslocou muitos habitantes para outras regiões.

Com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, muitos dos aspectos históricos referentes à região Oeste do Paraná ficaram submersos. Tanto sítios arqueológicos representando o período das Cidades Jesuíticas como monumentos históricos de grande relevância como os Portos construídos às margens do Rio, remanescentes do início do século passado.

Ainda na década de 80, um grupo de funcionários públicos municipais deram início a elaboração de um projeto para a cidade, conhecido como Projeto de Germanidade ou projeto de caracterização turística, o qual teve por objetivo incentivar e ampliar os aspectos germânicos do Município. Para tanto, deslocaram-se até a região de Blumenau/SC a fim de conhecer pessoalmente os símbolos étnicos que fazem desta cidade, considerada uma das mais germânicas do Brasil.

A partir de então, foram iniciadas várias ações visando construir junto ao Município de Marechal C. Rondon a imagem de cidade mais germânica do Paraná. Para tanto, inicialmente foi elaborada a Lei Municipal N.º 1.627 de 14 de julho de 1986, a qual *“aprova o regulamento para a concessão de favores fiscais às construções típicas em “Enxaimel” e “casa dos Alpes”*. Esta lei autorizava a concessão de incentivos fiscais para imóveis cuja fachada fosse construída em estilo germânico, Enxaimel ou Casa dos Alpes, e na criação de uma festa típica: a Oktoberfest, justificada pelo argumento da recuperação das tradições e dos bons costumes do povo germânico.

Tanto a concessão de incentivos fiscais quanto a implementação da Oktoberfest, visavam incentivar as pessoas a resgatar suas origens respeitando evidentemente o país em que vivem. Porém, acima disto, havia outro propósito, o de atrair turistas e consequentemente recursos financeiros para o Município. Este projeto de caracterização germânica visando fomentar o turismo, também foi incentivado pela imprensa local. Segundo um dos jornais rondonenses de maior circulação:

“Os cabelos loiros e os olhos claros de grande maioria do seu povo não são mais o único símbolo de que Marechal Cândido Rondon é a cidade mais germânica do Paraná. A arquitetura das residências e do comércio, pouco a pouco, estão tomando um jeitinho europeu, mais precisamente alemão. As edificações têm enchido os olhos dos visitantes que passam por aqui. Profissionais capacitados, que pensam no futuro do município, têm deixado as suas marcas no processo de germanização rondonense. Graças à criatividade deles, Marechal Cândido Rondon pode dizer, de boca cheia, que é a cidade mais germânica do Paraná.” (Jornal O PRESENTE. Marechal Cândido Rondon: 03 de setembro de 1999. p. 48).

Ao analisarmos criticamente a trajetória histórica do Município, podemos perceber que as pessoas que se fixaram nesta terra e que povoaram definitivamente esta região eram sulistas, em sua maioria pequenos produtores rurais. Estas famílias trouxeram em sua bagagem as experiências vividas em sua terra natal (Rio Grande do Sul e Santa



Catarina), das quais muitas foram herdadas de seus pais, possivelmente também nascidos no sul do Brasil, ligados ao meio rural.

Sabemos que muitas regiões do sul do Brasil foram ocupadas por imigrantes europeus que chegaram durante vários anos, onde estabeleceram residência e constituíram família. Porém, os colonos que ocuparam a região atual do Município de Marechal C. Rondon eram apenas descendentes destes imigrantes. Muito diferente da imagem que o Projeto de Germanidade buscou divulgar. Pois para que o Município rondonense pudesse realmente ser considerado o mais germânico do Paraná, possivelmente deveriam residir nele um número considerável de imigrantes europeus, nascidos na Alemanha, que migraram ao Brasil e no referido Município fixaram residência. Ora, são raras as pessoas de nacionalidade alemã que escolheram Marechal C. Rondon para viver. Das que se tem maior conhecimento podemos citar alguns representantes da Família Seyboth e o Sr. Eribert Hanz Gasa.

A necessidade de refletir, debater e esclarecer aos estudantes rondonenses algumas destas questões, impulsionaram o desenvolvimento de uma atividade em formato de oficina sobre *História e Memória*, a qual teve como título: *O Patrimônio Histórico de Marechal Cândido Rondon*, da qual seguem alguns apontamentos.

5. Relato de Experiência.

Há muito que refletimos sobre as questões envolvendo o Patrimônio Histórico enquanto ferramenta para desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interdisciplinares. Como já citado, neste relato apresentamos uma atividade prática com estudantes da Rede Estadual de ensino do Paraná, que frequentam as instituições de ensino do Município de Marechal C. Rondon.

Esta localidade possui, como já citado acima, algumas particularidades que permitem o desenvolvimento de reflexões em torno das representações culturais construídas, principalmente em relação à questão da Germanidade, muito difundida inclusive pela mídia local e regional.

A partir destas questões, elaboramos uma proposta de oficina sob o tema *História e Memória*, que teve como propósito principal conduzir os estudantes a refletirem em relação a estes símbolos que tanto são postos como características culturais do Município. Entre os locais analisados e visitados, foram abordados alguns monumentos como a Praça Willy Barth, o Memorial ao ex-prefeitos, o Centro de Eventos Werner Wanderer, a residência da Família Seyboth e a Casa Gasa.

Inicialmente foi apresentado aos alunos uma breve reflexão sobre fatos históricos do Município. Em seguida foram expostas imagens da arquitetura local, tida como germânica, em comparação com a arquitetura original alemã, passando também pela arquitetura construída pelos imigrantes alemães no sul do Brasil. Esta linha do tempo teve como objetivo demonstrar a técnica construtiva do Enxaimel, desenvolvida por europeus que é muito diferente do que em Marechal se define e apresenta como tal.

Buscou-se também refletir e desconstruir a ideia de que a arquitetura rondonense é germânica. Pois esta caracterização germânica que se dá a algumas construções rondonenses constitui-se apenas em fachada de obra, pois toda a técnica construtiva empregada para execução do projeto está totalmente alheia ao que caracteriza uma construção 'Enxaimel' tradicional. A obra toda é feita seguindo técnicas locais de construção e posteriormente, já ao final da obra são acrescentados alguns elementos



decorativos externos que de muito longe lembram o estilo europeu. Após discussão em sala, partimos para visitas guiadas para observações *in loco* destas obras, enfatizando que são apenas detalhes empregados na fachada da construção.

O pesquisador e arquiteto Arlen GÜTGES, que elaborou um trabalho de conclusão de graduação em Arquitetura e Urbanismo a respeito da arquitetura ‘germânica’ rondonense, afirma que embora essas imitações arquitetônicas busquem o resgate e a preservação da tradição germânica, muitas apresentam uma mistura de estilos e materiais que configuram de forma totalmente equivocada a identidade arquitetural do município, trazendo à tona um plágio mal elaborado das fachadas das cidades alemãs.

“Embora a intenção seja a melhor possível, infelizmente, pela ausência de informações e falta de orientação sobre o verdadeiro estilo germânico, em destaque o Enxaimel (cuja paternidade é desconhecida); na cidade, as pessoas ensejam obras de arquiteturas quiméricas, caracterizadas pela criação de estilos incoerentes e sem semelhança técnica alguma com o verdadeiro exemplar alemão.” (GÜTGES, 2003)

Foram visitados também dois locais que possuem em sua técnica construtiva alguns elementos semelhantes ao Enxaimel, são eles: a residência da Família Seyboth e a Casa Gasa. Nestes locais os alunos puderam visualizar alguns elementos técnicos do estilo além de questionar sobre a trajetória histórica das obras.

Toda a discussão desenvolvida neste ensaio teve como objetivo refletir sobre a constituição do Patrimônio Histórico do Município de Marechal C. Rondon, utilizando como fio condutor os conceitos e práticas da Educação Patrimonial, visto que esta pode ser percebida como um meio bastante eficiente no que diz respeito à forma de “ver” o Patrimônio. Com ela, foi possível despertar os alunos para a possibilidade de se transformarem de expectadores passivos a sujeitos ativos da história local, tornando-o presente e atuante junto às questões que envolvem a preservação da memória e dos objetos histórico-culturais que representam o grupo.

A partir disto, o cidadão pode vir a questionar os aspectos culturais, preservados ou ocultados, tomando posse da herança cultural que possui; porém, de forma consciente, tomando para si os aspectos que acredita serem relevantes em sua história de vida, sem que isto seja “montado” por alguém ou por instituições.

Buscamos despertar nos estudantes o gosto pela história, não aquela que simplesmente passou, mas esta, que se encontra viva em cada pessoa e que é construída dia a dia pelos atores sociais.

Referências:

- FUNARI, Pedro Paulo. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. Campinas: Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas.
- GONZALEZ, Emílio. As camadas da memória: perfil reflexivo da produção historiográfica e memorialista sobre a cidade de Marechal Cândido Rondon/PR (1950-1998). Marechal Cândido Rondon: PIBIQ/CNPq/UNIOESTE, ago. 2000. (Relatório final)



GÜTGES, Arlen. *Arquitetura Germânica e sua influência nas edificações brasileiras: o caso de Marechal Cândido Rondon*. TCC Arquitetura e Urbanismo. Universidade Paranaense/UNIPAR. Umuarama, 2003.

HIRATA, Elaine Veloso. *Relatório das experiências educacionais do MAE: 1981-1982*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IRSCHLINGER, Fausto Alencar. *História local/regional: lugares de memória*. In: ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS MUSEOLÓGICOS (14. Chapecó: 2001). Chapecó: NEMU, 2001

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp. 1994.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Museus históricos: da celebração à consciência histórica*. Explorando o Museu Paulista da USP. *Jornal da Tarde*, São Paulo, jun./ago. 1991. Caderno de Sábado.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Para que serve um museu histórico?* *Jornal da Tarde*, São Paulo, jun./ago. 1991. Caderno de Sábado

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 34, p. 16, 1992.

NORA, Pierre. *Projeto História*. *Revista do programa de estudos em história da PUC-SP*, São Paulo, v. 10, 1981.

PAOLI, Maria Célia. *Memória, história e cidadania: o direito ao passado*. In: _____. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

SAATKAMP, Venilda. *Desafios lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon*. Cascavel: Assoeste, 1984.

SILVA, Janice Theodoro. *Memória e esquecimento*. *Revista de Divulgação Cultural*, Blumenau, v. 13, n. 44, p. 63-69, jul./ago. 1990.

SCHUBERT, Gracieli Erna. *Projeto Museu na Estrada*. Comunicação Coordenada apresentada no IX Encontro Estadual de História – ANPUH: História: inclusões e exclusões. Florianópolis, caderno de resumos p. 76, nov. de 2002.

WACHOWICZ, R. C. *Obrageiros, mensus e colonos: história do Oeste Paranaense*. Curitiba: Vicentina, 1987.



ESCRAVIZADOS NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO DOS NEGROS DO CONGO ANTES DA ESCRAVIDÃO E O SISTEMA ECONÔMICO AO QUAL ELES FORAM INSERIDOS

Pinto, Mauro Sérgio Souza¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Programa de Pós Graduação em História(PPGH).

Resumo: Quando ouvimos falar sobre os escravizados no Brasil, geralmente a história está voltada às lutas de resistências, durante e depois do processo escravocrata, dependendo da forma como está escrito, temos a impressão que a escravidão “apenas” aconteceu. No entanto o negro não era escravo, ele foi escravizado em um amplo sistema mercantil. Ao chegar no Brasil, em meio ao esquema comercial que envolvia política, religião, disputa de poder, um grandioso sistema relações comerciais, e mais uma serie de fatores onde o negro era uma das peças que fazia esse sistema funcionar, os negros adaptaram meios de conservar sua identidade, à escolha de alguém entre eles para ser coroado Rei, era um exemplo que ajudava a manter viva à memória cultural da vida antes da escravidão. Mas a final de contas, de onde vieram os negros e que sistema era esse? Muitos escravizados vieram da região do Congo/Angola, lugar que tinham uma história antes da chegada dos europeus, e que teve uma influencia muito grande quando o homem branco chegou no território. O presente trabalho pretende analisar a região de onde vieram os escravizados e o sistema econômico que transformou seres humanos em mercadoria.

Palavras-chave: Escravidão; Sistema escravocrata; Congo; Congada.

1. A história da escravidão

O negro não era escravo, ele foi escravizado em um amplo sistema econômico. Ao chegar no Brasil, em meio ao sistema escravocrata, que envolvia política, economia, burguesia comercial e mais uma serie de fatores onde o negro era uma das peças que fazia esse sistema funcionar. Mas a final de contas, de onde vieram os negros e que sistema era esse? Muitos escravizados vieram da região do Congo/Angola.

O historiador angolano Elikia M'Bokolo (2008) descreve o Congo como sendo o segundo maior país da África e tendo algo muito importante para o desenvolvimento econômico da região: O rio Kongo/Zaire, sendo o 6º maior rio do mundo, o segundo mais volumoso e o mais profundo. A localização geográfica influenciou muito no número de vilarejos, aldeias e tribos que se formaram entorno ao rio, com facilidade para o desenvolvimento agrícola e criação de animais. Outros produtos também foram encontrados na região, como ouro e cobre, além de peles de animais e marfim, foi alias o que fez os portugueses iniciarem um comércio com a região.

No seu todo, contudo, a região que ia abrigar o reino do Kongo parecia rica, o que confirmam as relações de surpresa dos primeiros portugueses que chegaram. Produzia bens, é certo que desigualmente repartidos, mas abundantes, no que se refere à agricultura (inhames, sorgo, milho painço e leguminosas), à arboricultura (bananeiras e palmeiras) e até a criação de gado



(galináceos, cabras, porcos, assim como algum gado grosso na região do sul poupadas pela mosca tsé-tsé). Uma certa forma de integração econômica tinha começado a nascer graças a um ativo comércio local e regional (em particular o do cobre, cujas jazidas principais se encontravam na região de Minduli e de Boko-Songo, a norte do rio Congo/Zaire). (M'BOKOLO, 2008, p. 183).

O estudo sobre o rio Congo gerou uma análise importante para a historiografia brasileira sobre os escravizados que chegaram no Brasil, Slenes, R. W. em "*Malungu, ngoma vem!*": *África coberta e descoberta do Brasil*, analisa os registros feitos pelo bávaro Johann Moritz Rugenda, e propõe – é claro que com outros estudos realizados posteriormente – que a maioria dos negros vindos para o Brasil saíram da região do Congo. Em uma análise mais profunda, existe mais de trezentas formas da língua bantu (falarei melhor sobre esse assunto mais a frente), sabemos que uma das estratégias para dominar os escravizados era pegar grupos pequenos de lugares distintos, assim a comunicação entre eles dificultaria algum tipo de motim, mas na averiguação de Slenes esses grupos começavam a se entender ainda na viagem que os levava até o navio negreiro:

Se, digamos, se começava (...) com um grupo de carregadores ou canoieiros do Rio Zambeze, podia-se viajar longa e largamente (...) e, em função do ritmo lento das viagens (...), observar os carregadores acostumando-se pouco a pouco com as mudanças de dialeto e de língua, até que a caravana finalmente chegava em Tanganyika, na Vitória Nyanza ou no Alto Congo, com seus homens ainda podendo pedir informações sobre o caminho ou entender o sentido geral do que lhes era falado. (SLENES, 1992. p. 50).

Outro ponto importante a ser analisado na região é a religiosidade, muito vinculada a todos os fenômenos relacionado a vida e a morte das pessoas das tribos, M'Bokolo relata como a religiosidade podia ser percebida de algumas maneiras. Uma ligada aos mortos, invocados a fazer alguma coisa caso o espírito entrasse em alguém, outro estava ligado a espíritos demoníaco, invocados quando alguém procurando algum tipo de vingança, e um terceiro ligado a *Mbumda*, esse último com uma ligação mais peculiar a fertilidade.

Uma das crenças que existia entre as pessoas da língua bantu, era que a vida no além mar era para os mortos, em função do além mar ser o mundo dos mortos. Eles acreditavam na possibilidade das pessoas voltarem para sua terra natal em espírito depois da morte. Uma forma delas voltarem para sua terra de origem quando eram colocadas no navio negreiro, seria morrer ainda em alto mar, por isso muitos cometiam suicídio:

Como resultado de crenças desse tipo, assinala a historiadora Mary Karasch, escravos que abandonaram a esperança de voltar à África ainda nesta vida frequentemente recorriam ao suicídio através do afogamento, ou seja, da imersão na água, numa espécie de "batismo" que liberasse a alma para a travessia para a África. (KARASCH, apud. SLENES, 1992, p.54).

Existe um consenso entre os historiadores de que o reino do Congo tenha surgido entre 1350 e 1375 com *Nimiazima*, sendo construído através de alianças com outras tribos, essas coalizões foram sendo necessárias pois tribos existentes se fortaleciam e ficavam mais fortes, quem tinha uma habilidade maior de chefiar, de conquistar através de guerras e acordos políticos se tornava o líder. (THORNTON, 2001).

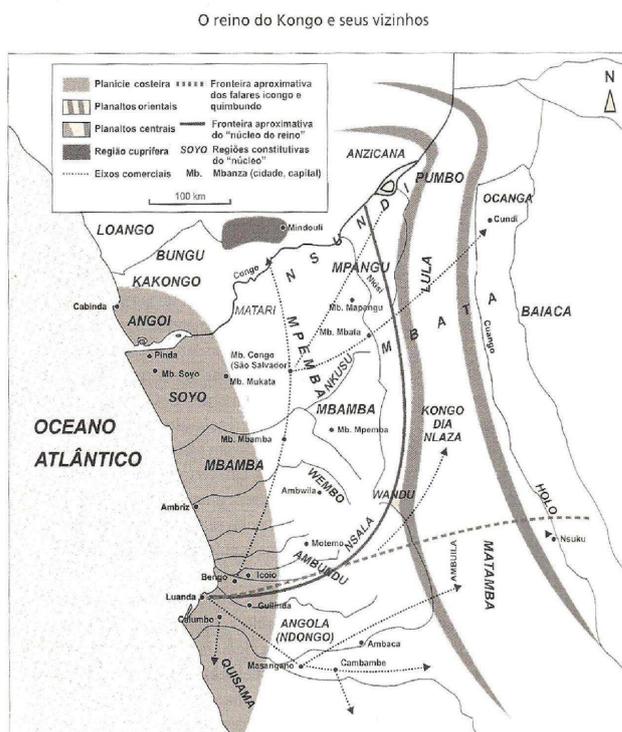


O chefe que ia reunindo poderes e agregando outras tribos (futuro rei do Congo), usava de meios às vezes violentos para conseguir o que queria, em uma ocasião chegou a matar seus próprios parentes e pendurar a cabeça em uma lança para que todos vissem e pensassem, se ele teve coragem de fazer isso com alguém de casa, imagina com os inimigos e com os adversários. (M'BOKOLO, 2003. p. 185).

O filho de *NimiaNzima*, *LukeniluaNimi*, seguiu os passos do pai e continuou a unir os povos vizinhos através de guerras e alianças comerciais e religiosas, estendeu seu poder sobre organizações políticas ao norte do rio Congo, anexando Vugu, Ngoyo e Kakongo. Durante a ascensão do reino do Congo, essas conquistas passaram a reconhecer a autoridade central do rei sem, contudo, perder sua autonomia administrativa. Foi *Lukenilua Nimi* quem conseguiu estender seus domínios até a região de Mbanza Kongo, para onde mudou sua capital e fundou, por volta do final do século XIV, um estado que se chamaria Kongo (Congo), formando o grupo que compartilhavam o tronco linguístico banto principalmente os *bakongo*. (CORREIA, 2013).

No início do século XVI, no reinado de Nzinga Mvembe (1506-1543) batizado de Afonso I pelos portugueses, o território do Congo era muito grande se tornando difícil de ser controlado.

Imagem 1 – Mapa do reino do Kongo (Congo) e seus vizinhos.



Fonte: Elikia M'Bokolo. "África Negra. História e Civilizações" Tomo I. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 181.

Muitas tribos, aldeias e grupos tentavam fugir do controle do rei, almejando a liberdade. Essa debandagem abriu espaço para a escravidão: se não se "unisses" ao rei, corria o risco de ser dominado.

Com a existência do rei passou a existir um "reinado", isso é um sistema político, junto com ele vieram os privilégios. Segundo Vansina, "coexistiam três camadas sociais



bem definidas. A nobreza, os aldeões e os escravos que, diferenciavam-se por seu estatuto legal, suas atividades e seu estilo de vida” (VANSINA, 2010. P. 652). Existindo uma divisão social entre cidades (*mbanza*) e aldeias (*lubata*) que, acabava classificando a região, “A nobreza constituía a ossatura do reino, e a cidade a corrente de transmissão”, diz o pesquisador J. Vansina citado no trabalho de (CORREIA, 2013).

Os nobres viviam nas cidades, exceto quando deviam ocupar cargos de comando nas províncias. A alta nobreza compunha-se dos parentes do rei ou de um de seus predecessores. Constituía - se em casas bilaterais ligadas entre elas por alianças matrimoniais e pelo fato de alguns indivíduos pertencerem simultaneamente a várias casas. Frente às aldeias a nobreza formava um bloco. A matrilinearidade determinava o acesso às terras. (VANSINA, 2010. P. 652).

Para ter governança o rei precisava da ajuda de indivíduos que, transformaram-se na classe nobreza, esse grupo fez seu papel e ajudou a formar uma política descentralizada, mas com a figura do rei sendo peça fundamental. M’Bokolo descreve em seus estudos os portugueses chegando na região e levando “mecanismos” que ajudaram na implantação do poder do rei do Congo, ajudando-o a governar. Se por um lado o que os portugueses levaram, tanto material quanto imaterial ajudou o rei, por outro lado formou-se uma parceria entre eles ajudando também os portugueses, essa coparticipação alavancou o processo de retirar o que desse lucro para os europeus da região, incluindo o escravo.

Como vimos, existia, no século XIV, um comércio entre os continentes. As grandes navegações fizeram esse comércio entre países ficar cada vez mais intenso e na África, com o escravismo foi ainda maior por conta da oferta e procura, Luiz Felipe de Alencastro, Marina de Mello e Souza e Mariza de Carvalho Soares trabalham a questão de já existir escravidão dos africanos, Alencastro inclusive diz o seguinte:

[...]de mais a mais, aqui reside – uma diferença básica entre a África e a América pré-européias -, várias sociedades subsaarianas conheciam o valor mercantil do escravo. Nos lugares onde não existiam tais condições, o encadeamento do trato se revela problemático (ALENCASTRO, 2000. p. 46).

Os autores descrevem também a existência de escravos africano comercializados para o homem branco, porém esse comércio ficava restrito mais ao litoral. Mas, com a chegada e a colonização dos europeus ao continente esse comércio de escravos começou a aumentar e sair da costa indo em direção a África central, com a descoberta das Américas, o aumento foi significativo:

Percebe-se que a pilhagem (do latim *piliare* = agarrar pelos pêlos) das aldeias africanas por corsários e piratas europeus não daria conta, por si só, da demanda escravista se avolumando na península Ibérica, nas Canárias, na Madeira, em Cabo Verde e São Tomé antes mesmo do descobrimento do Brasil (ALENCASTRO, 2000. p. 45).

Por motivos internos, tais como a disputa pela política e por território, as guerras começaram a se intensificar, os lados precisavam de elementos para ganhar as batalhas, o cavalo comercializado pelo homem branco passou a ser item indispensável nas guerras, como produto valioso um cavalo podia ser trocado ao longo do século XV por até vinte escravos. Esse tipo de negociação entre europeus e nativos não acontecia no Brasil, Alencastro escreve que na África os povos se armavam com armas vindas de outros



lugares, esse “artesanal” enriquecia militarmente alguns grupos, ficando mais fortes em relação a outros que, seriam pegos como escravos. Porém no Brasil, os indígenas não faziam escambos com o que os tornavam fortes militarmente, nem para bater de frente com a “conquista” que vinha da Europa, nem pra escravizar outros nativos.

Uma situação vai levando a outra, o comércio presente no território africano, associado a guerras e as disputas políticas, fez países asiáticos, europeus e com outras partes da África ampliar seus horizontes de transações comerciais. A concorrência para os portugueses vai aumentando, sobrando para eles o que Alencastro declarou: “*Desalojados do trato de mercadorias inertes por rivais africanos e europeus, os portugueses se especializaram no tráfico de mercadorias vivas, de escravos.*” (ALENCASTRO, 2000. p. 50).

Isso ajudou o negro a ser visto como mercadoria e a religião influenciou para que a escravidão fosse vista como uma forma de salvá-lo, assim o homem branco não estaria cometendo um crime, mas sim, uma boa ação. Uma das principais justificativas era que os negros saíam de uma África pagã e estariam vindo para um Brasil cristão: “A terra mais enferma que há, diziam alguns missionários que iam junto nas viagens – se referindo ao continente africano -” (ALENCASTRO, 2000. p. 50). Fortalecendo o conceito que a África era um território que precisava ser salvo.

Marina de Mello e Souza escreve como os portugueses encontraram a África, ou mais precisamente a região do Congo de onde vieram a maioria dos escravos para o Brasil. Quando Diogo Cão chega ao Congo no ano de 1483 ele relata como encontrou a região, como estava estruturada a sociedade do Congo naquela época: *Divisão geográfica*: Aldeias – Cidades – Capital. *Divisão política*: Chefes locais – Herdeiros de conquistadores – rei, existindo um poder descentralizado com chefes locais que comandavam aquela região, lembrando muito o sistema feudal europeu. Nem sempre as ordens e cobranças de impostos que vinham do rei eram respeitadas por todas as tribos, pois a figura do rei não tinha tanta representatividade quanto a figura do chefe local. Quando os portugueses chegaram à região do Congo, eles já encontraram um sistema de produção e de regionalização. A produção era composta por um sistema onde o excedente garantia um status a certos grupos, para existir esse excedente era necessário que existissem escravos.

A aproximação entre os dois reinos fez com que ambos trocassem presentes e mandassem pessoas para aprender sobre às culturas e costumes do outro, até que em 1489 o rei congolês enviou a Portugal um grupo de pessoas com a finalidade de aprender a língua e a fé cristã, além de levarem presentes, tinham um pedido por parte do rei congolês dizendo que queria se converter ao cristianismo. Além disso, pediu que o rei português enviasse ao Congo, um grupo tanto de religiosos quanto de especialistas como pastores de ovelhas, marceneiros e especialistas em pedras preciosas. (SOUZA, 2008).

Com a crenças dos congoleses que o povo vindo pelo oceano e com a pele branca, vinham do mundo dos mortos. Quando a primeira conversão aconteceu na margem do rio Zaire, uma multidão acompanhou a cerimônia, somente o líder local D. Manuel e um único filho foram batizados, isso se deu por conta do respeito à hierarquia, pois o rei do Congo (chamado por ele de *Nzambi Mpungu*) é que deveriam ser o primeiro, no momento da conversão as imagens de idolatria e outros pontos pertencentes a religião local foram destruídos.

Quando a comitiva portuguesa saiu do rio Zaire, eles foram em direção a capital, a viagem demorou cerca de 24 dias, sendo preciso mais de 200 homens para levar todos



os presentes e aparatos enviados pelo rei de Portugal para o rei do Congo. Quando chegaram, a festa para recebê-los foi muito grande, festejaram tanto a elite próxima ao rei, quanto o povo. Logo depois da cerimônia, começou a ser erguida uma igreja que levou um ano pra ficar pronta, nesse período os portugueses foram contando para os congoleses, em especial ao rei as “obras de deus” logo o rei e os mais próximos se batizaram. (SOUZA, 2008).

A chegada dos portugueses (e com eles toda a sua cultura política, social, religiosa) no Congo, é uma questão a ser analisada na história da escravidão, uma vez que a elite congolesa viu como positivo alguns elementos do comportamento português para serem usados em seu favor, como por exemplo a conversão ao cristianismo e como isso ajudaria eles na dominação do território. Até o nome dos títulos políticos foram sofrendo mudanças, e passaram a se chamar: “rei”, “duque”, “marquês”, “conde”, etc. (ALENCASTRO, 2000. p.71). A igreja se une a coroa para o processo de conquista e de europeização do Congo:

Houve, da parte de el-rei d. Manuel e do papa Leão X, o intento de praticar no Congo uma estratégia “constantinista”, como escreve Boxer, de promover a europeização pela via política e religiosa, mediante o batismo das linhagens dominantes e do efeito de cascata que deveria empolgar toda a hierarquia da sociedade bacongo. (ALENCASTRO, 2000. p. 73).

Segundo Marina de Mello e Souza em seu estudo sobre a presença do europeu no Congo, ela relata que MacGaffey descreve um fenômeno que ele chama de “mal-entendido”, por uma série de elementos, como a questão da língua, a cultura religiosa dos portugueses foi se adequando a cultura religiosa dos congoleses, essa (miscigenação religiosa) fez surgir o *cristianismo africano*. Como existiam muitos elementos de interesse de ambas as partes, o cristianismo acabou se adaptando e aceitando elementos da religião africana e os africanos também aceitaram os elementos do cristianismo.

Embora o comércio entre os dois reinos já estava acontecendo e com o negro feito de mercadoria, no ano de 1526, o rei do Congo, D. Afonso I demonstra através de um documento enviado ao rei de Portugal, D. João III, sua indignação em relação a retirada de escravos do seu reino. O rei de Portugal entende que não iria conseguir retirar as mercadorias do Congo - entre elas o negro escravizado - pela força, então ele pede a seus embaixadores junto ao reino do Congo que não usem de violência, pois o objetivo naquele momento era o comércio e não a conquista. A Inglaterra faz a mesma coisa com a Índia séculos depois. Isso não significa que Portugal parou de retirar as mercadorias e acabou com o comércio no Congo, Portugal simplesmente usa de meios indiretos para conseguir o que queria, como descreve Alencastro, “Até porque o domínio metropolitano, no Congo como na Índia, se exerceu durante muito tempo por meio de um governo indireto no qual a autoridade nativa permaneceu em pé.” (ALENCASTRO, 2000. p. 74).

A forma como o rei de Portugal agiu diante do pedido do rei do Congo fez toda a diferença, pois D. Afonso I foi lembrado como um rei que centralizou o poder político e ajudou o cristianismo a se desenvolver na região do Congo:

D. Afonso I reinou nesse período e, apesar dos problemas que enfrentou, expandiu as fronteiras do reino, fortaleceu a centralização e o poder real, desenvolveu a capital, disseminou o cristianismo e a educação conforme padrões europeus, valorizando sobretudo a leitura e a escrita. Lembrado até hoje como o mais poderoso rei da história do Congo, esse defensor da fé cristã



assemelhou-se em muitos aspectos ao ideal de rei missionário, que contava com a ajuda de forças divinas para legitimar e consolidar o seu reinado. (SOUZA, 2014).

Durante o passar dos anos, alguns reis aceitavam mais e outros menos o cristianismo no Congo, porém em Angola a situação era um pouco diferente, os angolanos não aceitaram tão passivamente a nova religião. Até que a rainha Njinga chegou ao poder.

Njinga Mbandi nasceu no Ndongo oriental em 1582 e foi de 1623 a 1663 a líder dos povos ambundos-jagas que habitavam as regiões do Ndongo e Matamba. Seu reinado começou em 1623, quando ascendeu ao trono depois de seis anos de disputas com seu irmão, *ngola*, desde a morte do pai de ambos (SOUZA, 2014. p.115).

O reinado da rainha Njinga foi longo e no início foi marcado por confrontos com os portugueses. Após muitos anos de guerra e de não aceitação ao cristianismo, a rainha Njinga que governava dois reinos e para fortalecer-se no trono – visto ser a única mulher a assumir até então esse cargo – teve que fazer uma série de alianças, sendo uma dessas alianças à conversão ao cristianismo, batizou-se em Luanda e adotando o nome cristão de Ana de Souza. A rainha Djinga de Angola e o rei Afonso I do Congo foram lembrados durante muito tempo nos rituais aqui no Brasil. Ela foi lembrada como a resistência e ele como o rei que ajudou na conversão dos congoleses. Para Joseph Miller cerca de 10 milhões de africanos foram mandados para o novo mundo, e cerca de 40% saiu do Congo e Angola, boa parte deles vindo parar no Brasil, “Aproximadamente 12 mil viagens foram feitas dos portos africanos ao Brasil para vender, ao longo de três séculos, cerca de 4 milhões de escravos aqui chegados vivos”. (ALENCASTRO, 2000. p. 85).

O sistema escravista chega ao ponto de tratar os escravizados como um rebanho ainda em terras africanas, Slenes descreve como escravos eram produzidos para escravidão. Muitas mulheres se tornavam escravas na África por motivo de guerras, não embarcavam para as Américas, elas ficavam no território africano mais próximo ao litoral, e elas serviriam como matrizes para gerar filhos, esses sim seriam vendidos para o tráfico negreiro. (SLENES, 1992. p. 58).

Robert W. Slenes, trabalhou a adaptação entre os negros frente ao que viria, partindo do momento da sua captura na região do Congo, ele descreve que embora a língua, o idioma ou o dialeto fossem diferentes entre os capturados, eles tinham uma facilidade em aprender a se comunicar, pois as linguagens pertenciam a mesma família. Esse estudo foi importante para compreender como os escravizados, mesmo sendo retirados de regiões diferentes da África, conseguiam se comunicar entre si.

“Os aportes de Rugendas e Balbi, situados no contexto das observações desses outros autores, esclarecem não apenas como os europeus “descobriram” as línguas bantu, mas sobretudo como cativos de diversos grupos de origem centro-africanos, destinados ao Brasil, começaram a entender-se entre si.”. (SLENES, 1992. p. 51).

Durante um bom tempo, os estudiosos sobre a escravidão no Brasil acreditaram que a comunicação entre os escravizados só foi possível depois deles estarem aqui, e essa comunicação linguística só seria possível por conta da influencia do idioma português. Essa informação talvez seja verdadeira quando o estudo se refere os escravizados que



vieram da região da África oriental, já os escravizados da região Angola e Congo, a língua para eles “bantu” era de fácil aprendizagem.

Com a crença de que o além mar era o mundo dos mortos, a escravidão foi interpretada por alguns congoleses como uma forma de feitiçaria, uma vez que os navios levavam seus conterrâneos para o outro lado do oceano.

De acordo com o antropólogo Wyatt MacGaffey, muitos dos bakongo de hoje ainda acreditam que “os mortos vão para a América [concebida como um composto de América e Europa] e sempre foram. O fato histórico do tráfico de escravos é lembrado como uma forma de feitiçaria, pela qual grande número de africanos foi (...) transportado para a outra costa”. Ainda de acordo com este autor, muitos bakongo consideram que “barcos de vários tipos são veículos para o transporte das almas”, como também o são outros veículos do homem branco, como trens e caminhões. (SLENES,1992. p. 54).

Em relação ao que acontecia durante as viagens, encontra-se poucos registros. As viagens nos navios negreiros serviam a rota comercial, mesmo assim, missionários pagavam “carona” e conviviam com os escravizados, alguns já domesticados, outros no processo. Porém, mesmo presenciando o que acontecia, os tripulantes quase não deixaram lavrado. Alencastro, descreve em sua obra ter encontrado poucas anotações sobre o que sussediá:

Porque existiam, certamente, instruções da ordem no sentido de evitar tais narrativas. É o único motivo que encontro para explicar o aberrante silêncio das fontes sobre o assunto: a igreja, os missionários, os europeus, os brasílicos, sabiam que o drama do tráfico atlântico se desmedia numa época entretanto marcada por guerras e fomes na Europa. Sabiam e escondiam. (ALENCASTRO, 2000. p. 86).

Ao chegar no Brasil, os negros percebiam que sua vida não seria de liberdade, percebiam que estavam em um sistema ao qual eles eram considerados uma mercadoria e, como mercadoria, um objeto. Com isso, sua cultura, sua religião, suas crenças, sua sociedade e seu modo de viver estariam de lado. Apesar disso, não foram pela linha do “vamos seguir a cultura do branco europeu” mas, desenvolveram uma cultura baseada na que eles trouxeram da África:

Uma vez no Brasil, os escravos bantu não teriam demorado a entender que estavam todos sujeitos a praticamente o mesmo tipo de domínio, e que provavelmente passariam toda a vida na nova sociedade como seres liminares. Ao mesmo tempo, e em parte por causa disso, eles teriam percebido sua possibilidades de construir, a partir de uma herança cultural em comum, uma nova sociabilidade na própria soleira da porta que não se lhes abria, e contra aqueles que mantinham essa porta fechada. (SLENES,1992. p. 59).

2. O negro sendo transformado em mercadoria

O negro era considerado uma moeda comercial desde o início do processo, porém em 1640 aconteceu o rompimento entre Lisboa e Madrid, acabando com o acordo existente entre eles: o *Asiento* (acordo entre Espanha e Portugal onde a Espanha autorizava o comércio de escravos para a América espanhola), muitos – a maioria – dos negros retirados da África iam para a América espanhola, depois do rompimento, o ser



humano retirado como mercadoria da África pelo mercadores portugueses, começaram a ser transportados em maior quantidade para o Brasil, isso fez a quantidade de negros na colônia portuguesa ser maior do que nos outros lugares da América. (ALENCASTRO, 2000. p. 80-84).

O negro passa a ser tratado como uma moeda de troca, e não apenas uma moeda de troca como os outros produtos, as Américas necessitavam de mão de obra cativa, já que o objetivo das novas terras era o lucro, e uma mão de obra possuidora de direitos não seria lucrativa. Alencastro descreve em sua obra o caminho que levou o negro a ser visto como mais um objeto de troca comercial dos colonizadores, com o aumento da demanda a conta era simples, quanto mais “produto” alguém precisa, mais ele é retirado e, mais lucro quem comando o comercio tem.

No século XVIII milhares de negros já haviam sido retirados da África, nesse momento como já citado, o controle do lugar já estava nas mãos dos portugueses, a colônia portuguesa nas Américas ainda estava engatinhando, diferente do que acontecia na América espanhola, por conta do Asiento a maioria dos negros que chegavam ao continente eram destinados para os espanhóis: “Até 1600, os portugueses comercializam a quase-totalidade de 125 mil africanos deportados para a América. Mas os portos brasileiros só recolhem 40% desse total”. (ALENCASTRO, 2000. p. 33).

Foram os engenhos de açúcar que fizeram essa realidade mudar, no livro *O engenho de açúcar no nordeste*, do pesquisador Manuel Diégues Júnior, relata que em 1545 eram 14 engenhos no nordeste brasileiro, o açúcar vai se tornando um produto exportado e muito lucrativo, possuindo terras boas, com o clima adequado e ainda mais importante, um mercado consumidor, em 1570 já eram 55 engenhos de açúcar. (JÚNIOR, 2006). Esse crescimento faz acontecer dois fatores importantes para o Brasil, o primeira é um número maior de portugueses se interessando em vir para a colônia portuguesa¹. E a segunda foi o fato dos portugueses precisarem mais da mão de obra do negro escravizado.

poderes amplos e regalias diversas contemplam os donatários para levá-los a investir nas lonjuras da Terra de Santa Cruz. Colônia açucareira e plataforma giratória da frota negreira, São Tomé reexporta para a América portuguesa indivíduos mais resistentes às doenças europeias ou oriundas do litoral africano, versados na língua luso-africana – a “língua de São Tomé”, idioma negreiro – e por vezes já treinados no fabrico do açúcar. (ALENCASTRO, 2000. p 65).

Muitos escravos vindos para trabalhar nas lavouras e engenhos de cana de açúcar vinham de São Tomé, pois segundo a pesquisa de Alencastro eles já estavam aptos para o trabalho com a cana de açúcar e também já estavam epidemiologicamente resistentes. São Tomé, no século XVI se torna um lugar de comércio escravocrata, recebendo os escravos vindos da África, revendiam os subjugados já “domesticado” para o trabalho nos engenhos de açúcar. Porém, no final século XVI os conselhos especializados na América portuguesa, que era composta pelo padre Marçal Beliarte, ex-provincial jesuíta na Bahia (1587-94), e três ex-ouvidores-gerais do Brasil, descreveram seus medos com relação aos escravos que vinham para a colônia, primeiro por conta do número de escravos, em alguns lugares do nordeste existiam dez negros para cada branco, mas o que mais preocupava eles eram os negros que vinham de São Tomé (ALENCASTRO, 2000.



p. 67). Essa preocupação se dava porque em lá estava acontecendo uma série de revoltas, descreve assim um deles:

Os primeiros inimigos [no Brasil] são os negros da Guiné alevantados, que estão em algumas serras, donde vêm a fazer assaltos, e dão muito trabalho. E pode vir tempo em que se atrevam a acometer e destruir fazendas como fazem seus parentes na ilha de São Tomé (ALENCASTRO, 2000. 67).

A experiência que os portugueses tiveram com a dominação e escravização – ou tentativa – dos negros nas ilhas Canárias, em Cabo Verde, na Madeira, nos Açores e em São Tomé, fez com que eles tomassem alguns “cuidados” com relação a quem ou de onde vinha o escravo para o Brasil, já que as revoltas podiam fazer a mão de obra escrava se tornar um problema para eles. Até as últimas décadas do quinhentos, saiam mais escravos da região de Guiné-Cabo Verde, cerca de 51% do que da região Congo-Angola, de onde saiam cerca de 34%. porém no final do século XVI essa realidade muda. (ALENCASTRO, 2000. p 77).

A experiência que os portugueses tiveram com a dominação e escravização – ou tentativa – dos negros nas ilhas Canárias, em Cabo Verde, na Madeira, nos Açores e em São Tomé, fez com que eles tomassem alguns “cuidados” com relação a quem ou de onde vinha o escravo para o Brasil, já que as revoltas podiam fazer a mão de obra escrava se tornar um problema para eles. Até as últimas décadas do quinhentos, saiam mais escravos da região de Guiné-Cabo Verde, cerca de 51% do que da região Congo-Angola, de onde saiam cerca de 34%. porém no final do século XVI essa realidade muda. (ALENCASTRO, 2000. p 77).

Alencastro descreve ainda um outro fator importante acontecendo com esse desenvolvimento, Portugal foi se tornando a comandante desse sistema (capitalista) ao longo do tempo (três séculos), principalmente pelo fato de comandar o triângulo comercial (África, Portugal e Brasil).

Portanto, o negro foi uma vítima de um sistema econômico, social e político que durou no Brasil quase quatro séculos, resistindo a esse sistema desde à diáspora em sua terra de origem, o negro foi rechaçando essa tentativa de “controle” sendo na religiosidade, na cultura, na alimentação, na coroação do seu rei como representante, nas revoltas, no suicídio, etc.

A resistência gerou conflitos, guerras, protestos tanto físicos, quanto políticos e sociais, sendo o fim da escravidão construída e o negro sendo o protagonista dessa edificação, a rjeza da elite foi intensa, ocasionando uma luta contra o racismo que dura em nosso país desde o fim do processo escravocrata.

Referências

BATSÍKAMA, Patrício. *As Origens do reino do Kôngo segundo a Tradição Oral*. 2002.

CORREIA, Stephanie Caroline Boechat. “O reino do Congo e os miseráveis do mar. O Congo, o Sonho e osholandeses no Atlântico – 1600-1650”. Dissertação de mestrado. UFF. 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. Companhia das letras, 2020.



MELLO, Marina Souza de. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Editora Ufmg, 2002.

MELLO, Marina Souza de. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010. (original de 1981).

LACOMBE, Américo Jacobina. *Gabriel Soares de Sousa e o Tratado descritivo do Brasil*. In: SOUSA, Gabriel Soares de (1851/1987) *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 2001.

MATTOS, Hebe; LUGÃO RIOS, Ana M. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações. Tomo I (até ao Século XVIII)*. Tradução de Alfredo Margarido. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

MILLER, Joseph C. *Way of Death. Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade. 1730- 1830*. Madison. The University of Wisconsin Press. 1988.

REIS, João José. "O Atlântico escravista: açúcar, escravos, e engenhos," *Afro-Ásia*, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, N. 19-20, 1997, pp. 9-36; reeditado em REIS, João José SILVA Reis Carlos Francisco da (orgs.). *Atlântico de dor: faces do tráfico de escravos*. Cruz das Almas, BA; Belo Horizonte: EDUFRB; Fino Traço, 2016, p. 39-67.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia. 1998.

SANTOS, S. Boaventura. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SLENES, Robert W. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista Usp*, n. 12, p. 48-67, 1992.

THORNTON, John. "The Origins and Early history of the kingdom of Kongo, c. 1350-1550". In: *The International Journal of African Historical Studies*, vol.34, no.1. 2001.

VANSINA. "O Reino do Congo e seus vizinhos". In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). *História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010.pp.652.



A HISTÓRIA PÚBLICA COMO MEIO DE INSERÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Santos, Merylin Ricieli dos¹

¹*Licenciada em História pela UEPG; Doutora em História pela UDESC.*

Resumo: Considerado como um campo de desconstrução do racismo em ambiente escolar, o Ensino de História, vinculado à História pública, norteará as discussões cunhadas nesse trabalho. Partindo do conceito de Territórios Negros, busca-se apresentar alguns caminhos que possam ser trilhados a fim de estabelecer estratégias possíveis para que a educação das relações étnico-raciais seja uma realidade capaz de desconstruir estereótipos, abrir caminhos para novas metodologias do ensino de história, bem como tornar efetiva a lei 10.639/2003 e problematizar o racismo historiográfico. Busca-se ainda, apresentar algumas experiências vivenciadas em sala de aulas com alunos do ensino fundamental sob uma ótica interdisciplinar. As perspectivas teóricas desses escritos voltam-se para diálogos conceituais acerca da definição de História Pública (SANTHIAGO, 2013; LIDDINGTON, 2011) e Territórios Negros (VIEIRA, 2017; LEITE; 1991). Quanto a metodologia aqui utilizada, pauta-se em um conjunto de práticas docentes que partem da Pretagogia (SILVA, 2019), dialogam com a Pedagogia (ROSA, 2013) e com a Pedagogia Griô (PACHECO, 2006).

Palavras-chave: História pública; Territórios Negros; Ensino de História.

1. O Historiador Professor de História

Em um constante espiral de questionamentos que envolvem o lugar dos pesquisadores e dos professores de história encontra-se um espaço significativo entre um e outro profissional, não seria um abismo, pois ambas funções se complementam, em um cenário ideal, mas um espaço que aponta para uma das múltiplas diferenças entre ambos, o campo de atuação, sendo a sala de aula o maior marcador de diferenças e especificidades dentre os respectivos campos de trabalho.

Reconhecendo as inúmeras diferenças entre tais profissionais e observando suas agências cotidianas, é possível afirmar que dentre muitas outras coisas, o Professor de História busca na pesquisa, uma maneira de torná-la inteligível aos discentes.

Torna-se inteligível tem relação com adequação da linguagem, reconfiguração de termos, desmembramento de conceitos e novos desenhos metodológicos, a fim de pensar determinados conteúdos de acordo com a realidade dos educandos. A partir dessa percepção, emerge ainda algumas indagações acerca de variadas metodologias que possam dar conta de sustentar um ensino de história equitativo, antirracista e decolonial, uma vez que “ao ensino de História cabe a apropriação de uma paisagem decolonial” (VARGAS, 2016, p. 97). Nesse sentido, no intuito de refletir e ilustrar a urgência do fazer pedagógico histórico-crítico, “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender.” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

O aprender a desaprender vem sendo um exercício constante das práticas educativas antirracistas citadas a seguir, que partem de discussões conceituais, problematizam novas abordagens pedagógicas no ensino da história e apresentam como



a construção de materiais didáticos coletivos podem ser uma possibilidade de construção de uma lógica decolonial na educação básica.

2. Estado da Arte

Antes de trazer a definição conceitual dos eixos centrais desses escritos, buscou, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, fazer um levantamento acerca das discussões mais recentes e que contemplam os seguintes temas: Africanidades, Identidade, Raça, Etnia e Racismo. Esse ponto de partida foi considerado, sobretudo, porque “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Partindo dos conceitos apresentados e os elegendo enquanto descritores do Banco de Teses e Dissertações da Capes para construir o estado da Arte deste trabalho, com recorte de 2015 a 2021, focando na área da Educação e filtrando o primeiro descritor *africanidades*, chegou-se à quarenta (40) trabalhos, sendo vinte e seis (26) Dissertações de Mestrado e quatorze (14) Teses de Doutorado.

Já o descritor *Identidade*, com o mesmo recorte temporal de 2015 a 2021 encontrou-se oitocentos e sessenta e sete trabalhos (867), seiscentos e trinta (630) Dissertações de Mestrado e duzentas e trinta e sete (237) Teses de Doutorado, todas essas pesquisas na área da educação. A busca pelo descritor *Raça* trouxe resultados mais modestos, totalizando cento e quarenta e um (141) trabalhos sobre o tema, cem

(100) Dissertações de Mestrado e quarenta e uma (41) Teses de Doutorado.

A palavra Etnia também foi posta no campo de busca e relacionados a ela, chegou-se à trinta e sete trabalhos (37), sendo vinte e nove (29) Dissertações de Mestrado (acadêmico) e oito (8) Dissertações de Mestrado (profissional).

O último descritor pesquisado, foi o termo *Racismo*, que se faz presente em cento e setenta e nove pesquisas, distribuídas em cento e vinte e oito (128) Dissertações de Mestrado e cinquenta e uma (51) Teses de Doutorado.

De todo o quantitativo apresentado, escolheu-se evidenciar o conceito de *africanidades*, cunhado por Petronilha Gonçalves Silva. Tal conceito “[...] refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (SILVA, 2003, p.26).

A escolha pelo respectivo conceito dialoga com um ensino da história antirracista, pois foi construída pensando, principalmente, nos aspectos culturais pretos e pardos presentes nas culturas brasileiras e que tem origem em continente africano, sejam palavras, gênero musicais, ritmos, alimentos, artes e histórias. Diante dessa mesma perspectiva, disponível no Banco de Teses e Dissertações da Capes, tem-se o trabalho de Alexandra Flávia Bezerra de Oliveira (2013). Intitulado de: *Feira Livre De Bodocó: Memória, Africanidades e Educação*, essa pesquisa desdobrou-se em uma Dissertação de

Mestrado de cento e cinquenta e uma (151) páginas e tem *africanidades* como um marcador estruturante da investigação da autora.

A pesquisadora mencionada, na condição de educadora, buscou problematizar a Educação das Relações Étnico-Raciais conforme determina a lei 10.639/2003 (legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica); e ao longo de sua investigação, trouxe a história local do município de Bodocó (PE) sinalizando para uma Feira Cultural que ocorre na cidade e que evidencia vários elementos da cultura negra em sua dinâmica.



A motivação de pesquisa de Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira se consolidou, porque “A História e o ensino de História ignoram as africanidades, traços culturais africanos, e afrodescendência (...) presentes no processo de construção da história local o que gera um ônus para a população negra.” (OLIVEIRA, 2013, p.17), o que acaba excluindo os sujeitos negros e suas contribuições da construção histórica da sociedade brasileira. Sob esta ótica,

Falamos então de uma herança trazida pelos africanos para o Brasil que chamamos africanidades, elementos das diversas culturas vindas da África que se encontram em nosso país assim como as afrodescendências constituídas das manifestações culturais erigidas pelos afrodescendentes brasileiros ressignificando e reprocessando o saber ancestral dando origem a uma gama de manifestações afro-brasileiras. (OLIVEIRA, 2013, p.17).

As africanidades podem ser compreendidas por cosmovisão, costumes e tradições que atravessaram o atlântico e mesmo após a Diáspora africana se mantém intrínseca nas culturas negras brasileiras através de reconfigurações e adaptações, mas sem perder a essência. São modos de viver, pensar e propagar a arte, as culturas e as religiões negro-centradas.

Indo ao encontro das discussões mobilizadas na Dissertação de Oliveira (2013), o trabalho de Jussara Alves da Silva, defendido em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, também oferece caminhos para que a valorização das culturas afro-brasileiras sejam priorizadas. Intitulada *Karingana Wa Karingana: Brincadeiras e Canções Africanas*, tal produção deu origem à pesquisa de Mestrado de Silva (2019) e teve como objetivo trazer as africanidades para o contexto escolar “[...] através da promoção, experimentação e vivências afro-referenciadas que de algum modo propiciam o contato com as culturas africanas, desmistificando-as de maneira lúdica.” (SILVA, 2019, p. 8).

O foco das atividades de Jussara da Silva foram as brincadeiras e canções africanas e todo seu planejamento foi norteado por discussões teórico-metodológicas pautadas em três abordagens:

Pedagogia Griô, de Lilian Pacheco, analisadas à luz da Antropologia do imaginário de Gilbert Durand. Metodologias essencialmente afrocentradas e/ou contra-hegemônicas que subsidiam a discussão e legitimam esse trabalho no sentido da valorização e visibilidade de práticas pedagógicas pautadas na cosmovisão e cosmosensação africanas e suas contribuições à uma educação inclusiva, multicultural e pluriversal. (SILVA, 2019, p.8).

O fato de escolher vertentes teóricas e metodológicas negro-centradas e que tenham se constituído pensando, sobretudo, as especificidades de uma educação antirracista, aponta para um caminho bastante promissor no estudo das relações étnico-raciais e da aplicabilidade da lei 10.639/2003, pois evidencia não somente as tradições negras brasileiras e africanas, mas apresenta diferentes perspectivas educacionais que vem se consolidando e se difundindo por meio de educadores negros das mais variadas áreas de conhecimento onde eles atuam, uma vez que “É possível fazer uma inflexão em nossas metodologias e práticas escolares, rompendo um padrão eurocêntrico pré-estabelecido e trazendo um olhar pluriversal” (RAMOSE *apud* SILVA, 2019, p. 41).



3. Práxis negro-centrada

As práticas metodológicas mencionadas recentemente, são pedagógicas e histórico-críticas, logo, são decoloniais. Dito isso, compreende-se que um dos primeiros caminhos a serem trilhados nesse sentido, é reconhecer a racialização como um marcador da historiografia hegemônica, nessa perspectiva, “A historiadora Wlamyra Albuquerque, amparada nas considerações de Barbara Fields, refere racialização enquanto um processo em que a ideia de raça denota hierarquização e é um discurso sempre em construção, relacionado a um contexto.” (SILVA, 2017, p. 19).

A palavra racialização advém do *signo Raça*, que enquanto descritor, aparece em cento e quarenta e um (141) trabalhos, destes, a Tese de Doutorado de Clébio Correia de Araujo, nomeada de: *A lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: Avanços e limites para uma Educação Das Relações Étnicoraciais Transcultural*, defendida em 2017, traz uma discussão significativa acerca do tema. Explicando as transformações socioculturais que a palavra Raça sofreu ao longo dos anos.

O autor problematiza o signo *Raça* em uma percepção não-biológica e pontua que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) estabelecem que:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça, cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004a, p. 5).

A definição de *Raça* como uma categoria social é uma realidade difundida no século XXI e refere-se a características fenotípicas de determinado grupo e/ou indivíduo, que através de traços físicos são classificados ou se autodeclaram pertencentes a uma ou outra *Raça*.

Nessa direção, nota-se que a ênfase na desbiologização da raça, ambigualmente, tem sua contrapartida na sua afirmação enquanto um fenômeno socialmente construído, ou seja, como algo que se processa ao nível das relações sociais sem nenhuma determinação de ordem natural(...). (ARAUJO, 2017, p.162)

Na sociedade brasileira esse conceito é edificante e estruturante nas relações cotidianas e as Escolas, desde a Educação Infantil, têm instrumentos e meios de construir caminhos para que essa realidade que muitas vezes hierarquiza e discrimina, seja questionada e desconstruída.

Reconhecendo o potencial formativo das séries iniciais, Nara Maria Forte Diogo Rocha, elaborou sua pesquisa de Doutorado intitulada: *Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Dizeres de crianças sobre cultura africana e Afro-brasileira na Escola*. A respectiva Tese tinha como objetivo geral “compreender, como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola” (ROCHA, 2015, 7) e foi defendida em 2015, onde a autora também mobiliza uma discussão atrelada ao conceito de *Raça*. Segundo ela,

O fundamento biológico da divisão de grupos humanos em raças foi desmentido pela própria Biologia, revelando o caráter social e cultural das hierarquizações que sustentam as relações de poder. Atualmente, entende-se que raça diz respeito às significações construídas socialmente, atribuídas a um



conjunto de características fenotípicas e/ou culturais de determinados grupos humanos. (ROCHA, 2015, p. 76).

A menção à Rocha foi pensada não apenas devido ao modo como a autora sistematiza os termos-chaves de sua pesquisa, que, inclusive, envolve Educação, Infância, Raça, Etnia e a Lei 10.639/2003, mas principalmente pelo fato da autora considerar ao longo de sua investigação os múltiplos dizeres das crianças ao longo das atividades desenvolvidas, exercício que foi priorizado durante toda a docência.

Outro conceito que dialoga com a palavra *Raça*, colaborando para que as diversidades sejam compreendidas e respeitadas em contexto escolar, é *Etnia*, este, de acordo com Osvany da Costa Gundim Cardoso passou a ressignificar o conceito de Raça “abrangendo um conteúdo cultural, histórico e psicológico.” (CARDOSO, 2018, p.60). O autor ainda explica que “Esse conceito é empregado para se fazer referência a grupos sociais, agregados conscientemente ou relacionados por experiências compartilhadas.” (CARDOSO, 2018, p.60).

Priorizando marcadores culturais, essa visão parte da percepção do antropólogo Kabengele Munanga, que caracteriza etnia como sendo um “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2004, p. 12).

Cardoso, após trazer em sua pesquisa de Mestrado, intitulada: *Gênero e Etnia: O que os documentos Oficiais revelam sobre Educação e Diversidade*, Dissertação defendida em 2018 na área de educação, pontua que “cabe à escola desmistificar os preconceitos em relação a raça e etnia, conseqüentemente e, principalmente, em relação às questões étnico-raciais (...).” (CARDOSO, 2018, p.62).

Outra reflexão pertinente para trabalhar no ensino de história, encontra-se nos aspectos constituintes da *pretagogia*, definição refletida a partir das indagações de Sandra Haidée Petit e apresentada por Jussara Alves da Silva como “[...] uma pedagogia do fazer, da práxis, onde valoriza-se a ancestralidade, tradição oral, corporeidade, religiosidade, território e circularidade como fontes e produtoras de saberes legítimos.” (SILVA, 2019, p.42). Podendo ainda ser compreendida, em uma ótica bastante abrangente e inclusiva, como “uma pedagogia de pretos feita para pretos, brancos e índios na perspectiva da descolonização dos saberes e da transformação da sala de aula num lugar onde a negritude seja protagonista e sujeito histórico.” (SILVA, 2019, p.43).

O ponto diferenciado na proposta em questão é que “Nessa metodologia, o corpo todo é fonte de conhecimento não limitando-se à mente e ampliando inclusive para os cinco sentidos.” (SILVA, 2019, p.43). Na *pretagogia*, explora-se as mais variadas formas de linguagens, destaca-se contos, lendas e símbolos africanos, valoriza-se a ancestralidade, a conexão com as tradições ancestrais e com a sabedoria dos mais velhos.

Mais um conceito explorado por Silva, e que dialoga com o desenvolvimento da docência ao longo dos estágios, é o termo *pedagoginga*. Criado por Alan da Rosa, o conceito procura romper com metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais da educação formal,

baseando-se em suas experiências com educação popular em cursos desenvolvidos entre 2009 e 2012 que implementava a história e cultura de matriz africana num movimento de educação popular e autônoma que fortaleceu os aspectos sociais e educativos de seus alunos unindo o simbólico



com o estético embasado nas memórias e tradições afro-brasileiras discutindo o racismo presente na escola e considerando a cultura afro-brasileira como possibilidade criativa. (SILVA, 2019, p 45).

Pedagoginga é uma palavra que integra o prefixo da palavra Pedagogia acompanhado de uma ideia de movimento negro-centrado, impregnado na palavra gíngua, referência à Capoeira, expressão cultural, artística e esportiva brasileira e com origem predominantemente negra.

Nessa esteira, “A pedagoginga também condena a burocratização e tecnicidade que acabam por despersonalizar e desvalorizar as memórias simbólicas, o experimental e o encantamento do mundo e do ser.” (SILVA, 2019, p.46).

O exercício de colocar em prática as tradições e vivências africanas através de um conjunto de fazeres pedagógicos aplicados e reproduzidos em sala de aula pode conectar-se, substancialmente, com o cotidiano dos discentes. E a narrativa oral é um excelente referencial. Principalmente quando a tarefa é relacionar o conteúdo das africanidades com o que Lílian Pacheco define como *Pedagogia Griô*, modelo que “[...] parte do conhecimento de si e da ancestralidade, promovendo o encontro entre o universo das culturas tradicionais e o da cultura escolar e acadêmica.” (SILVA, 2019, p.46) e tem relação com aspectos ligados ao campo das percepções subjetivas e da memória.

Memória ancestral, sensibilidade e subjetividades através dos princípios, práticas e modelos de ação pedagógica que transitam pela tradição escrita, acadêmica, escolar, urbana junto a tradição oral, comunitária, vivencial, periférica e rural. A tradição oral em parceria e não subjugada ou em segundo plano. (SILVA, 2019, p.46).

Esse modelo pedagógico refere-se ao seio da experiência periférica e até então negligenciada pelos saberes hegemônicos. Pauta-se na valorização do que foi desvalorizado por não acompanhar os padrões euro-centrados de cultura e conhecimentos. Considerando as especificidades da *Pedagogia Griô* e entendendo que esta

[...] tem como elementos centrais a identidade e a ancestralidade integrando mito, corporeidade, ciências e saberes tradicionais nas vivências e nos planejamentos dos professores e professoras de forma criativa quebrando a rotina hegemônica das práticas tradicionalistas impostas pelo sistema de ensino atual. (SILVA, 2019, p.47-48).

Essa prática pedagógica, assim como a *Pretagogia* e a *Pedagoginga*, voltam-se sobretudo, para fazeres descolonizados que visaram um projeto de ensino e aprendizagem decolonial, que considera saberes bastante específicos e tradicionais como campo de conhecimentos e de valores.

Neste sentido, os conhecimentos construídos diante dos conceitos mencionados colocam culturas negras e indivíduos negros como sujeitos centrais de todo processo. Essa prática leva a reflexões no campo do ensino da história e dialógica com a história pública no sentido não só de valorizar a aplicação de conceitos e percepção de teorias racializadas como ponto de partida para a desconstrução do preconceito, racismo e discriminação em ambiente escolar, mas, sobretudo, por eleger saberes negro-centrados como ponto principal de um fazer pedagógico emancipador e democrático.



4. A história pública e os territórios negros: Experiências possíveis

Há, na História pública, um movimento que visa incluir os agentes das demandas sociais na elaboração desse fazer histórico, preocupando-se com a consciência histórica dos indivíduos no tempo. Tal campo “[...] reconhece na condição humana o pressuposto do conhecimento histórico.” (NICOLINI, 2022, p.62).

Essa perspectiva “[...] abrange iniciativas, por parte de agentes não profissionais, de construir história, principalmente história local”. (SANTHIAGO, 2015, p.6). É um processo construtivo colaborativo que “contribui para que as consciências históricas sejam impulsionadas, envolvendo diferentes tipos de público na experimentação, interpretação e orientação no tempo.” (NICOLINI, 2022, p.62). Assim, entende-se que há ações educativas e trabalhos pedagógicos coletivos que se relacionam com essa proposta que diz respeito ao fazer para/pelo/com o público no sentido de pensá-lo como autor, colaborador, participante e sujeito de grupos populacionais, ou povos de distintos momentos históricos, que se farão presente contando, narrando, percebendo, interpretando e registrando suas experiências historicamente situadas.

Todo esse engendramento é acompanhado de uma referência de percepção de subjetividades vivenciadas em diferentes dimensões temporais, mas registradas em um presente atravessado por memórias e lembranças revisitadas e ressignificadas.

Analisando e reconhecendo a potencialidade da História Pública e entendendo-a como a “história para o público, história com o público, história feita pelo público, história e público” (SANTHIAGO, 2015, p.4), vislumbra, a partir dela, a possibilidade de conectar experiências negro-centradas e o ambiente escolar periférico, tendo a própria comunidade escolar, sendo muitos alunos negros, como seara de um fazer histórico acessível e significativo aos discentes pretos e pardos.

E a fim de ilustrar como esse trabalho foi desenvolvido, faz-se necessário frisar que o ponto de partida foram os territórios negros locais, interpretados como “[...] espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas. (SILVA; ZUBARAN, 2012, p. 136). É um espaço de pertencimento e resistência contra o racismo, onde

[...] destacamos a necessária vinculação entre espaço físico e espaço simbólico. A elaboração do simbólico – significados e sentidos construídos – sobre o espaço material (físico) e as práticas ali desenvolvidas é o que promove a construção do sentimento de identificação, pertencimento e a criação de vínculos com tal espaço. (VIEIRA, 2017, p. 45).

Para Vieira um dos aspectos principais para definir um território negro é uma presença negra efetiva, que permite aos frequentadores elaborar “uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social.” (LEITE, 1991, p. 40). Assim, “[...] os negros que dele fazem parte estão numa situação de pressuposta igualdade, por estarem entre os da mesma raça, visto que um dos principais problemas enfrentados por este grupo seria a discriminação racial.” (VIEIRA, 2017, p. 45).

Entendendo a necessidade de estabelecer meios de valorizar as diversidades e despertar nos discentes o interesse em (re)conhecer e (re)contar a própria história, trabalhou-se de modo interdisciplinar. Criando coletivamente oficinas sobre territórios negros locais, elaborou-se planos de aula sobre patrimônios culturais negros, no anseio



de valorizar, juntamente com os educandos, vivências e experiências que ocorrem no time de futebol da vila, onde a maioria dos jogadores é constituída por indivíduos pretos e pardos matriculados na escola aqui retratada.

Seguindo a mesma proposta, a comunidade escolar organizou formação voltadas para diversidade na escola, assim como palestras sobre tranças e cabelos de pessoas negras, atividade que contou com a presença de uma imigrante nigeriana e elaboração de perguntas conduzidas pelos próprios alunos. E no dia seguinte, a escola recebe a participação da mãe de alunos, mulher, negra, periférica e trançista, convidada para trançar os cabelos das meninas negras e contar o significado do seu ofício.

Outra ação desenvolvida pelos educandos, refere-se à construção de seus próprios roteiros de entrevistas direcionados à pesquisadora e outras convidadas que conhecem, participam e fazem parte de algum território negro local ponta-grossense.

Algumas atividades envolveram a elaboração de artesanatos sobre arte e culturas afro-brasileiras, bem como a construção de roteiros turísticos e visitas aos territórios negros locais em zonas rurais e urbanas. Nessa lógica, os estudantes criaram um pequeno álbum com as imagens de autoria própria e fizeram releitura de uma Capulana, no intuito de contar a história do Clube Literário e Recreativo Treze de Maio através de desenhos e pintura.

Os discentes ainda montaram, em feltro, uma árvore Baobá com suas fotos e relatos enquanto entrevistadores da temática racial negra. Elaboraram e personalizaram instrumentos de percussão, fazendo referência à Baterias de Escolas de Samba da cidade. Bonecas Abayomis e aldeias do grupo étnico africano Ndebele's também foram confeccionadas.

Após muitas pesquisas históricas, estudos, visitas, trabalhos de campo e aproximação com as culturas e experiências de liberdade da população negra local, os alunos passaram a perceber como muitas narrativas se entrecruzam, tocando em vários pontos de identificações que os constituem como sujeitos negro ou afrodescendente.

Considerações finais

A prática relatada sinaliza para o ensino de história não somente como um campo de conhecimento preocupado com a criticidade, formação de cidadãos conscientes das transformações temporais e históricas, mas como um caminho possível e promissor no combate a inequidades na sociedade de modo geral. Quanto as referências históricas próximas aos alunos, justifica-se ao considerar que

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Há, obviamente, por parte da professora e pesquisadora idealizadora deste trabalho, um movimento estratégico no uso de exemplos, acontecimentos e eventos próximos aos discentes, pois a intenção de todo trabalho era propor aos alunos um exercício reflexivo de fazer de modo direto ou indireto uma história de si mesmo ou sobre si através das informações que tinham em mãos. Uma história que retrate suas



comunidades e que apresente elementos de seus cotidianos como base de questionamentos e interação experienciadas.

Assim, tais escritos demonstram como, através de diferentes metodologias, é possível propor diálogos entre escola, comunidade e ensino de história, elegendo aspectos significativos para os próprios autores dos processos históricos. Reconhecendo as dinâmicas que os cercam como substanciais para a construção de narrativas decoloniais e descolonizadas.

Referências

ARAUJO, Clébio Correia de. *A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: Avanços e limites para uma Educação das Relações Étnico-Raciais Transcultural*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. 2017, Maceió. 219f.

CARDOSO, Osvany da Costa Gundim. *Gênero e Etnia: O que os documentos oficiais revelam sobre Educação e Diversidade*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2018, Goiânia. 138f.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LEITE, Ilka Boaventura. Territórios de negros em área rural e urbana: algumas questões. *Textos e Debates: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter-étnicas*, Florianópolis, v. 1 n. 2, p. 39-46, 1991. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%202.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIDDINGTON, Jill. *O que é História Pública? Os Públicos e seus passados*. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 10 jan. 2022.

NICOLINI, Cristiano. *Diálogos interdisciplinares a partir da história pública*. In: FAGUNDES, Bruno Flávio L, ÁLVARES, Sebastián V. (org.). *Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais*. Campo Mourão: Fecilcam: UNESPAR, 2022. p.60-71.



OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. *Feira Livre de Bodocó: Memória, Africanidades e Educação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013. 151f.

PACHECO, Lillian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Edição Grãos de Luz e Griô, Lençóis BA, 2006. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-griô/>. Acesso em 05 nov. 2023.

PETIT, Sandra Haidée. Práticas Pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 657-684, set./dez. 2016.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. *Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Dizeres de crianças sobre cultura africana e Afro-brasileira na escola*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. 320 f.

ROSA, Alan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTHIAGO, Ricardo. *História oral e história pública: Museus, livros e a cultura das bordas*. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (Orgs.). *Depois da utopia: a história oral em seu tempo*. São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013. p. 131-140.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Jussara Alves da. *Karingana Wa Karingana: brincadeiras e Canções Africanas*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2019. 132f.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*, Porto Alegre, Vol. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. *Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz*. Dissertação (Mestrado em História). FAED, UDESC. Florianópolis, 2016. 121 p.
Disponível em:
<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2374/dissertacao_karla_final_1_.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.



VIEIRA, Daniele Machado. *Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970):* geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



A VIAGEM SENSORIAL DE MURICY PELAS FLORESTAS PARANAENSES: INTERPRETAÇÕES DO RELATO ÀS QUEDAS DE FOZ DO IGUAÇU EM 1892.

Gruber, Tayná¹

¹Graduada em história pela UEPG, e Mestre em História pela mesma instituição.

Resumo: O presente artigo aborda a experiência de viagem do tenente José Cândido da Silva Muricy em 1892, quando ele liderou uma expedição de Guarapuava até a Colônia Militar de Foz do Iguaçu. Muricy era parte da elite paranaense e tinha um papel importante na Comissão de Estradas Estratégicas do Paraná. A viagem teve objetivos internos e externos, incluindo a verificação das estradas, o transporte de suprimentos e a demarcação das fronteiras brasileiras. Na literatura de viagem o corpo se engendra com o meio, e são relatadas experiências sensoriais, e a vontade de “domesticar” os sertões. No relato são descritos os desafios de atravessar densas florestas, sentir o calor do sol e o frio da noite, além de enfrentar espinhos e outras características da natureza. Versando com o cientificismo e utilizando da literatura romântica, Muricy cumpria seus serviços militares, mas também deixava registros da sua relação de reversibilidade com o ambiente que o cercava. Para construir a base teórica e metodológica, este trabalho dialoga com pensadores da história ambiental, com ênfase em uma análise da corporeidade e do sensível na relação entre humanos e o ambiente.

Palavras-chave: Relatos de viagem; florestas paranaenses; história ambiental.

1. Introdução:

Viajar envolve mover o corpo, explorar novos territórios e trilhar caminhos desconhecidos. É a busca pelo que se diferencia da rotina, seja no âmbito físico ou no imaginário. Cada jornada se torna assim um acontecimento único, limitado ao momento em que ocorre. O viajante não se define apenas como alguém que percorre um itinerário, mas como a pessoa que, a partir de circunstâncias tanto objetivas quanto subjetivas, cria a viagem, atribuindo-lhe significados e valores. Para Anabella Rita (2013, p. 11), viajar é mais do que apenas mover-se, seria um meio de adquirir uma experiência, um processo de conhecimento. Encontramos definição semelhante em Tim Ingold, quando este afirma que movimento é conhecimento, e que na experiência do viajante “the ground is apprehended in the passage from place to place, in histories of movement and changing horizons along the way. It is infinitely variegated, composite, and undergoes continuous generation” (2015, p.47).

Uma das formas de se ter acesso ao universo de valores e sentidos dos viajantes é através dos relatos de viagem, que são descrições, registros do cotidiano do itinerário. Os relatos são considerados um gênero literário, denominado literatura de viagem. Segundo Fernando Cristóvão, a literatura de viagem é

Subgênero literário que se mantém vivo do século XV ao final do século XIX, cujos textos, de carácter compósito, entrecruzam Literatura com História e Antropologia, indo buscar a viagem real ou imaginária (por mar, terra e ar)



temas, motivos e formas. E não só a viagem enquanto deslocação, percurso mais ou menos longo, também ao que, por ocasião da viagem pareceu digno de registro: a descrição da terra, fauna, flora, minerais, usos, costumes, crenças e formas de organização dos povos, comércio, organização militar, ciências e artes, bem como os seus enquadramentos antropológicos, históricos e sociais, segundo uma mentalidade predominantemente renascentista, moderna e cristã. (2002, p. 35)

Sobre como a historiografia tem abordado as especificidades deste tipo de fonte, Stella M. S. Franco (2011) nos releva uma importante trajetória. Dando ênfase às preocupações metodológicas e aos objetivos que alguns dos autores tinham ao utilizar esse tipo específico de fonte, Franco buscou compreender “como pensaram as relações entre o real e o imaginário, bem como entre o cotidiano e o discurso no trabalho do relato” (2011, p. 67). De forma resumida, a autora argumenta que até meados da década de 1960, havia uma falta de crítica documental evidente, com historiadores reproduzindo e perpetuando várias perspectivas eurocêntricas, racistas ou depreciativas encontradas em alguns desses relatos. O uso dos relatos de viagem como fonte de informações verídicas e não como fonte de interpretação de uma vivência se deu até 1970, quando se inicia um esforço para criar ferramentas e metodologias que permitissem uma leitura mais crítica das experiências narradas.

É a partir da busca por novas metodologias para uma leitura crítica dos relatos que a historiografia foi se modificando, incorporando o pressuposto que “nenhuma narração por mais objetiva que se pretenda, está livre da subjetividade do autor” (FRANCO, 2011, p. 75) e concebendo que:

Cabe ao historiador matizar visões hegemônicas, desconstruindo os relatos, na medida em que a realidade não se resume àquilo que mostram. Para tanto, é preciso compreender por que o autor ou os autores dos relatos procederam de tal ou qual maneira e a que interesses particulares respondiam. No lugar de separar práticas, dados, informações, cotidiano, materialidade, de discurso, convenção, representação, entende que esta última instância também é parte da realidade, e que esta é ao mesmo tempo plural e diversa. (FRANCO, 2011, p. 84).

Dentro dessa perspectiva, os relatos de viagem transcendem a categorização como um gênero literário; eles se configuram como documentos que abarcam os aspectos ideológicos, sociais, imagéticos e estéticos dos autores, surgindo a partir de experiências históricas, tanto individuais quanto coletivas. A partir desses pressupostos, adentramos a narrativa de José Cândido da Silva Muricy de 1892, com destino às Quedas em Foz do Iguaçu, voltando à investigação para as características das matas que o viajante e sua comitiva perpassam, considerando suas diferentes maneiras de experienciar (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) e interpretar o espaço, construindo imagens e sentimentos complexos.

2. O tenente narrador

Herdeiro do nome de seu pai, José Cândido da Silva Muricy foi um curitibano nascido em 30 de julho de 1863. Filho do médico José Cândido e de Iria Narcisa Ferreira Muricy, esteve integrado à elite paranaense devido tanto a carreira militar e erudita que trilhou, mas também pelo fato de seu pai ter exercido cargos de médico, oficial do



Exército, vacinador provincial, deputado provincial por três mandatos, e sendo um dos fundadores da Santa Casa de Curitiba e cofundador do Museu Paranaense.

Em 1889 Muricy participou dos movimentos da Proclamação da República, o que lhe rendeu o posto de 2º tenente de Artilharia. Com o início da Primeira República, houve um movimento nacional por uma maior presença militar nos postos de liderança e, de acordo com Sebastião Paraná (PARANÁ, S. apud, MYSKIW. 2009, p. 44.), em 1890 Muricy entrou para a Comissão de Estradas Estratégicas, sendo promovido a 1º Tenente dessa comissão.

Segundo Mello (2008, p. 1093), a Comissão de Estradas Estratégicas do Paraná foi criada para “suprir a existência da colônia militar no que tange às necessidades mais elementares para que uma localidade fosse garantida para a nação” e entre as funções da comissão estavam: “manter e alargar as picadas que conduziam a colônia, fornecer-lhe gêneros alimentícios, roupas, ferramentas, armas, munições, medicamentos e dinheiro”.

O tenente José Cândido da Silva Muricy contava com privilégios, exemplo disso é a viagem que realizou em 1892: assistido por uma ampla comitiva, Muricy foi o primeiro a realizar uma viagem por terra para a Colônia Militar do Iguçu. Depois da viagem foi convidado a publicar seus relatos sobre a “região desconhecida”, originando a obra: *À Foz do Iguassú: Ligeira descrição de uma viagem feita de Guarapuáva à Colônia de Foz do Iguassú*, em novembro de 1892, que foi publicada pela Imprensa Paranaense em 1896. Segundo Myskiw:

O texto que compõem o livro eram as anotações feitas em um diário de viagem, publicadas “unicamente a pedido de um amigo”, Jesuino Lopes, então proprietário da “Imprensa Paranaense”, com sede em Curitiba/PR (rua Riachuelo, n.º 19). Ao ser publicado, o livro legou aos leitores muito mais do que uma “descrição” de viagem. A partir de seus relatos, José Muricy construiu memórias, identidades e representações de um espaço. (MYSKIW, 2003, p. 06)

Cezar Karpinski (2011, p. 137-138) aponta que nessa obra de Muricy consta também uma das primeiras descrições dos grandes Saltos de Santa Maria do Iguassú, e representa um dos primeiros documentos detalhados sobre as paisagens da região oeste do Paraná. Mas o que leva um primeiro tenente a viajar por picadas recém-abertas, e a ficar, como o próprio Muricy narra, “sem dinheiro, sem gêneros alimentícios, quase sem crédito, exausta portanto de recursos?” (1896, p.20). A resposta parece envolver diversas questões políticas e pessoais. Muricy era “um homem que representava a força do Estado em paragens onde a presença dessa instituição ainda era cambaleante” (MELLO, 2008, P. 1092). E sendo assim, a presença dele em um território distante da capital, como Foz do Iguçu, “representava a presença da civilização em uma localidade que “precisaria” ser apropriada para o ritmo do progresso e para os contornos da nação” (MELLO, 2008, P. 1093).

Ou seja, Muricy viajou não apenas para verificar as estradas abertas, mas também para cumprir partes de seu papel para com a Província, e portava consigo o distintivo simbólico de defender as fronteiras e levar o povoamento para a região. Muricy percorreu 75 léguas (aproximadamente 360 Km), partindo de Guarapuava até a Colônia Militar de Foz do Iguçu. A viagem levou ao todo 34 dias, entre os meses de novembro e dezembro de 1892.



A viagem de Muricy ocorreu durante a estação da primavera, que no Paraná é marcada por um aumento natural no volume das chuvas além de ocorrências de eventos severos como rajadas de ventos moderadas a fortes, granizos e grande quantidade de raios. Segundo dados do IDR⁹¹ a média de chuvas desta estação são de 100 a 200 mm, com a temperatura variando entre 12°C e 29°C, ou seja, uma considerável amplitude térmica.

A variação das temperaturas aparece no relato de Muricy, quando aponta que no trajeto feito durante o dia “o calor insuportável do sol a refletir-se nas enormes pedras soltas, por cima das quaes tínhamos de passar, tornava a viagem um verdadeiro sacrifício” (1896, p. 71). E sobre algumas noites, reclama do frio e da cerração, detalhando: “demos graças quando a aurora começou a colorir os pardacentos nevoeiros que enchiam a atmospherá” (1896, p. 32).

Quanto à vegetação presente no trajeto, é possível identificar algumas das regiões fitoecológicas pelas quais Muricy perpassou durante a viagem, referentes à vegetação tipo Estepe, Floresta Estacional Semidecidual e Floresta Ombrófila Mista; A Floresta Estacional Semidecidual é caracterizada por árvores lenhosas, além de ipês, pau-d'arco, etc. Já o fitotipo Estepe é caracterizado por pouca presença de árvores, sendo composta principalmente por gramíneas. No relato de Muricy, algumas espécies características dessas florestas são elencadas:

O pinho, que abunda nas restingas e mattoproximos aos campo (sic.), quase desaparece no sertão, encontrando-se um ou outro, perdido no meio dessas florestas seculares onde a peróba-rosa, o cedro, o monjôlo, a canna fistula e muitas outras, erguem seus robustos troncos, fazendo-lhe vantajosa concorrência, na grossura e na altura. A herva-matte, que se vae sempre encontrando, bordando as margens do caminho, apresenta-se tambem em grandes manchas, em diferentes pontos, como nas margens do rio da Tormenta, a 2 leguas de Catanduvas, constituindo hervaes para muitos milhares de arrôbas de herva. (MURICY, 1896, p. 50)

Na empreitada Muricy levou uma tropa de trinta cargueiros com alimentos e uma boiada de 20 animais, o que, segundo ele, era “cousa que ninguém até então conseguira levar; porque os que tentaram, ou por outra, o unico que tentou, perdeu quasi toda a boiada” (1896, p 60). Em partes de sua viagem foi acompanhado de Edmundo de Barros, vice-diretor da Colônia Militar, que trabalhava no período para “a realização da ligação entre as colônias de Foz do Iguazu e Chopim e a exploração, pelo lado brasileiro, dos “Saltos de Santa Maria do Iguassú” (KARPINSKI, 2011, p. 147). Era uma tentativa não apenas de salvaguardar para o Brasil melhores paisagens das quedas, mas também maior espaço geográfico na fronteira.

Em suma, os objetivos da viagem de Muricy podem ser divididos em dois. O primeiro, de caráter interno, buscava relatar os problemas da Colônia de Foz do Iguazu, verificar as estradas, narrar suas precariedades, levar suprimentos e animais. O segundo, diz respeito às questões externas, mais específicas das fronteiras, onde buscava afirmar os limites entre a parte das quedas pertencentes ao Brasil em contraposição as demarcações argentinas.

3. O tenente narrador

⁹¹ Dados disponíveis em: <https://www.idrparana.pr.gov.br/Pagina/Atlas-Climatico>. Data de acesso: 11-09-2023.



Como citado na introdução deste trabalho, partimos do princípio que viajar é conhecer e, para um ser humano conhecer algo, ou mesmo se relacionar com outras partes do ambiente, mais do que apenas do seu intelecto, há uma dependência do seu corpo físico. Muricy fez parte de uma elite paranaense, e buscava em seus escritos pensar o “desenvolvimento e o progresso”.

Devido à similaridade biológica, com exceções às deficiências e anomalias genéticas, pode-se afirmar que, independentemente de classe social, escolaridade, ou mesmo temporalidade, enquanto animais os humanos são capazes de enxergar, ouvir, tocar, cheirar e degustar o mundo biofísico. Evolutivamente tais capacidades sensoriais servem tanto para nos orientar no espaço, quanto para garantir a sobrevivência da espécie.

Fora dos ambientes inóspitos, quais tipos de conjunto sensorial serão mais ou menos utilizados e/ou refinados, variam conforme a cultura, locais habitados, profissões, entre outros. Porém, é na confluência dos sentidos que se criam as experiências sensoriais, pois, como aponta Tilley: “os sentidos são todos modalidades da existência do corpo no mundo e, uma vez que o corpo se implica no mundo, uma superposição é essencial para essa relação participativa” (2014, p. 39). Em outras palavras, não é possível isolar ou distinguir apenas um sentido humano na análise das experiências, é necessário considerá-los em sua totalidade: o que vê, com o que se sente, com o cheiro que exala, com a textura que têm etc. Retomando à viagem de Muricy, logo em seu início, um exemplo da junção de experiências sensoriais pode ser encontrado:

Partindo-se de Guarapuava, atravessa-se os campos muitíssimo dobrados, que circundam aquela cidade, na extensão de 9 a 10 léguas, e uma serie de restingas e campinas até o marco das 22 léguas, no lugar denominado Xagú, entrando-se ai no sertão bruto. No sertão e nas restingas, a largura da picada é de 20 metros, mas pela extrema uberdade do solo, o mato limita o caminho a um pequeno trilho, zombando em seu rápido e precoce desenvolvimento, das foices e machados, das turmas de conservação, que a Comissão continuamente organizava, não tendo conseguido ainda vê-lá limpa durante um mês sequer. Tivemos ocasião de pessoalmente verificar esse facto, n’essa viagem; porque fomos incumbidos de fiscalisar o serviço de uma turma de 15 homens, que, havia um mês, partira de Guarapuava, limpando a picada até o posto das Catanduvás. Parece incrível; tivemos de abrir caminho por entre o matto roçado, havia poucos dias!

Pensando ter sido por falta de trabalho da turma, quizemos comunicar o ocorrido ao Chefe da Comissão, mas infelizmente poucos dias depois, quando voltamos da Colonia, tendo de abrir o caminho, por nós na ida aberto, fomos forçados a concordar que é impossível ter-se a picada limpa por mais de um mês.

De Catanduvás em diante o caminho é horroroso; o solo muito accidentado e o matto apresenta-se em toda sua pujança, mostrando na desmedida grossura de troncos colossaes, que conta por dias os séculos de existencia. Além disso, tem-se de atravessar manchas de léguas de extensão, só de taquarussús, por um verdadeiro túnel cortado nas enormes touceiras. Caminha-se horas inteiras, sem se ver uma nesga sequer de céu; tal é a densidade das folhagens desses taquarussús, que as chuvas e mesmo o orvalho arcam por sobre o caminho. Há alguns, dizem, cujos gomos de 3 a 4 palmos de comprimento, por um palmo de diâmetro, são utilizados pelos caboclos e bugres, para conduzirem a



água e guardar o mel. Os ramos são armados de espinhos agudos e tão resistentes, que quasi tiram o viajante de cima do cavalo, constituindo, de sociedade com os nhapindáse gurupiás que bordam por toda a parte o caminho, a trindade mais inimiga que conhecemos das roupas, dos chapéus e das carnes do viajante, que rasgam sem piedade. (MURICY, 1896, p. 50)

Como mencionado anteriormente, um dos objetivos da viagem de Muricy era verificar por si as condições das estradas que ligavam Guarapuava à Foz do Iguaçu. E foi dessa experiência que ele pode “ver e crer” que as gramíneas e árvores da região “zombavam” em seu rápido crescimento dos esforços para manter as estradas abertas. Não se tratando, portanto, de um serviço mal realizado, mas sim de uma natureza que, apesar da técnica empregada, conseguia rapidamente se regenerar.

Ver é um ato complexo, seletivo e criativo. Segundo Stolfi (2008, p. 01) a “percepção visual é um processo de reconstrução da realidade exterior, realizado pelo córtex cerebral, a partir de informações fragmentadas captadas pelos olhos”. Apesar da pretensa fidedignidade dada pelos ditados populares ao fato de ver algo, a visão é subjetiva, dependente tanto de fatores externos como a luminosidade, distância e tamanho do que pretende ser visualizado, quanto de fatores internos como um desenvolvimento correto da retina, córnea, e fatores psicossociais. Como exemplifica Tuan (1980, p. 14) apenas a visão não dá conta dos variados aspectos do mundo: “Podemos ver, através da janela de um ônibus com ar-condicionado, que a favela é indesejável, mas o quão ela é indesejável atinge-nos com pungente força quando abrimos a janela e recebemos uma lufada dos esgotos”.

De fato, se voltarmos ao relato, para além do que foi enxergado, estava narrado também o que foi sentido com outras partes do corpo. Por exemplo, o ato de ter que com as próprias mãos abrir novamente o caminho entre as matas, de sentir a pele sendo rasgada por espinhos de plantas como a taquarussu (*Guaduatrinii*), gurupiás, (*Celtisiguanaea*) a nhapindá (*Acacia recurva* Benth). O orvalho das folhas, a ausência do céu, os grandes troncos no caminho, não eram apenas vistos, mas sentidos. O tato, na relação mútua entre viajante e ambiente, ampliava a experiência, atuando na forma de um sistema de resistências e de pressões, que informava através da pele “sobre sua própria condição e ao mesmo tempo sobre a condição do objeto que a está pressionando” (TUAN, 1980, p. 12).

Os arbustos mencionados por Muricy são típicos da região da Floresta Estacional Semidecidual, do qual Catanduvas faz parte. O próprio nome do município seria uma menção em tupi ao “ajuntamento de matas duras”. A *Acacia recurva*, que Muricy reconhece pelo nome popular de nhapindá é, segundo Marchiori, frequente em submatas devastadas de pinhais, clareiras de matas e beiras de estrada, sendo nativa do planalto meridional do sul do Brasil e Argentina. A *Guaduatrinii*, citada como taquarussu, pertence à família dos bambus (*Bambusoideae*) e pode medir de 4 a 6 metros de altura, e a *Celtisiguanaea*, citada como gurupia, é uma planta semicaducifólia que possui espinhos que podem chegar até 8cm.⁹²

Para além dos aspectos biológicos, neste ver, nomear e sentir os diferentes tipos de vegetação ressalva-se a questão da profissão. Muricy tinha uma formação militar e,

⁹² Fonte: Prefeitura de Catanduvas. Disponível em: <http://catanduvas.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368pvb0&id=266>. Data de acesso: 07/09/2023.



portanto, tinham uma “visão militarizada” sobre o território. e reconhecimento de terrenos. O ensino era inspirado em modelos como a Universidade de Coimbra e a Escola Politécnica de Paris, e objetivava não apenas ensinar a “arte da guerra”, mas também princípios científicos práticos. Assim, pode-se compreender que Muricy, tinha alguns “sentidos treinados” ou, mais aguçados, para identificar em meios as matas não só colorações distintas, mas espécies específicas de árvores, de minérios, de solo, de formação rochosa e de espécies animais.

Apesar de Muricy não citar estudos anteriores em seu relato, na sua forma de escrita há influências do método científico em voga, que buscava catalogar e sistematizar o mundo biofísico. Ademais, devido a sua formação militar e o trabalho que desenvolvia dentro do estado, pode-se considerar que o viajante obtivesse conhecimento prévio sobre os estudos regionais quanto ao território.

De acordo com Murari (2002), passada a instabilidade dos primeiros anos do regime republicano, e com a crescente procura pelo “progresso” dos centros urbanos – influenciadas pelo movimento internacional de avanços tecnológicos, racionalização da vida social e aumento da riqueza material – o Brasil buscava afirmar-se como moderno. Na busca pelo “progresso”, o moderno “construía-se sobre o seu avesso pré-moderno, antiquado no tempo contemporâneo, porém ainda presente, persistente, assustadoramente violento, indomável e misterioso” (MURARI, 2002, p. 12). Nesse cenário conhecer o vazio dos desertos, dos sertões e do meio rural representava a possibilidade de “verdadeira superação da herança colonial, pretérito obscuro, estático e tradicional, cuja continuidade naquele momento progressista parecia simplesmente fantasmagórica” (MURARI, 2002, p. 11).

Ou seja, para se diferenciar do período colonial, a ainda novata república buscava dominar a natureza pitoresca. E, para tanto, era necessário ocupar e levar a “civilidade” ao meio rural, transformando-a em força produtiva na economia capitalista crescente. Porém, a preocupação em domar as florestas não era apenas econômica, mas também simbólica, a natureza seria usada como forma de definir o território brasileiro, pautando-se principalmente na imaginação romântica de nacionalismo. Nas observações sobre a natureza, agora nesse novo cenário, fundiam-se subjetividade e objetividade, intelecto e emoção, irracionalidade e razão, quer seja, as marcas da imaginação romântica. Ao continuar a viagem, Muricy demonstra traços da escrita romanceada, que não rompe com o cientificismo. Na passagem abaixo, quando trata em específico dos Saltos de Santa Maria, tal amálgama narrativa fica evidente:

No dia seguinte ao amanhecer, partimos, o alferes Edmundo, o cidadão João Rato, o obscuro escritor destas linhas e dois camaradas. [...]Depois de termos andado 700ms mais ou menos, sempre explorando a margem, deparamos em uma curva do rio com uma parte do paredão que por ele entrava, em ponta. Mas coberto de caraguatás e cercado por cerrado mato, que nada permitia ver, ofereceu esse ponto grandes dificuldades aos camaradas que só a poder de grande trabalho e infinitas cautelas, para se não precipitarem pelas grandes brechas mascaradas pelos caraguatás, conseguiram limpá-lo, as vezes amarrados pela cintura e suspensos sobre o abysmo. [...]

Uma carga elétrica que tivesse nos passado pelo corpo, não produziria a mesma impressão que nos produziu o que vimos, quando os homens fizeram cair uma grossa arvore, que na queda acarretou grande rede de cipós e o resto do mato que nos impedia de ver.



Nunca tínhamos visto coisa igual, nem nunca ouvimos falar de obra tão admirável da natureza, que houvesse panorama tão surpreendente como o que se estendia diante de nós.

Tudo ahi é movimento. [...] A precipitação vertiginosa das águas revoltas, brancas de espuma, em ondulações desencontradas, que escorregam, escoam-se com uma força irresistível, pela grande declividade do leito, impulsionadas pelas sucessivas massas d'água que se projetam das quedas, completa essa movimentação extraordinária, no meio de um barulho ensurdecedor.[...]

É impossível descrever-se o que um organismo nervoso, impressionável, experimenta no meio d'essa natureza excepcional. Esse complexo movimento externo, reflecte-se por todos os nossos sentidos postos em continuo fôgo, por tal modo no systema nervoso, que impressiona-o profundamente.

Tudo vibra! Na cabeça sente-se um peso enorme; não se raciocina direito, como se as idéas se tivessem transformado em uma massa infôrme d'onde é difficil arrancar-as. Nos ouvidos fórma-se um zunido ensurdecedor, que junto á enorme variedade de movimentos que a vista apanha, entontece-nos, fazendo andar a cabeça á roda. Parece-nos que somos as vezes violentamente sacudidos, que nos elevamos sensivelmente do solo, ou que este fôge repentinamente de baixo dos nossos pés e que somos precipitados no abysmo.[...] (MURICY, 1896, p. 76)

O trecho acima demonstra uma forma literária e uma vontade de "descortinar" as grandes quedas por si, buscando ver, sentir, medir, nomear e narrar as suas experiências ao leitor de forma atrativa e minuciosa. Retomando brevemente o que apontamos anteriormente, a vontade de "experienciar por si" relatada pelos viajantes estava correlacionada com uma valorização cultural da vivência física humana como algo que gera um aprendizado diferenciado. E representava também algo comum a este gênero literário, onde era necessário comunicar um saber na mesma medida em que contava uma aventura, cumprindo assim uma função didático-científica e de entretenimento.

Na narrativa de Muricy a questão didático-científica aparece com maior ênfase nas medições e nomeações dos saltos, e o entretenimento advém das “formas sensíveis pelas quais ele se percebe diante de uma natureza que revela toda a sua magnitude ao formar as quedas d'água nesta parte do rio Iguaçu” (MURICY, 1896, p. 76). Dessa forma, o viajante preocupou-se em descrever não apenas uma “paisagem”, como uma pintura ou uma fotografia, na qual seus olhos colheriam os dados e suas mãos mecanicamente registrariam números e aspectos geográficos, mas uma experiência, em que surgiram sentimentos complexos percebidos pelo corpo como um todo, do “peso na cabeça” à sensação de queda nos pés. Como afirma Karpinski (2011, p. 146), ler o relato de Muricy, é estar diante da premissa de que “apenas vendo, ouvindo e presenciando o espetáculo de um imenso rio se jogar de um enorme despenhadeiro, é que se pode entender o que o autor procura descrever”.

De acordo com Ingold (2012, p.02) “observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião”, nesse sentido, no encontro do viajante com as feições geomorfológicas foi narrado um evento em que para além do observado estava incluso o corpo, o sujeito como “organismo nervoso”. Muricy, neste aspecto, parece incapaz de narrar aquele espaço sem citar a sensação de que a terra tremia, dos ouvidos preenchidos pelos sons, das espumas brancas e dos seus sentidos que se agitavam conjuntamente com às águas, em um constante entrelaçar.



Em suma, apesar da ênfase dada aos aspectos positivos das quedas, das suas belezas, e do envolvimento sensorial nessa parte específica da viagem, desde quando inicia seu trajeto Muricy relata seu engendramento físico com as matas. Em sua narrativa, chama a atenção do leitor os sentimentos “inexplicáveis” de angústia e isolamento atribuídos às determinadas formações florestais; a sensação indescritível de ver as grandes quedas; o medo para com determinadas espécies animais; ou ainda, “coisas incontrolláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas. Coisas que, em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas” (MAFESSOLI, 1998, p. 11). No relato de Muricy sentidos e sentimentos se enlaçam, criando uma narrativa poética, romântica e nacionalista, onde havia o interesse em defender a civilidade e o progresso.

4. Considerações finais

O relato analisado foi escrito por um homem, branco, letrado, membro de uma elite intelectual e econômica curitibana, que viajava para a região sudoeste do Paraná por demanda do seu ofício, e que defendia a necessidade da dominação dos “sertões” e da biota local para o avanço do estado. Engendrado a esse escopo cultural, existe na narrativa um autor relatando a si emocionado, impressionado e envolvido pelo que vivenciou diante dos saltos de Foz, pelos sentimentos suscitados frente as quedas e pela angústia causada pelas grandes árvores. Uma sinestesia sensorial, derivada diretamente de experiências físicas, que envolvem os sujeitos não apenas com o intelecto, mas com o corpo como um todo, em uma dinâmica que em essência nunca se cessa ou se separa, que é o relacionar dos humanos com o espaço que habitam.

Uma necessária ressalva é levantada por Judith Butler (2013), quando defende que o corpo não é neutro. Na sociedade patriarcal capitalista que envolve as fontes, podemos concluir que as sensações e experiências analisadas dizem respeito a um grupo específico. Como homem branco e letrado, o autor olhava o mundo ao redor como uma extensão de seus direitos de poder. A religião, a principiante ciência, a educação, e a cultura do século XIX e XX reafirmavam a capacidade racional inata ao gênero para tal função, estando à natureza, substantivo feminino, subjugada aos seus domínios. Dessa forma as emoções suscitadas, a coragem, os medos, a admiração etc., devem ser compreendidos como fruto do entrecruzar de ambientes com um corpo que é cultural, social e político, sendo circunscrito ao seu próprio tempo e espaço. Dada a ressalva, o presente trabalho buscou demonstrar que colocar em foco temas como as sensibilidades, as emoções, os sentidos, as experiências e os corpos, pode contribuir para análises historiográficas mais amplas sobre a relação de pessoas com os ambientes no passado.

Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CRISTÓVÃO, Fernando. “Introdução.” Para uma teoria da Literatura de Viagens. In: *Condicionantes Culturais da Literatura de Viagens*. Coimbra: Almedina/CLEPUL – L3.2002.



FRANCO, S. M. S., JUNQUEIRA, M. A. (Org.), *Cadernos de Seminários de Pesquisa* Volume II, São Paulo : Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2011.

INGOLD. T. *The life of lines*. Routledge. Kobo: Canadá, 2015.

INGOLD. T. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. Horizonte antropológico. Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

KARPINSKI, C. *Navegação, cataratas e hidrelétricas: discursos e representações sobre o Rio Iguaçu (Paraná, 1853-1969)*. Florianópolis, SC. 2011. 375p. Tese (História – UFSC).

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MELO, V. A. O automóvel, o automobilismo e a modernidade no Brasil (1891-1908). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, SC, v. 30, n. 1, set. 2008.

MISKIW, A. M. *A fronteira como destino de viagem: a Colônia Militar de Foz do Iguaçu (1888/1907)* Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MISKIW, A. M. *Memórias e paisagens do Oeste do Paraná (1892)*. Cantareira (UFF), Rio de Janeiro, p. 1-12, 2003.

MURARI, L. *Tudo o mais é paisagem: Representações da natureza na cultura brasileira*. 2002, 591 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2002.

MURICY, J. C. S. *À Foz do Iguassú: Ligeira descrição de uma viagem feita de Guarapuáva à Colônia de Foz do Iguassú, em novembro de 1892*. Imprensa Paranaense, Curitiba, 1896.

RITA, A. *Em viagem pela “Literatura de viagem” na comemoração dos 500 anos do achamento do Brasil*. CLEPUL, 2013.

STOLFI, G. *Percepção visual humana*. Laboratório de Comunicações de Sinais, USP, 2008.

TILLEY, C. Do corpo ao lugar à paisagem: uma perspectiva fenomenológica. *Revista Vestígios*. UFMG, v. 8, n. 1, Belo Horizonte, junho de 2014.

TUAN, Y. *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.



HISTORIADORES PARANISTAS: A ESCRITA DA HISTÓRIA PRÉ- INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA NO PARANÁ (1899 - 1952)

Paula, Thiago de¹

¹Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista CAPES.

Resumo: No decorrer da segunda metade do século XIX, vários mapas e documentos foram criados com objetivo de definir os contornos das regiões que seriam parte do território paranaense. Os intelectuais locais participaram ativamente elaborando vasta documentação e criando narrativas capazes de legitimar suas argumentações, sustentando, assim, um segmento político já consolidado no Estado no sentido de defender politicamente as fronteiras paranaenses. Propomos, aqui, analisar as aproximações entre três intelectuais-historiadores, indagando sobre como se moveram nos ambientes intelectuais da capital paranaense, quais os encontros metodológicos, filosóficos e historiográficos em suas obras, como se relacionaram, enfim, de forma a culminar na elaboração de uma geração de historiadores, por parte de David Carneiro, que tiveram como preocupação central em suas obras a questão de territórios. A partir disso, pretendemos caminhar no sentido de construir uma prosopografia desses intelectuais-historiadores, discorrendo e problematizando seus escritos a partir de três obras em específico - além de outras fontes auxiliares que se fizerem necessárias -. *História do Paraná* (1899), de Romário Martins, *Dicionário histórico e geográfico do Paraná* (1926), de Ermelino de Leão, e *História da história do Paraná* (1952), de David Carneiro.

Palavras-chave: Paranista; historiografia; território; Romário Martins; David Carneiro; Ermelino de Leão.

1. Intelectuais paranaenses e a questão de territórios.

A emancipação do Paraná com relação a São Paulo, em 1853, suscitou, nas elites locais, a necessidade de ressignificar os debates acerca da questão de territórios. Diante de constantes tensões e disputas territoriais, as forças políticas paranaenses se organizaram para as primeiras delimitações do território do Estado recém-nascido.

Se, por um lado, os limites territoriais da Província estavam respaldados na cartografia existente sobre a Província de São Paulo de períodos anteriores à emancipação, por outro lado, a ausência de uma cartografia própria causou consequências concretas.

Em virtude disso, no decorrer da segunda metade do século XIX, vários mapas e documentos foram criados a partir de incentivos do meio político local, com objetivo de definir e legitimar os argumentos sobre a definição de contornos das regiões que seriam parte do território paranaense.



Os intelectuais locais participaram ativamente desses debates, elaborando vasta documentação e criando narrativas que sustentavam os interesses de um segmento político já consolidado no Estado⁹³.

Um dos momentos em que essas disputas se tornaram mais protuberantes nos meios políticos e intelectuais do Paraná, conforme apontou Szesz (1997), se deu entre as últimas décadas do século XIX e a primeira década do século XX, durante o estabelecimento do regime republicano no país.

As tensões políticas se agravaram, em especial, quando a Argentina passou a reivindicar parcelas do território paranaense durante as duas últimas décadas do século XIX. A disputa do território teve um desfecho favorável ao Paraná e ao Brasil em 1893.

Poucos anos após, em 1902, foi a vez do Estado de Santa Catarina entrar com um processo na Justiça Federal reivindicando o território de Palmas e regiões adjacentes. Disputa que se encerrou em 1916 com a divisão da região, o que foi interpretado por muitos paranaenses como uma derrota política sem precedentes.

Em meio a essas disputas, organizou-se uma comissão de distintos responsáveis por defender juridicamente o território paranaense e suas fronteiras. Desta comissão, teve destaque o historiador Romário Martins, que produziu centenas de documentos, dezenas de mapas e uma série de textos sobre o que entendia ser a história da formação do território paranaense, de forma a contestar as decisões da Justiça Federal a favor de Santa Catarina e a defender o Paraná por meio de seu passado.

Seguindo os moldes das pesquisas e textos desenvolvidos por Romário Martins para a causa paranaense, outros letrados locais uniram esforços e utilizaram da literatura e da história como ferramentas para criar narrativas que fossem capazes de ter um efeito material e prático na resolução da questão de fronteiras.

Recorrer ao passado e a uma memória social coletiva paranaense foi, portanto, a solução encontrada para defender que o Paraná tinha, assim como os demais estados da nação brasileira, fronteiras bem definidas e um passado glorioso de conquistas, com seus heróis locais, seus mitos fundadores e seus marcos históricos.

Cabe mencionar que a versão do Paraná produzida nesta dinâmica protagoniza atores brancos, ligados à conquista europeia e ao estabelecimento de uma sociedade tida como civilizada, em detrimento de outras culturas, como as indígenas e as africanas, estas, por sua vez, ferozmente silenciadas, estereotipadas e vistas sobre uma ótica colonial e eurocentrada.

Doravante, pesquisas e publicações sobre a história do Paraná e suas regiões, criação de mapas, análises cartográficas, listagem de rios, enfim, são exemplos de como a questão de territórios se tornou central nas narrativas produzidas pelos intelectuais paranaenses daquele período.

Pode-se dizer, dessa forma, que a própria noção de Paraná enquanto Estado de dimensões geopolíticas materialmente delimitadas e bem resolvidas é resultado de consensos políticos, culturais e intelectuais inscritos em projetos de poder temporalmente localizados. Trata-se, portanto, de uma noção construída socialmente, historicamente e, neste caso, cristalizada em discursos regionais - ou regionalistas -.

⁹³ NEUNDORF (2009) argumentou no sentido de compreender as fronteiras como construções sociais, ligadas ao imaginário social e aos sentidos atribuídos às regiões, em oposição a outras, pelos coletivos humanos. SZESZ (1997), por sua vez, refletiu sobre como as elites econômicas e políticas paranaenses se uniram na elaboração de um imaginário sobre o Paraná, sendo os intelectuais atores centrais desta dinâmica.



Nesta perspectiva, a região jamais pode ser entendida como um dado a priori, pronta e acabada. Szesz (1997, p. 120) argumentou que “coube aos intelectuais [...] envolvidos direta ou indiretamente no jogo político local, um papel de destaque na elaboração do Paraná”.

Assim, a identidade regional paranaense seria, em grande medida, imaginada e construída ideologicamente por uma casta de intelectuais que, no recorte proposto, resumiam-se aos “filhos de famílias tradicionais, enredados em suas teias de compadrio e favor” (SZESZ, 1997, p. 121).

A elaboração desses discursos regionais, sintetizados por Pereira (1996, p. 63) na ideia de “regionalismo”, se tornou protuberante a partir da transformação no regime político pelo qual o país passava desde fins do século XIX. Na tentativa de superar o arcaísmo intelectual e político representado pelo regime monárquico, os intelectuais brasileiros desse recorte se esforçaram no sentido de “[...] lançar as bases de uma identidade impregnada de progresso, ciência e técnica”. Para Pereira, a marca mais evidente desse ativismo político republicano no Paraná residia no “positivismo exacerbado defendido tanto pelos republicanos paranaenses como pelos literatos do estado”, assim como no anticlericalismo, que também contribuiu para a construção de uma visão científica e laica de sociedade.

O regime republicano gerou, portanto, um momento propício à construção de identidades regionais, onde os intelectuais foram os responsáveis, em grande medida, por pensar e consolidar “[...] símbolos e imagens que se fixaram no imaginário popular” e, por meio da criação de narrativas desse teor, aqueles que defenderam que o Paraná deixasse de “[...] ser um secular local de passagem e intermediação entre Governo Central e o Rio Grande do Sul, para se construir verdadeiramente enquanto estado com identidade própria”. (PEREIRA, 1996, p. 206 - 207)

Construir um imaginário social a despeito da identidade paranaense, suas características e símbolos, tinha uma função política material. Foi, inclusive, o meio pelo qual essa geração de intelectuais defendeu efetivamente as fronteiras paranaenses. Além disso, determinar as características do Paraná e dos paranaenses a partir de narrativas históricas era um meio de defender a participação do Estado na construção de um projeto nacional republicano.

Oriundos, no geral, de famílias abastadas, ligadas a setores econômicos chave no âmbito local ou com expressiva participação política, os intelectuais no início do século XX no Paraná, eram, quase em sua totalidade, homens, brancos, herdeiros e possuíam certa distinção social, em especial na capital do Estado. Ocuparam posições de poder em academias de letras e instituições de pesquisas. Se serviram de diferentes meios para divulgar suas pesquisas e narrativas, como publicações em periódicos e jornais, palestras e falas públicas, participação política ativa, publicação de livros, entre outros.

Alguns dos intelectuais-historiadores paranaenses que atuaram no sentido de pensar a identidade do Paraná e de defender suas fronteiras viram suas obras atingirem grande alcance, motivo pelo qual seus nomes são geralmente lembrados. Desses, destacamos nomes como Ermelino de Leão, Rocha Pombo, Romário Martins, Francisco Negrão, Emiliano Pernetta e Sebastião Paraná. Outros não tiveram tanto alcance ou não ocuparam posições de prestígio dentre os movimentos e instituições, mesmo participando ativamente na produção de conhecimento. O que não diminui a pertinência de serem evocados e analisados, criticados, problematizados.



Em confluência com as questões que foram apresentadas, o Paraná - o Brasil de forma geral - nas primeiras décadas do século XX, atravessou por um momento particularmente expressivo no que diz respeito à popularização da literatura e da leitura, em uma dinâmica de crescimento editorial e de inauguração de periódicos, institutos de pesquisa, academias de letras, movimentos de intelectuais e outras instituições de incentivo à pesquisa e divulgação do conhecimento⁹⁴. Fatores que contribuíram para o reconhecimento e a legitimação da posição e das vozes dos intelectuais.

Na perspectiva da historiografia paranaense, o Instituto Histórico e Geográfico Paranaense (IHGPR) serviu como referência na produção, publicação e divulgação de textos de história no Paraná desde sua fundação, em 1900. Aos moldes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a instituição reuniu intelectuais-historiadores que, na visão de Corrêa (2009, apud. DIAS, 2019, p. 112), se tratavam de “curiosos, possuidores de conhecimentos segmentados, dentre eles a formação jurídica, médica, de engenharia, de jornalismo, empregados públicos ou de escolas militares”.

Considerando que o ofício de historiador ainda não estava institucionalizado nas universidades, processo que ocorreu no Paraná entre as décadas de 1930 - com a criação do curso de História e Geografia da Universidade do Paraná - e 1970 - com uma maior profissionalização do ofício e estabelecimento da pós-graduação -, os historiadores paranaenses que produziram textos e pesquisas de teor histórico durante as primeiras décadas do século XX eram, de forma geral, sujeitos autodidatas na escrita da história e de orientação política-ideológica liberal-positivista.

O Centro de Letras Paranaense e, posteriormente, a Academia Paranaense de Letras, foram outras instituições que, assim como o IHGPR, se tornaram importantes centros emanadores de produções intelectuais e científicas.

Tais instituições reuniram, em especial, intelectuais que possuíam alguma dedicação à história do Paraná e do Brasil. A missão era pensar uma identidade própria do Paraná, exaltando suas particularidades culturais e históricas e defendendo a participação paranaense na construção da nação como um todo. Dos personagens que atuaram nessas duas instituições, destacaram-se: Sebastião Paraná, Dario Vellozo, Emiliano Pernetta, Julio Pernetta, Nestor de Castro, Nilo Cairo e Romário Martins. (DIAS, apud. BENATTE; SAAD, 2019, p. 111)

As complexas redes de sociabilidade construídas pelos letrados daquele período resultaram em movimentos literários e artísticos organizados, que refletiam as ideias e preocupações desses intelectuais, bem como as tendências literárias, artísticas e científicas vigentes. Dentre esses grupos destacamos, por exemplo, o Movimento Simbolista⁹⁵, o Movimento Futurista⁹⁶ e o Movimento Paranista⁹⁷. Este último particularmente relevante para a pesquisa proposta.

⁹⁴ Diversas pesquisas sobre a produção histórica e literária desse período, como Pontes (1988), Denipoti (2018), Miceli (1979) e Sevchenko (1999), consideram as primeiras décadas do século XX como um momento de particular expansão no mercado editorial.

⁹⁵ SZVARÇA (1993); CARVALHO (1997).

⁹⁶ IORIO (2003).

⁹⁷ O Movimento Paranista reuniu intelectuais, artistas e letrados paranaenses “amigos do Paraná”, conforme colocou Romário Martins, figura geralmente apontada como fundador do movimento. (MARTINS, 1927, apud. SALTURI, 2014) Teve mais notoriedade durante a década de 1930 e no contexto das comemorações do centenário da emancipação do Paraná por meio de produção de painéis, construção de praças e na elaboração de uma arquitetura permeada por símbolos “paranistas”. Mais informações sobre



Tais movimentos ajudaram de forma contundente na legitimação das narrativas criadas por esses sujeitos, proporcionando condições de divulgação e circulação de suas ideias. É possível verificar a recorrência de nomes em várias instituições e movimentos, o que sugere a existência de uma casta de pensadores sociais, muitas vezes ligados por laços familiares, inclusive.

2. Historiografia “paranista”.

Aqui, pretende-se pensar a produção historiográfica de três personagens que tiveram destaque nas décadas iniciais do século XX, justamente na produção de narrativas históricas centradas nas questões da identidade e de território no Paraná.

Indivíduos que se aproximaram entre si pela atuação em instituições de letras e pesquisa, como representantes do chamado Movimento Paranista, como diretores de museus e outros lugares de memória, pelo método empregado em suas produções textuais, pelas questões conceituais articuladas, pela mobilização temática, por pensar a identidade paranaense em suas particularidades e pelo fato de terem agido na produção de narrativas históricas capazes de gerar uma coesão social a respeito das fronteiras paranaenses. São eles: Romário Martins (1874 - 1948), Ermelino de Leão (1871 - 1932) e David Carneiro (1904 - 1990).

O primeiro, considerado “pae da historiografia paranaense” por David Carneiro, foi um dos fundadores do Movimento Paranista e de algumas das principais instituições de fomento à pesquisa em história no Paraná, como o IHGPR e a APL, além de ter ocupado o cargo de diretor do Museu Paranaense por mais de duas décadas. Obteve notoriedade ao produzir o trabalho intitulado História do Paraná (1899), utilizado em larga escala nas argumentações para a resolução da questão de fronteiras com Santa Catarina.

Ermelino de Leão, seguindo o exemplo de Martins, produziu, em 1926, o Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná. Dentre suas produções, esta teve particular êxito aos olhos dos paranaenses por corroborar as delimitações territoriais de Romário Martins por meio de documentações que remetem à conquista do território pelos portugueses. Foi, assim como David Carneiro, industrial ervateiro. Fundou a ervateira Leão, empresa ainda em atividade, e produziu obras sobre a história do Paraná, da produção de erva-mate e, principalmente, da questão de territórios.

Já David Carneiro, o mais novo dos três historiadores, produziu, em 1952, o livro História da história do Paraná, onde elencou aqueles que considerava serem os historiadores paranaenses do “período áureo da historiografia local”. Nesta obra, Carneiro estabeleceu enfaticamente o requisito necessário para que, em sua visão, fosse possível considerar determinado indivíduo como merecedor da alcunha de historiador paranaense: possuir um “espírito paranista”. Para Carneiro, o historiador paranaense deveria, necessariamente, se dedicar a pensar a questão de territórios e a identidade local.

Além de ter se colocado como uma espécie de descendente dessa geração de historiadores de espírito paranista, David Carneiro elegeu Romário Martins e Ermelino de Leão como dois dos principais nomes da historiografia paranaense, o que reflete uma concepção deveras curiosa e particular de história, considerando que em 1952, data de

o Movimento Paranista e seus integrantes em PEREIRA (1996); CORDOVA (2009); OLIVEIRA (2005); SALTURI (2014); CAMARGO (2007); GEVAERD (2003); BAHLS (2007).



publicação de História da história do Paraná, a disciplina da história passava por intenso processo de institucionalização na Universidade do Paraná (Universidade Federal do Paraná após 1950), formando historiadores acadêmicos que articulavam métodos emergentes de análise e desenvolvimento de pesquisas históricas - principalmente a partir do contato com a historiografia francesa -, o que culminou em contrapontos com relação à visão de história de David Carneiro.

Por fim, a presente proposta de pesquisa pretende caminhar no sentido de construir uma prosopografia desses intelectuais-historiadores⁹⁸, discorrendo e problematizando seus escritos a partir de três obras centrais - além de outras fontes auxiliares que se fizerem necessárias -. História do Paraná (1899), de Romário Martins, Dicionário histórico e geográfico do Paraná (1926), de Ermelino de Leão, e História da história do Paraná (1952), de David Carneiro.

Visa, com isso, analisar as aproximações entre esses três intelectuais-historiadores, indagando sobre como se moveram nos ambientes acadêmicos da capital paranaense, quais os encontros metodológicos, filosóficos e historiográficos em suas obras, e como se relacionaram, enfim, de forma a culminar na elaboração de uma geração de historiadores de “espírito paranista”, por parte de David Carneiro.

3. Quadro teórico-metodológico.

O desenvolvimento desta pesquisa se dará por meio de duas frentes de ataque aos objetos - a concepção de história de uma geração de “historiadores paranistas” -: Um estudo historiográfico, colocando em pauta formas de escrita de história que marcaram a historiografia paranaense em momentos anteriores ao processo de institucionalização da história enquanto disciplina acadêmica; E uma abordagem dos sujeitos elencados por meio de categorias de análise da história intelectual, apreendendo-os enquanto intelectuais que se mobilizaram ativamente na produção e na circulação de ideias, por meio do estabelecimento de complexas formas de relações sociais e institucionais, compreendendo-os como sujeitos marcados por seu tempo, o que significa assumir a necessidade de uma análise contextual - ou circunstancial - política, cultural e social dos objetos.

No que diz respeito à historiografia e aos estudos historiográficos, o presente projeto parte das indagações suscitadas por Michel de Certeau (2020, p. 8 - 21) que, ao realizar um apanhado sobre a historiografia ocidental, justificou a pertinência da construção de uma “história da história”. Para ele, a inteligibilidade dos discursos históricos estaria amparada na ideia de uma relação de aproximação e distanciamento do presente com relação ao passado. O passado seria portador de características entendidas por toda a sociedade como sendo arcaicas com relação às práticas do presente, ao passo em que o presente se constituiria por meio do aperfeiçoamento das práticas passadas.

A partir dessa ideia de diferenciação do presente com relação ao passado, Certeau fez um paralelo, justificando que o mesmo ocorre com relação à historiografia. Da diferenciação entre práticas passadas e presentes surge a possibilidade de pensar a historicização da própria produção histórica. Como se a história fizesse um movimento de falar de si mesma, a historiografia acaba por se apresentar como uma abordagem epistemológica sobre a tradição historiográfica.

⁹⁸ Aos moldes da história intelectual proposta por SIRINELLI (2003).



Partindo dos problemas teórico-filosóficos levantados por Serge Moscovici (1968), Michel Foucault (1969) e Paul Veyne (1971) e do que chamou de um “despertar epistemológico”, Certeau (2020, p. 55 - 57) entendeu que os historiadores se libertaram de um “sonambulismo teórico” e da inevitável reprodução de “valores eternos”, que decorrem justamente da ausência voluntária dos historiadores em pensar a historicidade de sua produção.

Nesse sentido, em meio a esse despertar epistemológico a partir dos anos de 1970, Michel de Certeau (2020, p. 45) colaborou suscitando as seguintes perguntas: “O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz?”

Da mesma forma, Roger Chartier (2007) identificou o recorte entre 1971 e 1975 como um momento de desdobramentos conceituais que se fazem possíveis, segundo ele, a partir de “três obras fundacionais: *Comment on écrit l’histoire*, de Paul Veyne (1971), *Metahistory*, de Hayden White (1973), e *L’Écriture de l’Histoire*, de Michel de Certeau (1975)”. Os problemas levantados por esse elenco de teóricos colocaram em evidência, além de outras discussões, as censuras relacionadas aos lugares de produção da história. Ou seja, a não problematização, ou a não exposição do “lugar social” onde foi produzido o conhecimento histórico.

Pensar o lugar a partir do qual se desenvolvem as pesquisas acabou se tornando um problema central na obra de Michel de Certeau. Seria impossível, para Certeau, compreender uma obra sem problematizar o lugar de sua produção, já que é justamente esse lugar - constituído por um determinado corpo de especialistas e regras específicas - que permite ou exclui projetos a partir dos interesses institucionais e das concepções teóricas, técnicas e metodológicas vigentes, além de todo um consentimento social que confere legitimidade à produção que se dá a partir desse lugar.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2020, p. 47)

Se toda produção historiográfica parte de um determinado lugar e a partir de uma concepção de história ligada a determinada “categoria de letrados”, é imprescindível problematizar esse lugar para melhor compreensão da produção histórica que dali se originou.

Portanto, tomar a história como o próprio objeto de análise, encarando-a como uma “operação”, ou como uma “prática” seria, em conformidade com Certeau:

[...] compreendê-la como a relação entre um lugar [...], procedimentos de análise [...] e a construção de um texto [...]. Nessa perspectiva, [...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita. (CERTEAU, p. 46-47)

Considerar essas variáveis para compreender como determinada produção histórica se constituiu, seria jogar luz ao “não-dito”, ou seja, às questões subjetivas que



envolvem toda e qualquer produção histórica e que por vezes são ocultadas pelos historiadores.

Cabe ressaltar, no entanto, que a própria tentativa de delinear um campo historiográfico passa por implicações políticas, ideológicas e pelas escolhas de quem assumiu essa tarefa, afinal, todo historiador ou teórico escreve sob a égide de um lugar, de um tempo, de um modo específico de compreender o problema, tal qual os sujeitos que compõe a historiografia analisada.

Nessa perspectiva, entendemos que optar por esse tipo de análise significa localizar qualquer produção historiográfica no tempo e no espaço, revelando e problematizando de forma crítica as circunstâncias que envolveram tal produção. Isso significa conferir historicidade à própria historiografia. Compreendê-la como produto de um tempo e de um lugar.

Na contramão, negligenciar a historicidade da produção histórica significaria reduzir sua complexidade, uma vez que as concepções de história e as práticas historiográficas se transformam tal qual as sociedades.

Outro ponto importante é entender que história e passado não são a mesma coisa. Keith Jenkins (2001) entendeu a história como um dentre vários discursos sobre o passado. O discurso da história estaria regulado por regras, normas e um saber próprio, configurando uma escrita possível do passado e não um caminho único para dar sentido ao mundo vivido. Existem, nessa perspectiva, incontáveis outros tipos de história e podemos citar como exemplo a crônica, a literatura, o cinema, as tradições transmitidas de forma oral como ocorre em inúmeras comunidades no mundo todo, enfim.

Jenkins (2001, p. 43 - 51) definiu a história como um “discurso cambiante e problemático” sobre o passado, produzido por um grupo de trabalhadores chamados historiadores, que possuem métodos e práticas que os tornam “reconhecíveis uns aos outros”. Para ele, “[...] a história foi, é e será produzida em muitos lugares e por muitas razões diferentes, [...] um desses tipos de história é a profissional.”

Quando falamos em história profissional, devemos considerar que suas características se alteraram significativamente durante o século XX.

Dito isso, qualquer historiador que se dedique a problematizar uma determinada historiografia, seja ao nível ocidental, nacional ou regional, deve considerar tanto as transformações no próprio ofício, as circunstâncias de produção das obras e de desenvolvimento de pesquisas e a dimensão ideológica e política dessas circunstâncias. Ou seja, historicizar ambos o discurso e a prática.

A outra via que se mostra particularmente relevante para a abordagem proposta e que, vale notar, possui profícuas relações com estudos historiográficos, é a da história intelectual, considerando-se que pretende-se discorrer sobre a produção de três intelectuais.

As categorias de análise da história intelectual possibilitam pensar de forma crítica e com muito mais profundidade não apenas a historiografia paranaense por meio da análise de um grupo de historiadores, sua produção e o discurso presente em suas narrativas, mas, para além disso, entendendo os pretensos investigados como intelectuais, pensar suas trajetórias, as redes complexas de sociabilidades estabelecidas por eles, suas atuações em instituições - lugares de produção - como agremiações de intelectuais, institutos de pesquisa, academias, movimentos, etc..

Entendemos que refletir uma determinada historiografia, seus ideais e suas formas, as circunstâncias de sua produção e circulação, exige, necessariamente, um olhar



sobre toda uma cultura histórica e política daquele recorte em específico, como já colocado. Em outras palavras, isso significa dizer que uma pesquisa de história da história passa, inevitavelmente, por uma análise de um certo ambiente intelectual. Daí a proximidade profícua entre a historiografia e a história intelectual.

Segundo Palermo (2021, p. 201), convergindo com Chartier e Certeau, durante a década de 1970 houve um aumento expressivo no interesse dos historiadores pela historiografia enquanto objeto de pesquisa, ou seja, pela história da história. Para ele, os trabalhos históricos que se debruçaram sobre essa temática “[...] ganharam, de maneira mais robusta, a possibilidade de serem problematizados em suas vertentes intelectual e epistemológica”.

[...] condições de possibilidade de o pesquisador explorar as ideias não como mera enunciação, mas também levar em conta sua relação com interlocutores e com o meio social que envolve o sujeito. Abriu-se, conseqüentemente, um caminho de análise das ideias como discursos, logo, como atos de fala inscritos temporal, geográfica e socialmente [num contexto]. (PALERMO, 2021, p. 198-200)

A história intelectual também se encarregou de, metodologicamente, contemplar a análise discursiva. Conforme colocou José Murilo de Carvalho (1998, p.136), após a “virada linguística” na filosofia - da qual o próprio Foucault é exemplo - ocorreu o que o historiador chamou de recuperação da “dimensão retórica do discurso”. Em meio a uma renovação na história intelectual, as análises sobre o pensamento social em determinado recorte espaço-temporal moveram-se no sentido de uma crítica do discurso, entendendo a retórica como meio de estabelecimento de uma relação autor - intelectual - e leitor - público.

Jean-François Sirinelli, por sua vez, defendeu que as pesquisas sobre os intelectuais devem direcionar as análises no sentido da construção de uma prosopografia dos intelectuais, constituindo, para isso, um “corpus de textos” que sejam capazes de possibilitar uma análise prosopográfica dos itinerários. Ressaltando o cuidado que se deve ter com generalizações apressadas e deterministas, Sirinelli apontou para a necessidade de problematizar as complexas estruturas de sociabilidade e as condições de produção e sucesso de determinada obra.

[...] A história política dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos, primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo; e sua história social exige a análise sistemática de elementos dispersos, com finalidades prosopográficas. Aberturas conceituais [...] custam esse preço. [...] Essas aberturas podem se operar em diversos domínios. Já lembramos [...] o interesse do emprego das noções de itinerário, geração e sociabilidade. (SIRINELLI, 1988, p. 245)

Pensar o problema no âmbito geracional por meio da associação dos temas mobilizados pelos autores, da metodologia empregada e dos ativismos políticos que transparecem na escrita dos mesmos, relacionando suas produções com a de outros autores do mesmo recorte, se mostra uma estratégia que visa apreender os objetos com maior inteligibilidade e que leva em consideração as condições de produção, já que nenhum autor produz isolado da sociedade. O que se faz necessário é especificar com



clareza os critérios estabelecidos para considerar os autores como pertencentes a uma ou outra geração, apresentando evidências.

Para evitar generalizações apressadas e descuidadas, a solução proposta é combinar a ideia de geração com a categoria de trajetória, ampliando o foco e a escala da observação e mirando mais na atuação dos indivíduos e menos nos sistemas de pensamento.

Crê-se que com o desenvolvimento desta pretensa pesquisa, sejam apresentadas questões cruciais para pensar a historiografia paranaense a partir da produção dos sujeitos históricos elencados - Romário Martins, Ermelino de Leão e David Carneiro -, além dos próprios lugares de produção e enunciação do que seria uma “historiografia paranista”.

Referências.

BAHLS, Aparecida Vaz da Silva. *A busca de valores identitários: a memória histórica paranaense*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. *Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953)*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, 2007.

CARVALHO, Alessandra Izabel de. *Nestor Vitor: um intelectual e as ideias do seu tempo (1890-1930)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 123-152, jan./dez. 2000.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2 ed. Belo Horizonte: Ensaio Geral, 2020.

CORDOVA, Maria Julieta Weber. *Tinguis, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil: o discurso regional autorizado de formação social e histórica paranaense*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DENIPOTI, Cláudio. *A sedução da leitura: livros, leitores e História Cultural (Paraná 1880-1930)*. Porto Alegre: Fi, 2018.

DIAS, Megi Monique Maria. Como foi escrita a história no Paraná no boletim do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense entre 1900 e 1918. In: BENATTE, Antonio Paulo; SAAD, Cesar Leonardo Van Kan (orgs.). *História da historiografia paranaense: matrizes e mutações*. Londrina: Eduel, 2019.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *História do Paraná: a construção do Código Disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2003.



IORIO, Regina Elena Saboia. *Intrigas e novelas: literatos e literatura em Curitiba na década de 1920*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

MICELI, Sergio (org.). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 - 1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 1995.

NEUNDORF, Alexandre. *Intelectualidade, fronteiras e identidade: O Paraná no início do século XX*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Claudio Soares de. *Joaquim contra o paranismo*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PALERMO, Luis Claudio. Um diálogo produtivo: entre a Nova História Intelectual e os estudos historiográficos. *Revista de Teoria da História*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 194-212, nov. 2020/jun. 2021.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. *Paranismo: cultura e imaginário no Paraná da I República*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

SALTURI, Luis Afonso. O Movimento Paranista e a Revista Ilustração Paranaense. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 43, p. 127-158, fev./jun. 2014.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. in REMOND, René. *Por uma história política*. São Paulo: FGV, 2003.

SZESZ, Christiane Marques. *A invenção do Paraná: o discurso regional e a definição das fronteiras cartográficas (1889-1920)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SZVARÇA, Décio Roberto. *O forjador: ruínas de um mito Romário Martins (1893-1944)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: 70, 1983.



WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2019.

Fontes.

CARNEIRO, David. *História da história do Paraná*. (1952).

LEÃO, Ermelino de. *Diccionario histórico e geográfico do Paraná*. (1926).

MARTINS, Romário. *História do Paraná*. (1899)



SESSÃO DE DEBATE 7 (Sessão especial dos 20 anos do GEDHI)

O PAÍS E O MUNDO EM POUCAS PALAVRAS: UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS EM PONTA GROSSA – PR

Klüppel, Giuvane de Souza¹

¹Graduado em História e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participado Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) desde 2016.

Resumo: Este trabalho faz um balanço de uma trajetória de pesquisas desenvolvidas entre 2017 e 2022 dentro do projeto “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos - implicações para o ensino de ciências humanas”. Essa trajetória está diretamente relacionada ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), a partir dos pesquisadores envolvidos. Na cidade de Ponta Grossa, a pesquisa passa por duas fases, uma primeira desenvolvida durante a graduação, através de pesquisas de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, e uma segunda durante o mestrado, nas pesquisas relacionadas à minha dissertação. Nas duas fases, foram analisadas narrativas sobre a história do Brasil, dentro de um conjunto de 277, escritas por jovens ponta-grossenses de idade entre 12 e 24 anos; investigamos comparativamente recortes de escolaridade, gênero e raça. Para o trabalho com os textos, foram utilizados softwares dentro de um conjunto metodológico voltado à análise em rede. Além dos elementos narrativos (personagens, acontecimentos e enredo), analisamos também aspectos relacionados à intertextualidade e à produção dos textos pelos jovens. Como resultado, trazemos um panorama da construção de discursos históricos por parte dos alunos, refletindo sobre as narrativas mestras da História e implicações relacionadas ao Ensino de História.

Palavras-chave: Didática da História; História do Brasil; Análise textual.

1. Introdução.

“O país e o mundo em poucas palavras narrativas de jovens sobre seus pertencimentos - implicações para o ensino de ciências humanas”, foi uma pesquisa em rede desenvolvida entre 2017 e 2020, coordenada nacionalmente pela professora dr. Caroline Pacievitch e localmente, em Ponta Grossa, pelo professor dr. Luis Fernando Cerri. A pesquisa, que se desdobrou em duas fases dentro de Ponta Grossa, se cruza com minha trajetória acadêmica, durante minha graduação, na iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso da graduação em História, e na dissertação, durante o Mestrado em Estudos da Linguagem. Em ambas as fases, esteve em constante interlocução com o Grupo de Estudo em Didática da História (GEDHI), grupo de pesquisa que integro regulamente desde 2017, e que teve membros atuando na orientação e qualificação dos trabalhos, de maneira formal, mas também informalmente, através da leitura crítica dos colegas, de conversas e sugestões.



No ano de 2017, um instrumento impresso foi aplicado a jovens de idade entre 12 e 24 anos, matriculados em diferentes etapas de escolarização formal. Ao todo, 277 jovens integrantes de turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e de Programas de Pós-Graduação em instituições públicas da cidade de Ponta Grossa responderam ao instrumento. O instrumento consiste em uma lauda impressa, frente e verso, contendo perguntas voltadas ao mapeamento do perfil dos participantes (idade, escolarização, sexo, raça, religião e renda familiar), além de duas questões “por favor, conte a história do Brasil” e “por favor, conte a história da democracia”.

As respostas coletadas foram submetidas a um procedimento metodológico composto por softwares livres que teve como finalidade a criação de redes para análise do material. Nas duas fases da pesquisa, uma primeira rede composta das palavras que integram os textos escritos pelos jovens foi criada; a partir dela, foi realizada a quantificação de elementos que compõem as narrativas, e também uma análise preliminar voltada à identificação inicial do conjunto e posterior criação de categorias. Essas categorias são usadas para uma análise textual das narrativas e a criação de uma nova rede, composta apenas das categorias e não mais das palavras. Isso porque existem vários sentidos implícitos aos textos que não são sintetizados em palavras, como gerações de sentido e atribuições de valor a determinado tema. A análise a partir de categorias foi realizada somente na segunda fase da pesquisa, através do trabalho realizado na pós-graduação.

Neste trabalho, vamos realizar um balanço das produções realizadas nas duas fases, através de uma análise de três artigos publicados desde o início da pesquisa em rede. Os artigos em questão, por ordem de publicação, do mais antigo ao mais recente, estão listados abaixo:

- Entre Consciência História e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná (KLÜPPEL; CERRI, 2018);
- Os lugares do conceito de nação na narrativa de jovens estudantes da cidade de Ponta Grossa: passado, presente e futuro (KLÜPPEL, 2019)
- Sintomas de crise na história? Investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil (KLÜPPEL, 2022).

2. Revisitando uma trajetória de pesquisa

A trajetória da pesquisa realizada em Ponta Grossa tomou caminhos singulares: iniciou na História, carregando consigo objetivos e preocupações do campo da Didática da História, e desembocou nos Estudos da Linguagem, onde encontrou, no campo da Análise de Discurso Crítica, uma metodologia específica para análise textual. Esta trajetória é visível através das publicações que foram realizadas em formatos de artigo, e que nos propomos a revisitar neste trabalho. Nas primeiras produções, que dialogam com a pesquisa desenvolvida na graduação, a análise se limitava à dimensão textual, através da análise de uma rede de palavras, mesmo que estes servissem para embasar uma



reflexão que extrapolava os elementos narrativos⁹⁹. Com isso, queremos apontar para o fato de que personagens, acontecimentos, enredos e temas mobilizados pelos jovens para a escrita de suas narrativas foram investigados com o objetivo de refletir sobre identidade nacional.

Para isso, houve uma preocupação no sentido de refletir sobre a construção narrativa, para o que, dentre outros referenciais, foram realizados diálogos com Jörn Rüsen (1987; 2001; 2007; 2010; 2015), através dos conceitos de Consciência Histórica e Competência Narrativa, que fornecem bases teóricas para concepções a respeito do ato de narrar. Ambos são entendidos como universais antropológicos e dizem respeito à capacidade da consciência humanada de atribuir sentido ao tempo através da orientação temporal da vida. A narrativa, através de forma, conteúdo e função é entendida como o meio através do qual a consciência histórica pode ser traduzida – e, conseqüentemente, interpretada; a consciência histórica, por sua vez, é a lente através da qual se analisa como cada narrativa se relaciona com a identidade nacional.

Também foi realizado diálogo com o conceito de Narrativa Mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014). Narrativas Mestras são entendidas como as narrativas – geralmente propagadas oficialmente por um Estado-nação em momentos de consolidação e disputa de identidades – que tem como finalidade a criação de coesão interna, através da disseminação de uma identidade nacional baseada em uma ancestralidade, uma coletividade, um passado e uma projeção de futuro comuns a pessoas e grupos à princípio disperso. Através desse conceito, foram considerados na análise dos textos aspectos como: a) a naturalização da nação, de elementos narrativos e de temas relacionados a ela; b) a seleção e a menção de determinados elementos e/ou temas em detrimento da exclusão (deliberada ou não) de outros; c) o uso do binômio nós x eles na construção da narrativa.

Os autores destacados acima foram constantemente mobilizados ao longo dos três trabalhos. No entanto, no terceiro artigo, é acrescido o diálogo com alguns autores e algumas produções dos campos da Teoria da História e História da Historiografia, em especial aqueles que dizem respeito à reflexão sobre o papel que a história estabelece na sociedade, e também os que refletem sobre a compreensão da articulação entre os tempos na sociedade e na construção da história. Além disso, nas duas fases da pesquisa, foram realizados recortes diferentes para análise; ela se voltou às variáveis de escolaridade, nos dois primeiros artigos, resultantes do trabalho realizado na graduação, e de sexo e raça, no terceiro artigo, já resultado da pesquisa a nível de mestrado.

Durante o desenvolvimento do trabalho, a análise acabou ficando restrita à questão “por favor, conte a história do Brasil”, enquanto a questão “por favor, conte a história da democracia” ficou de lado. Essa segunda questão foi analisada somente na pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em História (KLÜPPEL, 2018). De um lado, isso aconteceu pelo fato de que essa pergunta teve menos respostas e respostas mais curtas por parte dos estudantes, oferecendo menos material para análise, e de outro porque seu objetivo, dentro da construção do projeto, era servir como um parâmetro para entender se haviam traços que indicavam a construção de identidades supra-nacionais por parte dos jovens, o que não foi constatado na oportunidade em que ela foi analisada.

⁹⁹ Ao longo deste texto, quando mencionarmos “elementos narrativos”, estamos nos referindo aos personagens, acontecimentos, enredo e temas que constituem as narrativas escritas pelos jovens, em diálogo com Edda Sant (2015), referência constante ao longo dos artigos produzidos.



Outro ponto, que atravessa os artigos está relacionado à mobilização da categoria de identidade nacional para a análise de elementos intertextuais na construção dos discursos. Essa categoria foi a lente através da qual o olhar foi dirigido às narrativas ao longo dos trabalhos. No entanto, se na primeira fase ela esteve restrita a uma reflexão a partir análise análise dos elementos narrativos, na segunda fase, o conceito de identidade nacional foi cotejado a partir da análise de categorias identificadas nos textos, o que, junto a reflexões teóricas esboçadas na segunda fase da pesquisa, resultou na concepção de que as categorias de identidade, pertencimento e agência constituem o conceito de identidade nacional. Nesse sentido, os sentidos atribuídos a determinado elemento narrativo ajudaram a identificar os sentidos atribuídos à história pelos jovens e a maneira como eles se relacionavam com ela, e não terminam em si mesmos.

3. Uma análise das produções do projeto em Ponta Grossa.

Nesta seção, trazemos uma síntese das análises realizadas ao longo dos três artigos, que, apesar de compartilharem alguns aspectos e se distanciarem em outros, conforme apontado na seção anterior, se complementam na análise do material, uma vez que fazem parte de um contínuo.

No primeiro trabalho, intitulado “Entre Consciência História e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná”, os conceitos de Consciência Histórica e Narrativa Mestra são centrais, compondo o título do artigo. O objetivo foi analisar como 33 jovens acadêmicos do primeiro ano de um curso de História narram a história do Brasil e da democracia, em contrastes à narrativa dos demais estudantes que participaram da pesquisa. Foi a única pesquisa onde foi analisada a questão sobre democracia, que não voltou a ser abordada nas produções posteriores. A análise se baseou na avaliação da frequência do uso de elementos narrativos e identificou diversos marcos de identidade para com o Brasil na narrativa sobre a história do Brasil escrita pelos jovens, apesar de uma ausência de menções ao futuro; quanto à história democracia, foi constatado a evocação de elementos mais gerais, para o que foi estabelecido como hipótese uma maior capacidade de abstração dos jovens, relacionada ao uso de conceitos abstratos, ou ao desconhecimento, marcado pelo uso de palavras difusas; a hipótese que parece mais certa é a segunda, uma vez que é refletida na escassez de elementos narrativos e na curta extensão das narrativas, que se baseavam em termos genéricos. Ao final do trabalho, foi direcionado um olhar crítico ao referencial teórico e metodológico mobilizado no trabalho; se a característica de uma narrativa mestra foi identificada nos dois conjuntos analisados, isso foi relacionado à constatação de que o conceito de narrativa mestra parece bastante genérico, a ponto de se aplicar a qualquer narrativa. Não obstante, foi ignorado que a importância do conceito não reside nos aspectos que o constituem e que servem de base para a análise, mas na relação que estabelece com o pressuposto de que a narrativa dos jovens é intertextual, e está relacionado aos conceitos de discurso, ideologia, poder e hegemonia, e na possibilidade que abre à sua análise. A relação anacrônica com a identidade nacional, assentada na atribuição de um começo anacrônico ao país, foi entendida como o estabelecimento de uma relação tradicional de atribuição de sentido ao passado, a partir da lente da consciência histórica. Por fim, também foi mencionado que a constatação da ausência de perspectiva de futuro podia ser fruto de uma incapacidade da metodologia, o



que em análises posteriores, mais esmiuçadas, revelou que esta relacionado a nosso próprio tempo e a incapacidade de imaginar futuros.

Em “Os lugares do conceito de nação na narrativa de jovens estudantes da cidade de Ponta Grossa: passado, presente e futuro”, a ênfase recaiu sobre a análise do conceito de nação, a partir dos elementos narrativos que são mobilizados para a construção da narrativa sobre o país, de maneira que a questão sobre democracia ficou de lado. Também produto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido no curso de Licenciatura, foi estabelecido diálogo com os conceitos de Consciência Histórica, Competência Narrativa e Narrativa Mestra; além deles, pela primeira vez é externada a ideia de Didática da História como metateoria da história. A análise foi realizada a partir do conjunto geral, das 277 narrativas. Duas questões orientaram o trabalho “Como é que a nação é entendida pelos jovens? Quais são os elementos mobilizados por eles para contar a história da nação?”. A nação foi entendida como um produto dos elementos narrativos, e a maneira como os jovens a entendem foi investigado a partir destes elementos. Aqui, novamente, os conceitos de consciência história e narrativa mestra, sobretudo, são quase que postos a prova e servem de base para a realização da análise, que, por um lado, acaba não se abrindo a outras possibilidades. Como resultado, identificou-se a manutenção de uma história tradicional, próxima à narrativa mestra da história do Brasil, marcada pela presença majoritária da narrativa colonial, sobretudo a partir de temas que remetem à história política e econômica, onde o jovem, narrador da história, não se coloca como personagem. Quanto à ausência de futuro, é esboçado como hipótese que as mazelas do presente, narrado a partir da ótica de diversas mazelas, sobretudo corrupção, é que seria sua causa. Também é pressuposto que esse resultado pode estar relacionado ao perfil da maioria dos participantes, jovens brancos, cristãos e de classe média, ao passo que é apontado como possibilidade a realização da análise a partir de subgrupos organizados a partir de gênero, pertencimento étnico racial e classe. Os dois primeiros foram contemplados na segunda fase da pesquisa, tendo sido mote das análises realizadas no mestrado.

A última produção publicada até a data deste texto, intitulada “Sintomas de crise na história? Investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil”, diferente dos artigos anteriores, foi desenvolvida na segunda fase da pesquisa, na fase inicial das análises para a dissertação dentro do Mestrado em Estudos de Linguagem. Ela foi orientada por leituras e discussões realizadas nas disciplinas de Teoria da História (PPGH/UEPG) e Historiografia e Ensino de História (PPGHS/UERJ). A proposta foi analisar e mobilizar as diferentes concepções de “crise”, em diálogo com produções recentes da historiografia que tem enfatizado sua existência na história, e entender se a crise disciplinar se revela e/ou tem efeitos na história construída pelos jovens. Entendendo a crise como a crise do moderno conceito de História (KOSELLECK, 2013), em diálogo com os conceitos de Regime de Historicidade (HARTOG, 2013), o objetivo foi se os aspectos identificados pela historiografia como constituintes da crise da disciplina História podem ser identificados também na história produzida pelos jovens. Nesse sentido, procuramos entender se funções práticas são mobilizadas pelos jovens em suas narrativas sobre a história do Brasil, e, em caso positivo, como elas são mobilizadas. Também buscamos entender a maneira como as temporalidades são mobilizadas em relação aos elementos narrativos. No entanto, para este artigo, houve um avanço na análise uma vez que não apenas as palavras foram analisadas, mas também as categorias marcadas nos textos; além disso, é feita uma rápida menção ao recorte de sexo e



pertencimento étnico-racial. Os resultados apontam a predominância de referências ao passado e a elementos narrativos que fazem referência a ele dentro dos textos, ao passo que presente e futuro são exíguos, e, em alguns momentos parecem compartilhar os mesmos temas, como se um fosse uma atualização do outro. Também é mencionada a relação existente entre atribuições de sentido prático à história – no estabelecimento de relação entre o passado e os outros tempos – e as categorias de identificação, pertencimento e agência. Estas últimas, mesmo que minoritárias, embasam o argumento final do texto, que reforça a necessidade de inclusão de presentes e futuros na narrativa histórica. Aliás, ao final desse artigo é estabelecida uma reflexão no sentido de contribuir com a reflexão sobre a crise da história na sala de aula, ao que é enfatizada a importância de uma história prática, que tenha como ponto de partida a espacialidade local e o indivíduo.

Os artigos analisados nessa seção fazem relevam o desenvolvimento das reflexões que fizeram parte em Ponta Grossa dentro do projeto “O país e o mundo em poucas palavras”. Também trazem brechas e caminhos que não foram trilhados, ao passo que contribuem para reflexões a respeito da apropriação da história pelos jovens, e da relação dessas histórias com os caminhos da história disciplinar. Na próxima seção, elucidamos alguns desses caminhos.

4. À guisa de conclusão: caminhos não trilhado e novas possibilidades

Ao longo das produções já realizadas, os recortes de escolaridade, sexo e pertencimento étnico-racial já foram analisados pelo menos parcialmente. Apesar dessa última não ter sido abordada nos três artigos já publicados e analisados aqui, existe um artigo no prelo que deve ser publicado em breve. Outros recortes possíveis, como os de religião e renda, não foram analisados, de maneira que se apresentam como possibilidades de investigação em trabalhos futuros: pessoas de religião e renda familiar diferente escrevem histórias diferentes? Outra possibilidade que poderia ter sido explorada em análises continuadas é a investigação das narrativas que foram escritas por jovens em diferentes localidades do país, uma vez que o projeto também foi aplicado em outras cidades. Quanto a isso, um primeiro trabalho foi publicado a partir de uma coleta piloto do projeto; no entanto, as diferenças nas narrativas não foram o foco da análise, o que também se abre como possibilidade (PACIEVITCH; SANTO; SANTIAGO, 2018).

As análises realizadas no projeto com os dados de Ponta Grossa apontam que jovens em etapas diferentes de formação, escrevem histórias diferentes. No entanto, o que é mais significativo é o fato de que, na segunda fase da pesquisa foi identificado que jovens de sexo e pertencimento étnico-racial distintos (no caso estudado, jovens que se identificaram como do sexo masculino e feminino, e brancos e negros) também mobilizam elementos diversos para escrever a história, a despeito de dialogarem com elementos narrativos que fazem referência à narrativa mestra da história do Brasil. A partir daí, os diálogos e reflexões que a pesquisa estabeleceu em sua trajetória – posteriormente à finalização da segunda fase e do desenvolvimento do projeto de pesquisa “O país e o mundo em poucas palavras” em Ponta Grossa – apontam para uma possibilidade de análise a partir de uma nova variável, a partir do posicionamento político dos jovens. Como essa informação não estava presente na aplicação anterior, no entanto, para que essa análise seja possível, existe a necessidade de uma nova coleta, que, se for realizada, deve ser feita em duas etapas, uma vez que também torna-se necessário coletar



informações que dialoguem com a posição política dos jovens. Esta segunda coleta não deve partir do zero, uma vez que já houveram pesquisas que se desdobraram nesse sentido e que podem servir como base para uma pesquisa do gênero (CERRI, 2021; CERRI; CERVI, 2022).

Referências:

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre a cultura histórica e a cultura política. *Topoi (online): revista de história*, v. 22, p. 55-76, 2021.

CERRI, Luís Fernando. CERVI, Emerson Urizzi. Socialização histórico-política de jovens brasileiros: existe relação entre concepções de história e posicionamento político? *Diálogos*, v. 26, p. 280-300, 2022.

CARRETERO, Maria; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students? A characterization of how nation history is represented. *Cognition and Instruction*, n. 32, v. 3, 2014, p. 290-312.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Vários Tradutores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 17-41; 133-191.

KOSELLECK, Reinhart. “História” como conceito mestre moderno. In: KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 185-222.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CERRI, Luiz Fernando. Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, v. 1, n. 2, p. 16-39, 2018.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *O Estado contra a Sociedade: nação e democracia na narrativa de jovens ponta-grossenses graduandos em História*. 2018, 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. Os lugares do conceito de nação na narrativa de jovens estudantes da cidade de Ponta Grossa: passado, presente e futuro. *El Futuro del Pasado*, v. 10, p. 287-303, 2019.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. Sintomas de crise na História? Investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 76-100, 2022.

KOSELLECK, Reinhart. “‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006, p. 306-327.



RÜSEN, Jörn. Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração. *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica*, 3, pp. 97-104, 1987.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral In: BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão Rezende, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 51-77.

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

PACIEVITCH, Caroline; SANTO, Janaína de Paula do; SANTIAGO, Leia Adriana da Silva. A história da democracia segundo jovens brasileiros estudantes de Matemática. Em: *Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 2018, San Carlos de Bariloche. **Anais** [...]. JARA, Miguel A.; FUNES, Graciela; ERTOLA, Fabiana; NIN, María Cristina (coord.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue, 2018. v. III. p. 381-390.

SANT, Edda et al. How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education. *McGill Journal of Education*, Montréal, v. 50, n. 2/3, 2015, p. 341-362.



CANÇÃO E DITADURA MILITAR NO BRASIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES NO ENSINO

Almeida, Karine de Fatima¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de História

Resumo: O seguinte trabalho tem por intuito apresentar algumas ideias de trabalho com duas canções do período da Ditadura Militar brasileira, uma de característica laudatória e outra de protesto. O trabalho com essas canções foi realizado em três turmas de terceiros anos do ensino médio da cidade de Ponta Grossa (1 turma) e Ipiranga (2 turmas), resultando em 116 respondentes. A pesquisa realizada ocorreu em 4 aulas, resultando em uma base de dados contendo 21 questões, os quais serão esboçadas aqui somente 4. A base conceitual abrange os conceitos de Consciência Histórica, Cultura Histórica, Cultura Política e Representação Social, conceitos essenciais para pensar as questões de ensino. Por fim, busca-se refletir como trabalhar em sala de aula com as canções, trazendo além da letra e tornando essa experiência com os estudantes instigante, permitindo as trocas de conhecimentos com eles, já que o aprendizado ocorre por meio de trocas entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Cultura Histórica; Cultura Política; Ensino de História; Representação Social.

1. Ensino de História e canção: aspectos teóricos

O ensino de história passou (e ainda passa) por modificações. São essas mudanças que nos permitem refletir a prática de ensino em sala de aula, através de novas teorias e conceitos que vão surgindo, assim, a função do docente é de acompanhar essas reformulações e refletir como tais conceitos se aplicam no cotidiano escolar. Em meados dos anos 1970, na Alemanha, inicia-se questionamentos sobre os estudos históricos ocasionando debates acerca da didática tradicional que tinha por finalidade de traduzir o conhecimento histórico para o meio escolar, as reflexões acerca do papel da história alteraram os olhares da relação de história e vida pública e como o ensino pode produzir conhecimento histórico. Essa discussão que aborda também elementos da didática da história foi fundamental para refletir os aspectos históricos-didáticos antes negligenciados pela história-ciência. Desse modo, compreende-se que o conhecimento histórico não se restringe apenas ao que é/foi produzido pela academia, perpassando também as produções do meio público e do escolar (SILVA, 2019, p. 50-52). Além disso:

[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e inter-relações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação. ou de massa) (SILVA, 2019, p. 52).



Essas mudanças no ensino que trouxeram debates acerca da didática da história nos fazem visualizar esse campo por algumas perspectivas: temos os que veem o campo da didática da história que reúne num único campo de pesquisa os fenômenos dessa área, enquanto há as tradições historiográficas que veem como pesquisas separadas. Os franceses e ingleses separam os campos para o estudo, nesse caso os campos que abordam o ensino de história e os que tratam da circulação da história, além do próprio termo “didática da história” como sinônimo de ensino de história. Já os alemães estudam tanto o ensino quanto a circulação deste como subordinados a didática da história; aqui ela é uma ciência da história, além de que tais estudos terem sido fundamentais para o combate ao nazismo no pós-guerra, uma ligação direta com o cotidiano (CARDOSO, 2019, p. 79-80).

É válido ressaltar a importância do conhecimento histórico acadêmico para a sociedade, mas ao mesmo tempo não devemos manter apenas ele como única referência do pensar historicamente em sociedade, já que tal categoria traz o conhecimento produzido no cotidiano, além da academia e meio escolar. Assim, devemos analisar nossos métodos em sala de aula, produzir reflexões sobre os modos de produzir história e os métodos utilizados (CERRI, 2001, p. 108). O saber histórico escolar não utiliza dos mesmos métodos, fontes, funções e não traz os mesmos resultados comparados ao saber histórico acadêmico; tais diferenciações não invalidam esse tipo de saber, pois a escola produz saberes históricos. A função do professor é trabalhar com seus estudantes nessa produção, conscientizando-os da necessidade desses saberes, além de conscientizá-los de que são sujeitos históricos.

A busca de conhecer os acontecimentos do passado, além da interpretação e análise desses processos, é essencial para que se produza as próprias percepções acerca da representação do passado. O conhecimento histórico tem o intuito de auxiliar os estudantes nos olhares de diferenças e semelhanças na história, na contextualização de fatos, na inserção de suas perspectivas, contribuindo para a construção e compreensão identitária dos estudantes (SILVA, 2019, p. 54).

Cerri (2010) nos aponta que:

Do conceito de consciência histórica decorrem algumas consequências importantes, sobre a teoria da história e sobre o ensino. Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino (CERRI, 2010, p. 268)

Ao trazermos a Didática da história como uma ciência e não apenas como uma disciplina de ensino, estamos elencando essa necessidade de ver como constituinte desse campo de estudos as questões de ensino e as questões da história pública. Inserimos aqui no ensino reflexões acerca do cotidiano escolar e do estudante, trabalhando o conceito de consciência histórica. Tal conceito tem uma ligação ampla com a Didática alemã, o qual abrange a memória, mas não se restringe a ele somente; se trata da recorrência do passado como modo de interpretar o presente e traçar expectativas futuras. O tempo tem uma função necessária aqui, como um fundamento para construir a consciência histórica, sua busca é constante, já que não é único, mas múltiplo, não está somente no passado, mas também no presente. Rüsen (2015) argumenta sobre Didática da História que:



A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente (RÜSEN, 2015, p. 248)

Podemos observar que um dos objetivos da Didática da história é essa produção científica, o processo de aprendizagem histórica, que faz parte do desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica o qual está ancorado nesse campo de pesquisa. Compreende-se tal conceito como a capacidade de pensar historicamente, ou seja, de interpretar seu espaço temporal por meio das experiências vividas; a narrativa aqui possui um papel fundamental para essa orientação, que é específica a cada ser humano (RÜSEN, 2015, p. 252). Nota-se que se traz em primeiro plano a experiência pessoal, ou seja, não há um pensar histórico que seja dito como único para todos, são as orientações pessoais que fazem parte desse trajeto. Ao pensarmos em sala de aula nesse processo, vemos que as experiências dos estudantes serão cruciais para entender determinados assuntos: cada aluno pode interpretar de diferentes maneiras uma situação, levando em consideração o contexto vivido de cada um, por consequente, temos a construção de seu pensamento histórico mediando a consciência histórica.

A consciência histórica parte das experiências temporais de cada indivíduo, é estritamente humano, pois acontece por meio das carências no tempo. Quando o trabalho do professor em sala de aula consegue auxiliar na interpretação do estudante consigo mesmo, do seu identitário e se vendo como um participante da histórica vemos o fenômeno da geração histórica de sentido, mas não se limita a apenas esse meio, pois ela pode ocorrer de qualquer modo que possa gerar um sentido em relação a passagem temporal. Segundo Rüsen (2001):

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas interações de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências no tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p. 59).

Levando em consideração que essa busca pela interpretação nos faz compreendermos melhor sobre nós mesmos, a consciência histórica não é única, mas pode ser vista como múltipla, tal conceito além de se referir a nossa presença temporal, é ao mesmo tempo um fator desse processo. A consciência histórica não é homogênea, pois ela acontece através de diferentes formas de geração de sentido histórico; desse modo vemos que não é algo isolado e restrito, pois se manifesta por diferentes modos, com cada um possuindo suas características de interpretação temporal e identitário, podendo ser de característica coletiva ou individual (CERRI, 2011, p. 99). São os quatro tipos de geração de sentido histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético.

No modo tradicional a orientação se dá pelos dados da tradição, valorizando o passado e uma ideia de uma história originária, essa tipologia dita algo como certo e inquestionável. No exemplar o passado é visto como exemplo - busca-se aqui regularidades, princípios, padrões de comportamento que são utilizados no presente como forma de orientação. No crítico busca-se criticar modelos atuais de interpretação culturalmente influentes a partir de experiências no passado, uma ruptura da continuidade



e permanência das tradições, negando os padrões estabelecidos de significação. Por fim, o genético mobiliza dados de memória, experiências do tempo e entende passado através de suas mudanças temporais, ressaltando a sua importância para se pensar o presente, a noção de mudança se encontra nessa tipologia e a identidade histórica faz parte desse caminho (BAROM, 2017, p. 179-181).

Quando se fala de uma consciência múltipla, devemos entender que é possível construí-la de diversas maneiras, principalmente através do ensino de história. Nisso elencamos a canção popular como uma fonte histórica problematizando seus elementos e mediando didaticamente tornando assim uma metodologia de ensino. Assim, podemos auxiliar no olhar dos alunos de que a história está presente em todos os lugares e que a canção pode trazer outros aspectos de um determinado período estudado, desenvolvendo essa multidimensionalidade. Um conceito fundamental para compreender esse aspecto cultural da sociedade e, neste caso, a canção, é o conceito de cultura histórica, crucial para analisar a interpretação temporal do ser humano, levando em consideração as mudanças ocorridas nesse espaço, Rüsen (2015) define cultura histórica como:

[...] o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217).

Os conceitos de consciência histórica e cultura histórica tratam da orientação temporal do ser humano, o qual se dá a partir de suas experiências, o estudante possui sua cultura própria que se dá pela construção no âmbito social, seja na família, igreja, escola ou em quaisquer outras interações sociais do dia a dia. Esse papel do ensino em ampliar a visão dos estudantes com o meio cultural é necessário para a construção do respeito, empatia e para a própria criticidade, como elemento cultural que faz parte também da história. Desta forma, a canção popular pode ser trabalhada de diversos modos.

A canção popular pode ser compreendida através de diversas realidades e experiências, Góes (2011) parafraseia em seu texto que "ouvir música é ouvir direções", ou seja, ao trabalhar com a canção no ensino a interpretação não se atém somente ao artista, mas segue outros caminhos, como a análise de quem a escuta e como se escuta, já que cada concepção passa pelas próprias experiências e relações com o meio histórico e cultural. Cada pessoa reage e entende de uma maneira a uma canção, por isso é importante entender suas significações e ressignificações, o qual proporciona ao aluno identificar as representações históricas presentes na fonte e assim construir o conhecimento histórico (GÓES, 2011, p. 3-4). Além disso, essa fonte é significativa para a leitura de mundo dos alunos, visto que há muitos estilos musicais que podem trabalhar diversos períodos na história e até mesmo refletir sobre o nosso cotidiano. A canção não necessariamente deve ficar inerte no período produzido, mas através da letra, levá-la a outras temporalidades, do presente ao passado (XAVIER, 2018, p. 166).

A cultura histórica traz em seu meio 5 dimensões, sendo elas a cognitiva, estética, política, moral e religiosa. Por cognitiva temos como característica o saber e conhecimento científico, com base na fundamentação empírica; a estética relaciona-se



com as formas de apresentação do passado, ou seja, com critérios de sensibilidade, beleza, atração; na política compreende-se como a capacidade de submeter aos jogos de poder através dos interesses; a moral apresenta as normas éticas e morais do presente que se baseiam em representações/produtos do passado, como por exemplo a ideia de bem ou mal; por fim a religiosa baseia-se no transcendental e teológico, aplicado no presente, trazendo as noções de salvação, morte, céu, inferno (BAROM, 2017, p. 185). Nosso foco será na cultura política, a qual tem uma ligação crucial com a cultura histórica, já que há componentes históricos na cultura política assim como há componentes políticos na cultura histórica. Por cultura política entende-se que:

Analogamente, embora exercer ou sofrer a ação do poder esteja em todos os âmbitos da vida social, a cultura política se refere a orientações para atos ou objetos referentes ao agir/sofrer ação em relação ao poder, especialmente em termos de coletividades, ainda que se possa falar em micropolítica (CERRI, 2021, p. 63).

A relação política pensada na questão do ensino de história se mostra crucial para o debate, pois além de sua ligação com a própria cultura histórica é um meio de se orientar no tempo presente; além de se pensar o meio coletivo, a política pensada no meio cultural nos apresenta elementos históricos, já que é uma construção. Quando estudamos o período da Ditadura Militar no Brasil refletir os aspectos políticos e os interesses pela política dos estudantes é um dos atributos para a reflexão de como se dá a formação dos ideais dos estudantes acerca da temática, além de que é um assunto que se liga totalmente com a política. Torna-se necessário pensar a cultura política atrelada a cultura histórica devido a esta última produzir narrativas que fornecem sentidos para compreender o sistema político no tempo, seja no passado, presente e as convicções futuras, ou seja, os aspectos políticos, sociais e formativos passam no processo de educação histórica (CERRI, 2021, p. 68).

Além dos conceitos trabalhados acima, temos outras perspectivas de trabalho com a canção e ensino de história. Subtil (2006) nos traz dois elementos importantes para o trabalho com a canção: a representação e a objetivação. O primeiro trata-se da relação entre o sujeito e o objeto (canção) – pelo meio perceptivo, da presença do objeto e pelo meio conceitual, a ausência do objeto, a representação possibilita observar com cuidado o objeto, mas também permite inserir nossa percepção sobre ele, se familiarizando com o objeto. O outro elemento trazido pela autora é objetivação/duplicação do conceito em uma imagem que se dá na associação dos aspectos próprios da música como o ritmo, melodia e letra diante dos elementos visuais/midiáticos e a interpretação, que se dá por diversos aspectos e elementos, podendo modificar a partir da realidade de quem interpreta a fonte (SUBTIL, 2006, p. 18).

Tal conceito faz parte da psicologia social, o que possibilitará trabalhar como se dá a construção das representações sociais dos estudantes em relação a Ditadura Militar. Entende-se por representação social, a partir da perspectiva do psicólogo social romeno Serge Moscovici, como um tipo de conhecimento particular, presente nas atividades psíquicas o qual o ser humano utiliza para compreender a realidade física e social, ocorrendo através das interações sociais no cotidiano e as trocas de conhecimentos através da comunicação, busca-se identificar os conhecimentos adquiridos nas experiências passadas os quais encontram-se enraizados e gerar interações entre os grupos sociais (BITTENCOURT, 2008, p. 236). Considera-se que:



[...] na teoria da representação social o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico, referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas, como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas (MOSCOVICI, 2007, p. 20).

O diálogo com o conhecimento é a base para a reflexão de representação social, já que ela ocorre devido as interações e construções de conhecimento em sociedade, na coletividade e é um fenômeno de todos. A representação tem como intuito tornar familiar o que não é familiar; tal processo pode ocorrer de diferentes modos: o sujeito atua nessa construção e traz consigo suas ideais para tornar familiar o não familiar, esse processo pode ser visto como ancoragem e objetivação e se torna essencial para as trocas de conhecimento em sociedade (MOSCOVICI, 2007, p. 20). Quando trazemos esses apontamentos no ensino vemos o quão necessário é estabelecer o diálogo com que não nos é familiar, justamente para conhecê-lo. Aplicando tal conceito na prática podemos visualizar as diversas percepções dos estudantes acerca de um tema ou assunto, deve-se instigar o estudante a observar projetando seus sentidos e visões, dessa maneira podendo auxiliar no desenvolvimento de um ensino crítico.

Sobre a metodologia desenvolvida na pesquisa trabalhamos com análise estatística, a pesquisa contém dados coletados no período do estágio obrigatório desse ano (2023) no Colégio Estadual Dr. Epaminondas Novaes Ribas (1 turma de coleta) e no Colégio Estadual Dr. Claudino dos Santos (2 turmas coletadas) resultando em 117 respostas. O público escolhido foi alunos do terceiro ano do Ensino Médio, ainda na configuração de ensino regular, os quais ambos foram realizados em 4 aulas. Nas duas primeiras aulas foi realizado um mapeamento inicial do assunto através de uma gincana breve, essa atividade abordava os principais acontecimentos do período, sendo mediado por fontes visuais como imagens, relatos gravados, propaganda e música, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento crítico do estudante e foi aplicado uma ficha contendo a questão “Liste as 7 palavras que primeiro vierem à sua cabeça que tenham a ver com a ditadura militar brasileira (1964-1985)”.

Na aula 3 foi finalizado a explicação do assunto e iniciado o trabalho com as canções, sendo uma de cunho laudatória e outra de protesto, por fim, na última aula foi finalizada a análise das canções, feita uma atividade final e os alunos responderam o questionário de feedback, o qual será essencial para pensarmos o instrumento e como foi a prática de ensino segundo os estudantes. Após essa aula, os professores aplicaram a última questão de análise “Liste as 7 primeiras palavras que te faz compreender a Ditadura Militar brasileira (1964-1985)”, as duas questões de listagem permitem visualizar algumas impressões dos estudantes acerca do assunto. Nesse texto iremos discutir acerca do interesse pela temática da Ditadura Militar brasileira dos estudantes, o nível de importância da para os estudantes em estudar a temática da ditadura, o trabalho com a metodologia musical, o quanto eles gostaram e a avaliação da análise desenvolvida das duas canções

2. Análise estatística: a canção no ensino de história

A pesquisa realizada com as 3 turmas do terceiro ano do ensino médio das cidades de Ponta Grossa e Ipiranga no estado do Paraná nos retornou algumas questões, selecionamos as voltadas para a metodologia e para a explicação de como se deu as análises das canções.



Selecionamos para trabalhar com os alunos as canções “Esse é um país que vai pra frente” da banda Os Incríveis e a canção Cálice, a escolha se deu devido as diferenças entre elas: a primeira de cunho laudatório, enaltece a Ditadura, possui características patrióticas, com aspectos ressaltando o trabalho e os valores conservadores, durante a aula os alunos escutaram ela algumas vezes e foi feito uma análise da letra, mas também do instrumental, além deles terem comentado ser um jingle e ser mais animado. Na segunda canção temos como características a questão da censura, repressão, tortura, as metáforas utilizadas, analisamos também as vozes de fundo, o qual os alunos acrescentaram na análise de que são vozes de súplica, um pedido divino, comentamos também da resistência na música e no momento em que ela aparece na canção. O trabalho da audição das canções foi mais de uma vez, a primeira para observar os elementos gerais e a segunda para ver partes específicas, como por exemplo em “Cálice” a mudança de tonalidade no sentido de resistir ao que estava acontecendo. Por fim, durante a análise, foi colocado no quadro as comparações entre elas, para que se conseguisse visualizar as diferenças entre elas e a imagem que cada canção queria passar, cada trecho trabalhado e as comparações com os instrumentais nos permitem visualizar que havia no período da ditadura os apoiadores, mas também a resistência que denunciava o que estava acontecendo.

Uma das questões trazidas é “Qual é o nível de interesse no assunto Ditadura Militar brasileira?”, escolhemos colocar essa questão no questionário em escala Likert (a escala possui 2 pontos negativos, 1 ponto neutro e 2 positivos, indo de -2 a 2), permitindo visualizar melhor as respostas dos estudantes. O nível de interesse em um assunto permite tornar a compreensão mais agradável, além de que pode se dar de diferentes maneiras, seja por se relacionar com o cotidiano do estudante, para compreensão pessoal, compreensão política, do cotidiano, entre outros motivos. No gráfico abaixo vemos que:

Gráfico 1



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).

Podemos observar que o interesse no assunto da Ditadura é interesse médio (44,3%), mas tendendo a ter pouco interesse (23,7%). Ao trabalhar com esse assunto sensível em sala de aula, é importante acrescentar outras fontes ou até fontes que aparecem nos livros didáticos, como maneira de ampliar a compreensão dos estudantes nesse assunto. Durante as aulas lecionadas, havia uma parcela participante nas aulas, mas havia também alunos que não participavam tanto, durante as aulas iniciais foi realizado um mapeamento do conteúdo, nesse mapeamento apresentei fontes visuais como trechos de jornais da época, críticas publicadas, vídeo de relato, trecho de propaganda da época



e trechos de música como modo de se ter atenção deles no assunto, mas também para validar o que era dito, já que o assunto acaba retomando discussões da atualidade o qual uma parcela acaba defendendo esse período sem conhecer os contras. Ao observarmos o nível de importância em estudar a Ditadura, vemos que:

Gráfico 2



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2023).

Podemos observar que os estudantes consideram importante (41,7%), mas há uma parcela considerável que considera mais ou menos importante (27,1%) em segundo em lugar e em terceiro os que consideram muito importante (17,7%), mesmo com o interesse médio tendendo a pouco interesse, isso pode se dar como um meio de compreender o tempo presente observando os eventos passados. Instigar os estudantes a refletir sobre o passado para a compreensão do seu tempo presente é essencial para se chegar à consciência histórica, o qual pode ocorrer de diversos modos, mas necessariamente inicia-se com as carências de orientação na vida prática, passando pelo processo dos métodos, observando as fontes e documentos do passado, retornando para a sociedade respondendo a carência inicial. O ensino voltado a criticidade pode ampliar as percepções de mundo do estudante, fazendo com que ele visualize e aplique em seu cotidiano o que aprendeu, além dele compartilhar seu aprendizado, já que cada estudante possui suas experiências de vida, fazer com que o conteúdo estudado seja útil para a reflexão da realidade traz sentido para o ensinar e o aprender.

Para sabermos como foi a recepção dos estudantes com a metodologia musical acrescentamos a questão “O quanto você gostou de trabalhar com a metodologia das músicas para estudar a Ditadura Militar brasileira?”, já que o gosto é um dos fatores do ensino, desse modo podemos visualizar o que pode funcionar e o que precisa ser modificado, já que o trabalho com a canção é amplo e pode ser direcionado para diversos objetivos em sala de aula. No gráfico abaixo vemos que:



Gráfico 3



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).

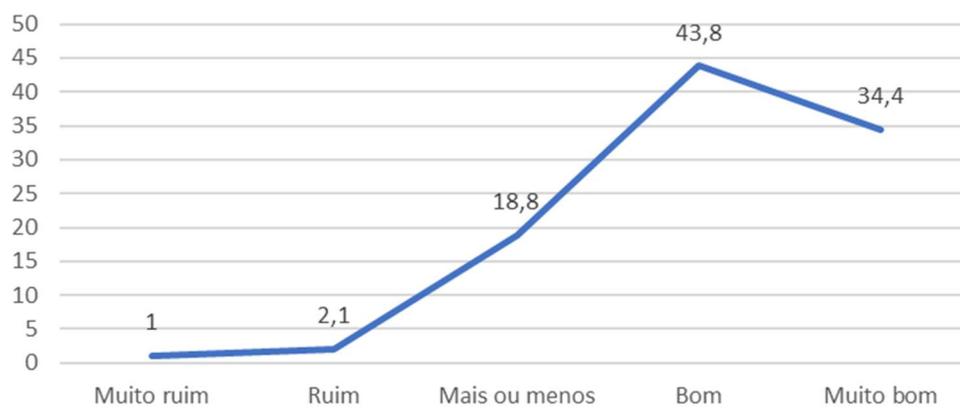
Podemos observar que a tendência a gostar da metodologia é 43,8%, a gostar muito com 22,9%, sendo as maiores porcentagens da escala Likert, isso pode ocorrer pela falta de contato dos estudantes em sala de aula devido ao tempo de aula por exemplo. Vale ressaltar que ao levar a música – e trabalhar ela como canção deve se observar os elementos que vão além da letra, como por exemplo pensar o contexto produzido, quem produziu, difusão, reação do público/mídias, os elementos sonoros além da melodia, os instrumentos utilizados, se é uma música mais animada ou melancólica, até mesmo a própria recepção dos estudantes.

Durante as aulas, nas três turmas trabalhadas poucos estudantes conheciam a canção da banda Os Incríveis, mas na análise participaram comentando que a canção é mais animada, com “ritmo de marchinha”, que fala de um Brasil feliz e que tem progresso, desse modo foi problematizado se aquilo condizia com a realidade da Ditadura, se esse progresso era para todos realmente ou só para alguns. Já a do Chico Buarque havia mais alunos que conheciam ele pelo menos, trazendo as principais características da canção e observando as diferenças com a primeira canção trabalhada. Por fim, analisemos também sobre a análise realizada em conjunto, na sala de aula, os alunos responderam que:

Gráfico 4



19. Como você avalia a análise desenvolvida em conjunto sobre as duas músicas trabalhada na aula?



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).

Nessa questão é possível observar que a análise realizada em cada uma das turmas se mostrou boa (43,8) tendendo a muito boa (34,4), isso permite visualizar que ao trabalhar com as canções foi possível abranger diversos assuntos, com a recapitulação do conteúdo por meio de questões breves, mas com diversos materiais e fontes, nos permitiram realizar uma boa análise em conjunto com os estudantes, elencando os pontos cruciais da Ditadura Militar no Brasil e o porquê que não deve se repetir. As canções trabalhadas apresentaram dois pontos de vista, mas é necessário ressaltar que os que enalteciam esse período estava ignorando o que realmente estava acontecendo nos bastidores, de que o “país que ia ora frente” progredia para uma pequena parcela. Esses debates em sala de aula devem ser mediados a fontes para validar aos estudantes e incentivá-los a buscar materiais comprovados diante a alguma notícia.

A partir do trabalho exposto pode-se observar possibilidades de trabalhar com canções em sala de aula, na pesquisa realizada com 3 turmas de 3º ano do ensino médio. Podemos visualizar que mesmo com um interesse médio pelo assunto da Ditadura Militar no Brasil, eles consideraram importante estudar sobre o período, ao trabalhar com as canções, gostaram da metodologia e por fim, avaliando a análise das canções como bom. Essas questões apresentadas permitem nós professores refletir em como podemos obter mais atenção dos estudantes na temática, como isso pode ser útil para o dia a dia deles, como as canções representam a Ditadura Militar, como esse período é representado socialmente, dentre outros pontos reflexivos. São essas questões pensadas que nos permitem tornar o ensino e a aprendizagem com os estudantes mais agradável, crítica e humana.

Referências



BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. *Albuquerque: revista de história*. vol. 9, n.º 18. jul.-dez. de 2017, p. 160-192.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CERRI, L. F. *Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. v. 1. 136p.

CERRI, L. F. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. *Topoi (Online): Revista de História*, v. 22, p. 55-76, 2021.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Dias de Oliveira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 79-84.

GÓES, P. S. A utilização da Música nas aulas de História com os alunos do 8º ano. In: *V Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade.*, 2011, São Cristóvão.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

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

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Dias de Oliveira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 50-54.

XAVIER, F. C. "O que aconteceu ainda está por vir": a música 'Índios' e o Ensino de História do Brasil. *Crítica educativa*, v. 4, p. 164-179, 2018.



TRABALHANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EAD COM FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ

Telles, Michele Rotta¹

¹Professora de História da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, Professora Formadora na Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação da SEED-PR

Resumo: Este texto trata de minha recente experiência ao longo do ano de 2023 como Professora Formadora na Rede Estadual de Ensino do Paraná, tendo em vista a modalidade de formação continuada em serviço adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), sob o Programa intitulado Formadores em Ação, vinculado ao corpo docente da Escola Estadual de Formação Continuada, e coordenado pela equipe do Núcleo de Formação (NFORM) da Diretoria de Educação (DEDUC/SEED). Retomando minha trajetória de 11 anos junto ao GEDHI-UEPG (Grupo de Pesquisa em Didática da História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa), busco evidenciar reflexões alimentadas na e pela formação e docência em História, voltadas para a educação básica, bem como apresento desafios e possibilidades vivenciados na formação continuada em vigor na rede de ensino que integro, notadamente marcada pelo advento de referenciais teóricos e metodológicos atribuídos às chamadas metodologias ativas e recursos educacionais digitais.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Básica; Ensino de História.

1. Caminhos percorridos: formação e atuação profissional docente na correlação com as reflexões junto ao GEDHI.

Ao longo de oito anos exercendo o Magistério na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, e paralelamente cursando a licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), seguida de pós-graduações lato sensu voltadas tanto para a área da Educação como para a História. as problemáticas envolvidas na formação de professores constantemente me inquietavam, haja vista os dilemas vivenciados por professores unidocentes¹⁰⁰ dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, a experiência de quatro anos com tutoria para licenciandos em História, por meio da modalidade de Educação a Distância, nos moldes da Universidade Aberta do Brasil¹⁰¹ (UAB), abriu caminho para meus primeiros contatos com ferramentas

¹⁰⁰ Este termo é utilizado na literatura sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para designar os professores que acumulam a tarefa de lecionar, para uma mesma turma, várias das disciplinas curriculares previstas nesta etapa da educação escolar. É possível também encontrar na literatura e na legislação outros termos correlatos, como professores generalistas, pluridocentes, e polivalentes.

¹⁰¹ Programa federal em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas, criado com o intuito de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, em especial para professores em efetivo exercício na educação básica pública. Disponível em:



e metodologias que há cerca de 10 anos atrás estavam um tanto restritas aos usuários dos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e respectivos públicos alvo de suas propostas de formação continuada e aperfeiçoamento profissional.

Em meio à complexidade das condições materiais de vida, minha aproximação e consequente ingresso na pós-graduação *stricto sensu* se deu na medida em que foi necessário rescindir justamente meu vínculo empregatício atrelado ao objeto de pesquisa ao qual me propus investigar no Mestrado: as ideias de professores dos Anos Iniciais sobre história e ensino de História¹⁰². Foi também no mesmo ano, portanto a partir de 2012, que minha efetiva participação no GEDHI¹⁰³ se viabilizou, bem como iniciou-se minha carreira na Rede Estadual de Ensino do Paraná, então como professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir da conclusão do Mestrado em Educação, a nova fase foi marcada pela atuação em duas edições (2016/2017 e 2023) junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como Professora Supervisora no espaço escolar, além de um ano letivo como Professora de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em História da UEPG, na modalidade presencial.

Mais recentemente, somou-se então à minha experiência, assim como no caso de inúmeros e distintos professores em exercício pelo mundo, o impacto da incorporação de mudanças iniciadas no período pandêmico, e a ressignificação das mesmas no pós-pandemia do Coronavírus (Covid19). Localmente, pode-se dizer que fomos afetados por uma avalanche de possibilidades e dilemas para nossa própria formação continuada em serviço na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Em um ritmo bastante acelerado, vivenciamos uma espécie de realocação de heranças pedagógicas e reconfigurações de cenários escolares até então só vivenciados em alguma medida na modalidade EaD das duas primeiras décadas dos anos 2000.

Todavia, pertinentes e orientadoras foram e são as reflexões desenvolvidas junto aos colegas “gedhis” ao longo destas diversas experiências, pois regadas pelos debates da Didática da História de Heller (1993) e Rüsen (2001), pelas fundamentais interlocuções com Paulo Freire (1987), bem como por diálogos metodológicos com autores e respectivos referenciais adequados à pesquisas quali-quantitativas, temos forjado entendimentos e também indagações que, paulatinamente, desvelam carências de orientação e movimentam a engrenagem da pensamento histórico¹⁰⁴. Mais uma vez, é neste espaço acolhedor e provocativo ao mesmo tempo, que busco refletir sobre o que é preciso compreender para delinear uma atuação intelectual honesta diante de desafios e possibilidades intrínsecos ao papel e atribuições desempenhados como formadora de colegas professores de História da educação básica.

2. Conhecendo o Programa Formadores em Ação.

O Programa Formadores em Ação, idealizado e promovido pela SEED-PR, existe desde Julho de 2020, passando a contemplar o componente curricular História a partir de

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil>> Acesso em: 03 set. 2023.

¹⁰² Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1194>> Acesso em: 03 set. 2023.

¹⁰³ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3442356312746147>> Acesso em: 01 set. 2023.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www2.uepg.br/gedhi/definicoes/>> Acesso em: 01 set. 2023.



Outubro do mesmo ano, portanto no ano auge da crise da Pandemia Coronavírus, quando aulas remotas eram exibidas pela televisão ou realizadas por meio de aplicativos de videoconferência para comunicação síncrona. Segundo divulgação de dados institucionais do Programa¹⁰⁵, no ano de 2020, cerca de 7.400 professores participaram da iniciativa. No ano seguinte, 2021, foram 20.600 professores participantes do Programa.

O ano de 2022, marcado pelo retorno completo às aulas presenciais com estudantes nas escolas do Paraná e do Brasil, trouxe também a ampliação do Programa Formadores em Ação. Além disso, o alcance de 64.749 professores cursistas em 2022¹⁰⁶, foi acompanhado e estimulado pela atribuição de pontuação distinta aos cursistas e formadores para efeitos de distribuição de aulas na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Por sua vez, a estruturação da Escola de Formação Continuada Formadores em Ação, enquanto órgão de lotação dos professores formadores anualmente credenciados, se deu em 2022, mesmo ano em que iniciaram as formações presenciais de professores tutores e formadores. Com 1 (um) evento presencial por semestre, um deles é o Congresso Formadores em Ação, para o qual também são convidados professores cursistas por meio da seletiva “Boas Práticas”¹⁰⁷.

Anualmente, um edital de credenciamento, com etapas que envolvem prova escrita, prova didática (gravação em vídeo de propostas para uma reunião de formação) e prova de títulos (pontuação privilegiada para a certificação do próprio Programa), seleciona professores formadores que poderão assumir turmas compostas por colegas professores, inscritos como cursistas (Grupos de Estudo) em diferentes temas (componentes curriculares ou temáticas criadas especificamente para algumas práticas requeridas atualmente nos espaços escolares¹⁰⁸).

Oferecendo então uma configuração de formação continuada em serviço, voltada para profissionais do magistério na Rede Estadual de Ensino do Paraná, o Programa Formadores em Ação pauta-se na ideia de que o Grupo de Estudos (G.E.):

[...] prioriza e oportuniza a troca de experiências entre pares, trazendo o próprio professor e pedagogo da rede para mediar e compartilhar discussões e aprendizagens, [...] ressignificar a sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, tornando a aprendizagem dos nossos alunos mais significativa [...]. (PARANÁ, 2023b).

¹⁰⁵ Disponível em: <<https://www.boaspraticasods.pr.gov.br/Iniciativa/Grupo-de-Estudos-Formadores-em-Acao>> Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao> Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁰⁷ De acordo com a descrição do site Escola Digital (PARANÁ, 2023b), na seção Formadores em Ação - Boas Práticas, consta que trata-se de: “[...] Práticas Pedagógicas construídas e implementadas pelos nossos cursistas e que tiveram bons resultados. Ao longo das jornadas [...] são convidados a implementar na sua realidade o que é discutido e trabalhado no GE [...]”. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/boas_praticas> Acesso em: 10 set. 2023.

¹⁰⁸ De acordo com o Guia da Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação (PARANÁ, 2023a, p. 1): “[...] temas como Recursos Digitais Educacionais [...], Gestão de Sala de Aula, Aprendizagem Ativa, Observação de Sala de Aula, Avaliação para Aprendizagem, PMA Resolução de Problemas e PMA Leitura e Interpretação de Texto [...], temáticas específicas para as Trilhas de Aprendizagem do Novo Ensino Médio [...]”.



O site Escola Digital¹⁰⁹, na modalidade de navegação do conteúdo destinado ao professor, na seção Formadores em Ação - Conheça o G.E., na aba Intencionalidade e Pilares, apresenta a “Missão” adotada pelo Programa: “promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná.” (PARANÁ, 2023b). Por sua vez, a “Visão” do Programa é descrita em quatro pontos principais:

Institucionalização do GE enquanto política pública até 2024. Tornar-se referência nacional em formação continuada entre pares. Ampliar a oferta de temas para que contemplem as diversas realidades escolares. Promover espaços para a divulgação e compartilhamento de boas práticas. (PARANÁ, 2023b).

Tanto o site Escola Digital (PARANÁ, 2023b), como o Guia da Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação (PARANÁ, 2023a), apresentam o desenho da proposta formativa, demonstrando ênfase na “observação como prática pedagógica” e no “diálogo formativo a partir da observação”. Nesse sentido, os tópicos listados como os “Valores” do Programa contribuem para elucidar:

Construção colaborativa: trabalhamos juntos, realizando, com empatia, a escuta ativa dos profissionais da educação e unindo o que há de melhor em cada um para desenvolver formações de qualidade. **Formação entre pares:** a troca de experiências e o compartilhamento de saberes são as bases da nossa aprendizagem contínua. **Crença no desenvolvimento de pessoas:** o acompanhamento e feedback contínuo são nossos principais meios para o desenvolvimento de lideranças que atuarão nas diferentes esferas da educação. **Valorização da prática:** a implementação é a essência do GE, sendo realizada a partir de materiais formativos que unem teoria e prática. **Compromisso com a diversidade:** sabemos que a realidade das escolas paranaenses são diversas e buscamos contemplar toda essa diversidade em nossas formações. **Excelência na formação:** buscamos a qualidade da formação, atentando-nos aos detalhes, com a certeza de que só será alcançada a partir da construção colaborativa. (PARANÁ, 2023a, p. 5).

Nota-se inclusive no organograma (Figura 1) uma distribuição estrutural de pessoal e respectivas atribuições, haja vista o funcionamento de uma Jornada de Estudos por trimestre (3 trimestres por ano) em cada um dos temas do G.E. (62 temas ofertados em 2023)¹¹⁰.

De modo a assumir e desenvolver as “Premissas do Formador” (PARANÁ, 2023a, p. 23-25) e a “Matriz de Proficiência para Formadores” (PARANÁ, 2023a, p. 30-33), a carga horária de trabalho mínima desses professores junto ao Programa é de 10 horas aula semanais, com 50 minutos cada, distribuídas da seguinte forma: 6 horas aula de encontros síncronos online com suas turmas de professores cursistas; 2 horas aula de reuniões síncronas online, tanto para “Papo Formativo” com o(a) Técnico(a) Pedagógico(a) da SEED-PR (repassa e estudo dos roteiros referentes ao tema ou componente curricular em que possui turmas no Grupo de Estudos), como para “Alinhamento e Orientações” com o(a) Tutor(a) de Formação do Núcleo Regional de Educação (NRE) responsável pelas

¹⁰⁹ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge

¹¹⁰ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2023_ementas

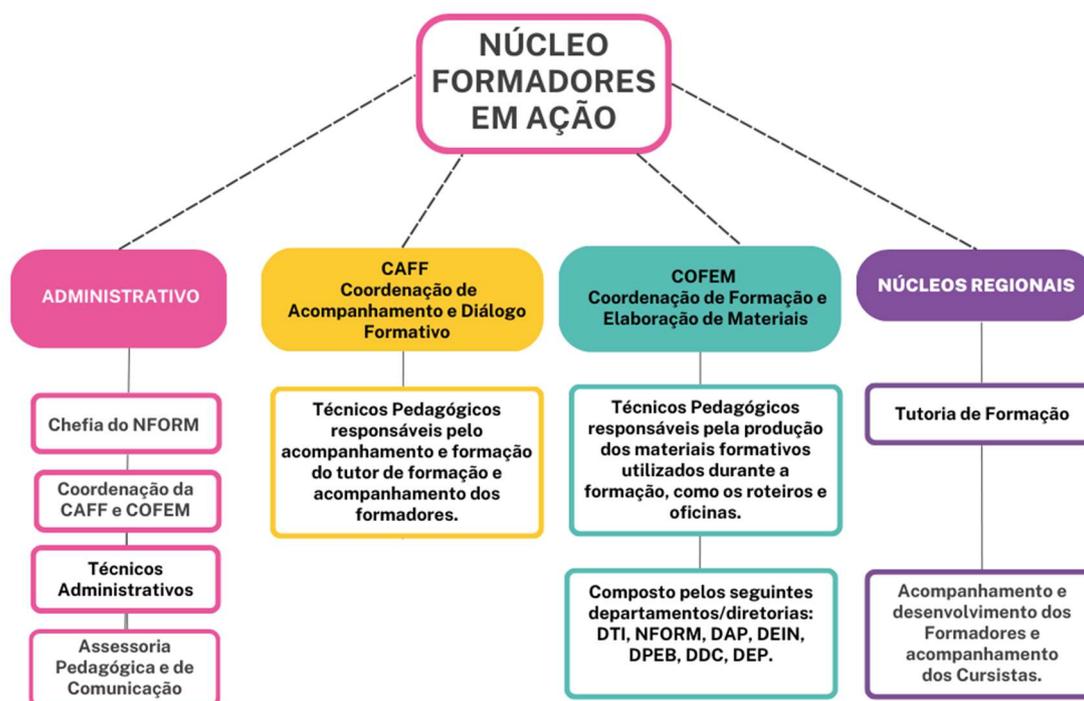


atribuições administrativas de formação. Na carga horária também são contempladas 2 horas aula denominadas horas-atividade, destinadas para providências prévias e posteriores aos encontros semanais das turmas do Grupo de Estudos, atendimento on-line aos professores cursistas, correção de atividades da Jornada de Estudos, além de reuniões síncronas online e pré-agendadas para fins de “Diálogo Formativo” (*feedback* de orientações e encaminhamentos de ações com o Tutor de Formação e/ou Técnico de Diálogo Formativo da SEED).

Enfim, por meio de reuniões semanais síncronas e online, com duração de 1 hora e 40 minutos, as quais são gravadas (via aplicativo Google *Meet*) e disponibilizadas em playlist não listada (via plataforma *youtube*), professores formadores têm a responsabilidade de trabalhar com turmas compostas por professores cursistas, abordando roteiros semanais pré-estabelecidos e elaborados por técnicos pedagógicos das áreas do conhecimento.

Figura 1 - Organograma Formadores em Ação

FORMADORES
em **AÇÃO**



Fonte: organograma Formadores em Ação, 2023. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/imagem/2023-03/formadores_acao_organograma.png> Acesso em: 10 set. 2023.

As jornadas trimestrais certificam 40 horas de formação, desde que 2 atividades avaliativas principais sejam desenvolvidas pelos professores cursistas e verificadas pelos professores formadores por meio de feedbacks orientadores e de correção, pautados por rubricas de avaliação (critérios e pontuações), de modo a perfazer pelo menos a soma de 70 pontos (média mínima para aprovação). Todo o percurso é ambientado em uma sala



de aula virtual (*Classroom* do Google), com logins de domínio institucional (por meio de e-mail Google @escola), exigindo-se ainda 75% (setenta e cinco por cento) de presença síncrona e ativa dos participantes em cada encontro (videoconferência) e ao longo de toda a jornada trimestral, inclusive com câmeras abertas nestas ocasiões online.

Podem participar como cursistas ou como formadores do Grupo de Estudos Formadores em Ação da SEED-PR, tanto professores concursados do Quadro Próprio do Magistério (QPM), como professores contratados temporariamente (via Processo Seletivo Simplificado-PSS) para a Rede Estadual de Ensino do Paraná. Para fins de participação como cursista do Programa, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná estabeleceu proporção para o cumprimento da hora-atividade em função do G.E., conforme artigo 19 da Instrução Normativa 001/2023¹¹¹. Assim, a participação em 1 (um) Grupo de Estudos Formadores em Ação, permite ao professor(a) cursista “[...] cumprir, em local de livre escolha, até 2 (duas) horas-atividade semanais das previstas para serem cumpridas na instituição de ensino, sendo destinadas para a reunião semanal e/ou realização das atividades previstas pelo Grupo de Estudos.” (PARANÁ, 2023c, p. 5). No caso de Jornadas em que os(as) professores cursem 2 (dois) Grupos de Estudos concomitantemente, a proporção sobe para “[...] até 3 (três) horas-atividade semanais das previstas para serem cumpridas na instituição de ensino.” (PARANÁ, 2023c, p. 5).

A Jornada I do Programa Formadores em Ação, especificamente no primeiro trimestre do ano de 2023, abordou as ferramentas e funcionalidades da plataforma *Quizizz*¹¹², além de referenciais voltados à temática dos “estilos de aprendizagem”¹¹³. A aprovação dos professores cursistas na referida Jornada de Estudos no componente curricular História (Ensino Fundamental e Médio), foi então vinculada à elaboração coletiva de atividades correlatas na respectiva plataforma, bem como à implementação individual de ao menos uma destas atividades com os estudantes, relatando por escrito e evidenciando com imagens, links e depoimentos a prática desenvolvida. Já a Jornada de Estudos do segundo trimestre focou no planejamento coletivo baseado na Metodologia *Design Thinking*¹¹⁴ em face do componente curricular História, a qual também teve de ser implementada e relatada individualmente.

Por sua vez, na terceira Jornada de Estudos de 2023, o componente curricular História recebeu uma novidade: a oferta de turmas específicas para formação de professores sobre a futura Trilha de Aprendizagem “História Econômica do Paraná” (HEPR), prevista para o ano letivo de 2024, e destinada ao terceiro ano/série do Novo Ensino Médio (NEM), em todas as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Desse modo, no terceiro trimestre, foram oferecidas três opções de Grupo de Estudos aos professores de História da referida Rede: Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Trilha de Aprendizagem HEPR. Nas duas primeiras opções, os roteiros do G.E. enfatizam estratégias pedagógicas e metodológicas vinculadas às propostas da Cultura *Maker* ou Movimento *Maker*¹¹⁵. Na Trilha HEPR, os materiais dos encontros versam sobre o reconhecimento da estrutura curricular estabelecida pelo NEM e respectivos Itinerários Formativos (IF’s), em interface com objetivos de aprendizagem e

¹¹¹ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/documentos

¹¹² <https://quizizz.com/>

¹¹³ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estilos_aprendizagem

¹¹⁴ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/design_thinking

¹¹⁵ https://professor.escoladigital.pr.gov.br/movimento_maker



planejamento de produções pedagógicas vinculadas às seções temáticas trimestrais pré-estabelecidas.

Considerando todo o exposto, é importante destacar que o alcance deste estudo, a partir do trabalho de uma professora formadora dentro do universo amplo do Programa pode configurar-se amostral ou mesmo com limites para análise. Todavia, a realização de busca on-line por outras investigações a respeito da proposta formativa Formadores em Ação da SEED-PR, revelou pelo menos três publicações, com as quais dialogamos aqui neste texto. As produções de Pillati (2022), Antunes (2023), Tozetto e Domingues (2023) trazem perspectivas distintas, e justamente por isso apontam a importância de diversificar os interlocutores. Portanto, na medida em que o Programa se amplia, as pesquisas e reflexões que versam sobre o mesmo são desenvolvidas, contribuindo para o debate.

Contudo, vale observar mais alguns números expressivos sobre o trabalho de um(a) formador(a) com carga horária de 10 horas aula semanais junto ao Programa. A cada Jornada de Estudos, seu trabalho envolve 3 turmas do G.E., com no máximo 22 professores cursistas cada, provenientes de distintas regiões do estado e diversas realidades escolares (do campo, integral, cívico-militar, regular, etc.). Desse modo, a cada trimestre, cerca de 60 professores cursistas são acompanhados pelo(a) formador(a); e ao longo do ano cerca de 180 professores cursistas são atendidos por cada formador(a) nesta modalidade de formação em serviço. Somente no terceiro trimestre do ano de 2023, 19 formadores estão atuando junto ao componente curricular História, o que multiplica a oferta da formação no Grupo de Estudos para mais de 1100 professores cursistas, os quais atuam em inúmeras cidades e escolas públicas do estado do Paraná.

3. Possibilidades e Desafios na formação continuada e em serviço entre pares professores de História da educação básica.

A convivência e a troca de experiências com as turmas do G.E. ao longo das Jornadas de Estudo têm suscitado reflexões constantes quanto à relevância, papel e impacto que o atual formato de formação continuada e em serviço desempenha entre os professores de História da educação básica da rede pública estadual do Paraná. Para tanto, este texto é um esforço inicial e tático de preocupação e zelo, expressado justamente por que vem da merecida importância que a docência e a formação escolar em História possuem, e ainda mais, porque afeta colegas professores e estudantes verdadeiramente.

Neste sentido, percebe-se que, de um lado, há ricas possibilidades mapeadas nesta experiência formativa. Merece destaque especial o fortalecimento e reconhecimento das experiências e carreiras dos professores em exercício nas redes de ensino, seja no papel que assumem como formadores, como também no compartilhamento e publicização das práticas pedagógicas como cursistas. Pillati (2022), que produziu um artigo pautado pelo viés de sua própria experiência como cursista e como formadora no Programa, enfatiza tal dimensão em seu trabalho, intitulando-o justamente como “Formação de professores, com professores, para professores: a experiência do Grupo de Estudos Formadores em Ação do Paraná”.

Desse modo, outro aspecto positivamente latente é a valorização da colaboratividade e aprendizagem mútua no contexto de formação entre pares, apontando frequentemente pelos cursistas como ponto alto das jornadas. Antunes (2023), em uma investigação com outros quatro pesquisadores, apresentam dados sobre uma pesquisa do tipo participante, realizada no ano de 2020, ao acompanharem os encontros remotos de



um Grupo de Estudos formado por cursistas do componente curricular Biologia Ensino Médio, no Programa Formadores em Ação. Os autores destacam que:

Um importante aspecto positivo apontado pelos cursistas foi o formato do curso enquanto grupo de estudos, o qual mostrou-se eficiente por sua dinâmica ser diferente dos cursos de formação que normalmente são ofertados, pois permite que todos tenham seu espaço de fala e assumam uma postura protagonista, e não de mero telespectador. (ANTUNES et al, 2023, p. 148).

Por sua vez, nota-se que é construtiva a otimização de recursos educacionais digitais e ambientes virtuais de aprendizagem para alargamento do alcance e aprofundamento das potencialidades dos momentos formativos e das implementações junto aos estudantes. Ao mesmo tempo, percebe-se a preocupação com uma necessidade viável no uso de tais ferramentas em espaços escolares e propósitos educativos, haja vista que “[...] aprender sobre a tecnologia é diferente de aprender o que fazer com ela educacionalmente.” (FIGUEIREDO et al., 2021, p. 20). Neste ponto, vale inclusive a ressalva captada pela pesquisa participante de Antunes (2023, p. 148) e colaboradores quanto à pertinência de recurso(s) tecnológico(s), pois, “[...] apesar do interesse demonstrado pelos cursistas em conhecer recursos tecnológicos pertinentes a sua disciplina, [...] afirmavam terem receio de não conseguirem utilizá-lo da forma correta durante suas aulas.”.

Cabe assinalar então a perspectiva da disponibilidade docente, a qual configura-se pela produtora possibilidade de renovação e atualização de estratégias pedagógicas e propostas metodológicas voltadas para a complexidade e diversidade do processo de ensinar e aprender. Professores preocupados com suas práticas e com o efeito das mesmas para os estudantes certamente enriquecem os percursos disponibilizados por meio do Grupo de Estudos, inclusive provocando aperfeiçoamento do Programa, que é avaliado pelos cursistas em formulários qualitativos (online) ao longo dos encontros e ao término de cada Jornada de Estudos trimestral.

Por outro lado, no que diz respeito aos desafios diagnosticados no decorrer da experiência com esta proposta formativa, denota-se alguns pontos de alerta. É importante e necessário ascender ao entendimento e aplicabilidade da formação continuada enquanto direito e dever do profissional da educação, inclusive previstos na Lei do Piso do Magistério e em demais instrumentos legais.

Tozetto e Domingues (2023) apontam que, formações como o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e o Formadores em Ação, estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação como condição de progressão de carreira, são cursadas concomitantemente por professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, mas sob condições adversas. “Não envolvem licença de estudos ao professor, são realizados em larga escala [...] sobre temas gerais da formação docente. [...] O professor, assim, concilia suas atividades de planejamento, ensino, acompanhamento de alunos, aos cursos demandados pela SEED-PR.” (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 15).

Portanto, é paradoxal que a formação em serviço sirva em alguma medida como ferramenta de punição ou estratificação do acesso às oportunidades de trabalho na respectiva rede de ensino.

Dentro dessa métrica, ao professor paranaense cabe a dedicação, a eficiência, a certificação e os resultados em sala de aula, sob a óptica da performatividade e da eficácia. Tais pressupostos, por consequência, distanciam o professor da



possibilidade de seu desenvolvimento profissional com base no que lhe é ofertado como formação continuada. (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 15).

Ao passo em que, a conclusão de até 2 (duas) jornadas trimestrais do Grupo de Estudos favorece professores no processo de distribuição de aulas anualmente, a participação nesta proposta de formação continuada seguindo tais critérios, parece gerar primeiro a expectativa pela formalidade da certificação. Assim, é possível que acabe em segundo plano o interesse pelo desenvolvimento profissional, ao menos entre uma parcela de cursistas. Ao mesmo tempo, professores preocupados tanto com seus avanços na carreira, como também com o devido aperfeiçoamento profissional, podem acabar sobrecarregados, de modo que estudo e trabalho não encontrem espaço conciliável, prejudicando justamente a qualidade do desempenho da atividade docente, inerente ao processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos.

Deflagrando as possibilidades de acesso, tanto em relação aos recursos tecnológicos, quanto ao tempo necessário para assistir, ler e apropriar a gama de materiais disponibilizados, percebe-se que o processo de responsabilização docente pela sua (per)formação é acentuado. (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 14).

Nesse sentido, outro desafio demandado, pode ser entendido como intersecção e equilíbrio entre autonomia, autoria e responsabilidade docente, seja em função da mentoria de conteúdos curriculares e atividades, seja na gestão do tempo pedagógico com os estudantes, e também no que diz respeito às trajetórias formativas exigidas.

As formações tornam-se um movimento individual. [...] Ainda que a realidade da escola em que atue seja distinta, que seus anseios por formação sejam diferentes do proposto, a perspectiva formativa que se teve acesso legítima que o conhecimento é dado a todos os professores de maneira igualitária, passando pela autoformação. (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 14).

Por sua vez, os roteiros dos encontros e os temas das Jornadas de Estudos nitidamente privilegiam as denominadas metodologias ativas em detrimento de uma interlocução eficiente com referenciais teóricos e metodológicos específicos das áreas do conhecimento em face dos componentes curriculares da educação básica. No caso da proposta formativa do Grupo de Estudos em História, no ano de 2023, há um esforço e diálogo mais direcionado com a historiografia e didática da História no caso dos roteiros abordados na Trilha do NEM “História Econômica do Paraná”, a qual ficou restrita à oferta no terceiro trimestre, para pouco mais de 250 cursistas.

Em outro sentido, Antunes (2023, p. 148) e colaboradores observaram em sua pesquisa participante com cursistas que “[...] surgiram argumentos em relação à grande distância entre o que é proposto nesses textos [artigos científicos da área] e o que realmente acontece no cotidiano escolar.”

Todavia, se ampliarmos o dimensionamento dos pontos abordados até aqui, mas interligarmos com os demais desafios da proposta formativa abordada, pode-se dizer então que, outro ponto a ser desenvolvido, é a institucionalização democratizada do acesso, formulação e gestão de programas de formação do magistério como política de Estado, e não como política de governo.

Vale o alerta das autoras Tozetto e Domingues (2023, p. 14), pois há um



[...] interesse que precedia o isolamento social, o da padronização por meio das plataformas digitais de estratégias de amplo alcance dos conteúdos formativos docentes. A padronização dos recursos formativos, consolida o perfil de transmissão de conhecimento em larga escala, com o enfoque em estabelecimento de metodologias ativas e currículos de maneira verticalizada, sem considerar a valorização docente.

Já em um contraponto mais participativo e coletivista, a concepção formativa adotada seria derivada de discussões engendradas à vias e ações de encaminhamento consoantes com políticas públicas, as quais democraticamente pautadas, seriam objeto de debate em muitos espaços deliberativos e conselhos consultivos legitimamente constituídos para tanto.

Certamente tais desafios e possibilidades dependem de atitudes e posicionamentos de variados sujeitos, órgãos, entidades e instituições envolvidos na dinâmica educacional escolar e da rede de ensino, e no caso da área de História, implica também na representatividade de professores historiadores.

Consciente da dinamicidade e mutabilidade de projetos políticos quanto aos rumos que pautam a educação pública e também a própria história, portanto sem ingenuidade de análise, ainda assim parece válido fazer-se atuante e sujeito nas demandas de nossa própria formação, inclusive para diagnosticar limites e desdobrar possibilidades de avanço. Afinal, se não nós, então quem?

Referências

ANTUNES, Daniela Mayer et.al. A formação continuada para o uso de recursos tecnológicos na prática docente. *EducEaD*, UFVJM, Diamantina, v. 3. nº 1. mar. 2023. Disponível em: <<http://revista.ead.ufvjm.edu.br/index.php/eduque/article/view/95>> Acesso em: 28 out. 2023.

FIGUEIREDO, S. A. et al. Olhar profissional para a docência com tecnologia: um estudo na formação continuada. *Educação Matemática Debate*, v. 5, 1-23, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GEDHI. *Grupo de Estudos em Didática da História*. Ponta Grossa: 2011. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/gedhi/definicoes/>> Acesso em: 01 set. 2023.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

PARANÁ, Secretaria da Educação do Estado do. *Guia da escola de Formação Continuada Formadores em Ação*. Curitiba: Versão Digital, 2023a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Xy67J-3azPDb1jbJR7nqQqSiuxgnH6C/view>> Acesso em: 28 out. 2023.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Formadores em Ação. Escola Digital*, 2023b. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao> Acesso em: 10 set. 2023.



PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Educação. *Instrução Normativa n.º 001/2023*. Curitiba, 2023c. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/documentos> Acesso em: 28 out. 2023.

PILLATI, Jamaira Jurich. Formação de professores, com professores, para professores: a experiência do Grupo de Estudos Formadores em Ação do Paraná. *Anais VIII CONEDU- Congresso Nacional de Educação*. Maceió, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/90149>> Acesso em: 28 out. 2023.

RÜSEN, J. *A Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

TELLES, Michele Rotta. *Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de História*. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1194>> Acesso em: 03 set. 2023.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaianne de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e.21589, p. 1-18, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589>> Acesso em: 28 out. 2023.



REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM ÁLBUM DE FAMÍLIA: HISTÓRIA ORAL E IMAGÉTICA

Machado, Mirielen¹; Camera, Patricia²

¹Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda do Programa de Pós-graduação em História na área de concentração em História, Cultura e Identidades. Integrante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e do Grupo História e Imagem (UEPG-PPGH).

²Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com pós-doutorado no Museu Paulista da USP. Mestre em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui graduação em Gravura pela EMBAP/ UNESPAR. Em 1996 iniciou seus estudos em fotografia na New England School of Photography (NESOP - EUA). Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História (PPGH/ UEPG) na área de concentração em História, Cultura e Identidades. Professora Adjunta no Departamento de Artes (DEARTES/UEPG).

Resumo: No dialeto comum a fotografia é a arte de congelar o tempo e manter as memórias vivas. Se a fotografia possui esse potencial, imagine os álbuns de família que constituem significativo material iconográfico. Nessa linha de pensamento este trabalho busca ampliar o entendimento sobre a relação fotografia e memória, desencadeadas a partir de uma entrevista feita com a observação de diversas fotografias que compõem o álbum familiar de minha tia. Neste álbum, foi possível observar que a coleção vincula patrimônio afetivo e simbólico ao apego emocional voltado, prioritariamente aos eventos religiosos. Após o diagnóstico, separação, conservação e análise da coleção fotográfica foi possível fazer uma entrevista oral semiestruturada que compartilhou histórias, valores, sentimentos, lembranças e detalhes (in)visíveis nas fotografias, segundo sua vivência. Com a aproximação entre a leitura visual e a história oral foi possível compreender as relações históricas, auxiliando no desenvolvimento de arranjos para entender seu conteúdo. Foram formulados nove arranjos, mas somente dois destes foram analisados, sendo eles: fotos religiosas e de aniversários. Desta forma, este trabalho visa refletir sobre o modo como esta coleção foi constituída e o que ela representa sobre a história familiar de sua autora.

Palavras-chave: Álbum de família; história oral; patrimônio afetivo

1. Introdução

A fotografia é uma das raras formas de exercer o “controle” sobre o tempo, pois ela o paralisa em suas imagens. Isso se torna evidente quando folheamos um álbum de família, onde encontramos a capacidade de construir memórias e eternizar momentos afetivos através das lembranças congeladas e preservadas ao longo do tempo. Possivelmente, quase todo núcleo familiar possui um acervo fotográfico, espécie de patrimônio simbólico que assegura um ideal de coesão, pertencimento, identidade e referência. (HUYSSSEN, 2000 *anpu* RENDEIRO, 2010, p.03)



Segundo Rendeiro (2010) as fotográficas estão visíveis na nossa vida prática de diversas formas como emolduradas em lugares de destaque, nos clássicos portaretratos, como quadro decorativo, em paredes, em livros e em diversos lugares que temos contato diariamente. Além disso, na era tecnológica atual, a fotografia está em todo espaço, em diversas plataformas, como na galeria de fotos de dispositivos celulares, em papéis de parede, no desbloqueio de tela de aparelhos eletrônicos, bem como em outros dispositivos e nas redes sociais. Seja como for, elas estão à vista, para alguém ver, recordar lugares, momentos e pessoas. Por isso, a fotografia possui um significativo potencial representativo enquanto fonte, tanto pela sua materialidade, quanto pela sua simbologia, porque sempre estão lembrando algo, mesmo que esse “algo” não esteja visivelmente representado na imagem.

2. Contato inicial com o objeto de estudo

Foi através das reflexões desenvolvidas durante a matéria de Tópicos especiais em História e imagem fotográfica do Programa de Pós-Graduação em História (PPPGH-UEPG) que esta pesquisa teve início. Durante minha infância sempre tive contato com uma pequena, mas preciosa coleção fotográfica que minha tia guardava e produzia sobre nossa família. Sabendo da existência destes álbuns conversei com minha tia sobre a possibilidade de emprestar sua coleção para que eu pudesse dar uma olhada nas fotos para compor esta pesquisa. Ela me emprestou e eu trouxe todo seu acervo para minha casa. Os álbuns estavam em uma caixa, sendo o lugar de acondicionamento que ela escolheu para arquivar seus álbuns, como forma de conservação. Para Silva (2012) existem vários tipos de guarda, assim como organização de álbuns familiares, a caixa é um deles e segundo o autor, podemos observar que esse acondicionamento pode ser encontrado em vários arquivos familiares.

Ao longo do tempo, as fotos tiradas por minha tia se tornaram uma coleção de álbuns, onde conseguíamos acompanhar, através de seus registros, diversos momentos da minha família. Esses “clicks” foram eleitos como importantes para ela, pois a forma de documentar visualmente aquele representativo instante. Essa coleção teve início em 2001 quando, segundo ela queria registrar o batizado do seu segundo filho. Foi assim que comprou sua primeira câmera fotográfica. Apesar de sua produção ter se iniciado neste período, encontramos nessa coleção fotos mais antigas, desde 1970, trazendo o indicativo da importância de salientar a autoria das fotos e do álbum de família. Todo esse material fotográfico foi arquivado em álbuns de forma ordenada segundo seu “olhar”. Para Rouillé (2009) a união fotografia-álbum constitui, desse modo, a primeira grande máquina moderna a documentar o mundo e a amalhar suas imagens. Neste sentido, podemos destacar a importância da fotografia amadora como documento que traz informações e repertórios pessoais que reverberam em problematizações do individual ao coletivo.

Esse ato de fotografar com a pretensão de recordar é uma constante dos sujeitos que se propõe a fotografar a família. Nessa sintonia, com a câmera nas mãos ela começou a ampliar sua coleção com as fotos que tirava de diversos momentos familiares, preservando através de seus registros momentos importantes vivenciados entre os membros de sua família. Sua coleção possui fotos em papel fotográfico, coloridas, organizadas em vinte álbuns. As fotos são em grande maioria de sua autoria, tiradas com uma câmera analógica Makica modelo MD-90 AUTOFLASH e reveladas em Ponta



Grossa nos dois principais Fotos da cidade: Foto Maringa¹¹⁶ e Foto Carlos¹¹⁷. Além dos álbuns, a coleção apresenta alguns filmes fotográficos¹¹⁸ com fotos não reveladas. Dois pacotes com vários filmes completos. Segundo entrevista com minha tia¹¹⁹, ela pretendia (e ainda pretende) revelar essas fotos que também foram tiradas por ela com sua câmera fotografia e remetem a um momento pessoal e afetivo dela com a família. Tal insistência mostra a relação de recordação/valor que o ato fotográfico tem para ela, mesmo sabendo do risco que tem em revelá-las e não obter uma qualidade de imagem adequada. Mas, segundo ela, grande parte dos filmes ainda estão em perfeito estado de conservação e podem ser revelados e incorporados a sua coleção fotográfica no futuro.

A compreensão inicial do objeto de estudo demorou alguns dias até que eu pudesse olhar todas as fotos. Por conta disso, o primeiro protocolo de conservação que realizei foi encontrar um lugar seguro para guardar a caixa, por saber que toda a minha família conhecia os álbuns e sempre retornavam a eles para lembrar momentos em família, interferindo no processo de estudo. Assim, fiquei receosa que alguém achasse e mexesse. Então, durante essa primeira parte, higienizei e fiz uma organização previa sem descaracterizar a organização que minha tia já havia feito das fotos e acondicionei a caixa em um lugar arejado, limpo e seguro, pois o ambiente de guarda é fator determinante para a permanência de uma coleção de fotografia. (MOSCIARO, 2009, p.11)

3. Ações iniciais: diagnóstico, conservação e observação visual das fotos que compõem os álbuns

De imediato fiz o diagnóstico da condição física e caracterização do material que compõe a coleção fotográfica, pois apesar do acervo estar em ótimas condições, o cuidado com aquelas fotos teria que ser máximo, visto que para minha tia elas possuem um valor simbólico afetivo muito forte, dada a importância delas para nossa família. Adicionalmente, segundo Mosciaro (2009) é impossível tratar o que não se conhece e neste sentido é preciso conhecer o material fotográfico que está sendo observado e manuseado, para (re)conhecer suas relações e o que isso compõem. Após o diagnóstico,

¹¹⁶ Fundado em 1977 em Ponta Grossa a Foto Maringa oferece seus serviços no ramo fotográfico até os dias atuais. <https://www.fotomaringa.com.br/in%C3%ADcio/> (acesso em 11. Ago de 2023)

¹¹⁷ Fundado em 1950 pelo Sr. Carlos Jendrieck, a Foto Carlos acompanhou o crescimento da cidade de Ponta Grossa oferecendo seus serviços no ramo fotográfico. Desde o princípio investiu nos mais modernos equipamentos, sendo em 1973 o primeiro laboratório de revelações de fotos coloridas da cidade e região. Para saber mais: <https://fotocarlospg.com.br/> (acesso em 11. Ago de 2023)

¹¹⁸ O filme fotográfico é formado por uma base plástica à base de celulose, emulsionada por uma fina camada de gelatina à qual se aderem cristais de sais de prata – nitrato de prata – material fotosensível que se sensibiliza com a luz que passa pela lente da câmera fotográfica e que registram a foto.

¹¹⁹ Foi realizada uma entrevista oral com minha tia, no dia 04 de julho de 2023, com duração de 44:45min onde ela falou sobre sua coleção fotográfica. Nesta entrevista, conhecemos seu acervo através de seu olhar na constituição de suas fotos e também o significado invisível de uma através de sua interpretação.



identificamos que todas as fotografias da coleção familiar possuem suporte de papel fotográfico¹²⁰, isto é, são cópias geradas por negativos.¹²¹

Os álbuns estavam arquivados dentro de um caixa de madeira, na qual haviam fotos avulsas aos álbuns. Esse diagnóstico prévio ajudou a retirar corretamente os álbuns da caixa, ou seja, sem descaracterizar a organização feita por minha tia e organizá-los de forma prática para o estudo em questão. Durante alguns dias observei os álbuns. Apesar de minha vida inteira ter contato com essa coleção, nunca reparei em sua composição, pois sempre olhei de forma corriqueira e sem problematização. Porém desta vez, eu precisava ver as fotos com um olhar mais apurado, objetivo e analítico de historiadora.

De imediato identifiquei que alguns eventos se repetiam nas fotográficas de ano a ano e que eles estavam presentes no álbum como catalisadores que davam narrativa à sua coleção, despertando afeto, conexão, pertencimento e memória a quem fosse da minha família e conhecesse nossa história. Segundo Silva (2012) isso é comum, pois são várias ocasiões retratadas em fotografias de álbuns de família como aniversários, despedidas, festividades (...) (SILVA, 2012, p.152) Ao perceber isso, criei arranjos para identificar todas estas fotos como objetivo de servir como um “guia” mais detalhado para elaboração da análise do material separado e para questionar porque esses arranjos se repetiam e criavam uma linha de acontecimentos familiares nas fotografias.

4. As fotos que tem vida: características do álbum da minha família

Neste projeto tratamos as fotografias que estão no álbum da minha família como documento, pois possuem informações relevantes da passagem do tempo que podem ser observadas através da imagem e de sua representação, sendo suscetível de consulta, estudo e pesquisa e que podem comprovar fatos, fenômenos, formas de vida e pensamentos numa determinada época ou lugar. (MINISTÉRIO, Portaria 05, 2002 *anpu* Arquivo Nacional, 2005)

Assim, a criação de arranjos¹²² se deu pela necessidade de compreender as informações contidas através das fotos, porque identificamos que existia alguns temas catalisadores que davam suporte para memórias, trazendo aspectos familiares, sociais e culturais. Posteriormente, as percepções dessas temáticas repetidas ficaram evidentes quando fiz a entrevista oral com minha tia, pois ela retornava aos temas com frequência em sua narrativa. Nesta etapa da pesquisa foi notável a importância de se observar as informações que obtive visualmente com as narrativas ofertadas por ela junto às imagens.

Nessa primeira linha de ação, com o procedimento de observação visual dos registros fotográficos identifiquei nove eventos centrais na sua escolha de fazer as fotos: ela só fotografava aniversários; batizados, primeira comunhão, crisma, viagens para o Santuário da Aparecida do Norte; formaturas; festas juninas; fotos do neto e demais

¹²⁰ O papel fotográfico é um papel revestido com uma camada de produtos químicos fotossensíveis usados para a produção de impressões fotográficas sendo um dos primeiros materiais a serem usados como suporte fotográfico, tanto para a produção de negativos quanto de positivos. Inicialmente, os fotógrafos os preparavam artesanalmente, mas com o tempo, começaram a ser fabricados em escala industrial.

¹²¹ Para a fotografia o negativo refere-se ao filme fotográfico negativo, que são películas com fotografias em negativo que estão invertidas. Quando muda para “positivo”, as cores originais são reveladas.

¹²² Arranjos são seqüências de operações intelectuais e físicas que visam a organização dos documentos de um arquivo (1) ou coleção, de acordo com um plano ou quadro previamente estabelecido.” (ARQUIVO NACIONAL, Dicionário..., 2005)



fotografias que não consegui identificar e criei um novo arranjo chamado “fotos avulsas”. Destes nove eventos dois ficaram evidentes em sua narrativa visual, compondo grande maioria das fotos: fotografias de aniversário e as fotografias religiosas. Tais percepções aproximaram-se das informações obtidas na entrevista¹²³ quando perguntei para ela sobre a história das fotos e como ela adquiriu a câmera fotográfica.

A.M¹²⁴ Hum... deixa eu ver... Primeiro ano do Nilson que eu comprei. Primeiro ano do Nilson foi 2001? Então, foi em 2001 pra tirar fotos do Nilson de um ano. (a autora, 2023)

Contudo, no desenrolar da entrevista ela se corrigiu.

A.M Hum... não, eu tinha comprado ela no batizado do Nilson, de 3 meses, eu tirei no batizado dele, foi em 2001 mesmo. (a autora, 2023)

A princípio, como podemos observar a câmera foi comprada com uma função específica: fotografar o batizado do filho mais novo e posteriormente os aniversários. A câmera já tinha essa finalidade no ato da compra, registrar os acontecimentos mais importantes para ela que eram eventos religiosos, aniversários e viagens. Além disso, podemos observar em sua narrativa que as viagens eram sempre para o Santuário de Aparecida do Norte.

A.M Aí quando era aniversário, que era mais do Nilson, da Aparecida, eu ia lá e colocava pra gente ir tirar fotos no dia.

M.M¹²⁵ Porque você fotografava aniversários, viagens, tem um porquê? Você comprava somente para essas ocasiões?

A.M Só pra aniversário mesmo. A ia fazer um aniversário ia lá e comprava, do Nilson né, daí tipo eu ia pra Aparecida, vamos viajar pra Aparecida, ia lá e comprava pra tirar foto da Aparecida, então sempre nas horas que tinha alguma coisa pra fazer.

M.M Isso era por conta do valor que não era tão barato e aí você só comprava por conta disso?

A.M ... Não pelo valor, mais pela ocasião que eu tinha que tirar.

M.M Uma vontade de guardar aquela lembrança?

A.M Isso! Aham.

M.M Era por conta da ocasião?

A.M Sim!

M.M Então não era por causa de ser caro e sim pela ocasião de tirar fotos desses momentos?

A.M Uhum. A gente nunca pensou em comprar pra tirar foto de qualquer coisa assim. (a autora)

É possível observar através de sua narrativa que ela tirava fotos de eventos específicos como aniversários (dos filhos) e acontecimentos religiosos (viagens para Aparecida, batizado, primeira comunhão e crisma). Para ela, esses momentos eram

¹²³ Infelizmente, por conta da limitação de páginas e por ser extensa, não haverá a possibilidade de compartilhar a entrevista na íntegra.

¹²⁴ **A.M** Significa “Angela Maria Machado”, o nome da minha tia na identificação da entrevista.

¹²⁵ **M.M** Significa “Mirielen Machado”, o meu nome na identificação da entrevista.



importantes, pois a representação da fotografia é a foto como um documento daquilo que foi, do que aconteceu e da lembrança que aquilo remete à ela e a sua família. Assim, fica evidente, que através de seus registros existe a intencionalidade em preservar a memória por meio da imagem. E que essa memória pode ser trazida para o presente por meio do álbum fotográfico.

Essa interpretação construída por ela no seu modo individual de fotografar os acontecimentos da nossa família constitui o desejo de guarda essas memórias para a posteridade, pois ao fotografar esses momentos ela cria uma linha cronologia dos acontecimentos (como o aniversário por exemplo) para serem lembrados atualmente, com todos os filhos já crescidos. Tal percepção vai ao encontro da compreensão de que as fotografias familiares nascem do desejo de narrar para a posteridade a trajetória do grupo, determinando a relevância de sua existência no universo social. (RENDEIRO, 2010, p.06).

Interessante notar que essa narrativa tem foco nos eventos e o “olhar” da autora dos álbuns, com poucas fotografias feitas por profissionais. Isso indica a mudança do consumo e produção de fotos, que integra uma parcela maior da sociedade nos modos de representar e selecionar determinados eventos em família. O ato de fotografar em família ampliou as formas de representação dos valores, eventos, situações, encenações vivenciadas no núcleo familiar. Tal produção oferta uma leitura particular para cada família, mesmo que as temáticas se repitam, dando uma vida/valor próprio aos registros.

5. Entrevista, separação e identificação das fotos

Conforme comunicado, para complementar o processo de diagnóstico, conservação e construção dos arranjos pré-estabelecidos da coleção fotográfica foi necessário realizar uma entrevista oral para que ela, minha tia pudesse conversar comigo sobre sua coleção. A entrevista foi realizada dia 04 de julho de 2023. De início começamos a conversar sobre sua relação com a fotografia e como ela chegou até a compra da câmera fotografia, visto que ninguém de nossa família tinha acesso a tal tecnologia no início dos anos 2000. Segundo ela,

M.M Naquela época você comprou a câmera porque você queria tirar as fotografias ou porque se outra pessoa tirasse era muito caro?

A.M Porque eu mesma queria, é, que eu lembro. (...)

A.M Uhum. Acho que foi o padrinho dele... aí não lembro. Eu fui e comprei a máquina lá no Foto Carlo.

M.M O Foto Carlo vendia?

A.M Vendia. Lá no Foto Carlo que eu comprei.

M.M Você já conhecia a câmera? Quando você foi comprar você chegou e falou que queria comprar essa câmera e eles te instruíram?

A.M Não, eu já conhecia a câmera. (a autora, 2023)

Na entrevista é verificada que a câmera não foi cara naquele momento, mas naquele período poucas pessoas tinham suas próprias câmeras. Neste sentido, é interessante observar que na minha família somente ela tinha câmera. Tal fato, explica o motivo pelo qual em sua coleção temos fotografia de pessoas diferentes da nossa família. Ocorria que, ela fotografava quase todos. Como explicado, seu intuito era registrar os momentos importantes que queria guardar. De forma proposital, isto é, sem eu mencionar



a ela a minha pesquisa prévia que resultou nos arranjos temáticos de sua coleção, pedi que ela escolhesse dentro de sua coleção dez fotos que eram importantes para ela.

M.M De todas essas fotografias aqui, se você quiser dar uma olhada, quero que você escolha 10 fotografias que são importantes para você. (Hipoteticamente) Se você perder todas essas fotos quais são as que você não quer perder porque são importantes pra você, porque te lembram alguma coisa? Pode ver com calma todas. (a autora, 2023)

Ela escolheu doze fotos e não dez¹²⁶. Na sua separação observei que ela estava fazendo justamente a mesma separação de fotos que eu havia feito anteriormente e que deram base para a criação dos arranjos temáticos nas minhas observações. A primeira foto que ela separou foi a do batizado de seu filho e da filha, que para ela devem ser guardadas para não se perder. Neste caso, ela traz o valor da foto como documento/patrimônio familiar. O batismo é o primeiro sacramento da Igreja Católica e principal fundamento de toda a vida cristã, sendo a porta de acesso aos demais sacramentos do catolicismo. Nas duas escolhidas foi possível observar que ambas possuem o mesmo pano de fundo, com o padre batizando seus filhos, através da imersão da água na testa. A imersão na água durante o batismo simboliza a morte de Jesus que representa a sua ressurreição. O uso da roupa branca e os padrinhos envolta também são características iguais nas fotos escolhidas.

Seguindo seu critério de seleção, ela separou as fotos dos aniversários de um ano dos seus filhos, que, de acordo com sua narrativa, possuem grande importância afetiva e merecem ser preservadas. É importante salientar, que momento, a entrevista foi importante para entender o contexto de cada foto, pois para ela a fotografia não é apenas uma imagem mais uma imagem catalisadora. Desta maneira, ela contou sobre a história de cada foto e qual o evento que remetia a ela. Um exemplo é a foto do aniversário de um ano de sua filha. Interessante menciona-la, pois ao analisar a foto não havia identificado como uma foto de aniversário, pois ela está amamentando sua filha. Porém, na entrevista ela conta que essa foto foi tirada durante a realização do aniversário de um ano de sua filha que está em seu colo, sendo amamentada na foto. O evento não está visivelmente explícito, mas com sua narrativa na entrevista podemos afirmar tal fato. Isso indica as diversas interpretações que podem ser feitas dos olhares a fotografia, evidenciando a mescla da história com a imagem.

Na sua terceira escolha, ela optou por duas fotos que representam um momento muito especial em sua vida: a primeira comunhão dos filhos. A Primeira Comunhão ou Primeira Eucaristia é o ato religioso da Igreja Católica no qual é celebrada a primeira vez que a pessoa cristã irá receber o Corpo e o Sangue de Cristo (sob a forma de pão e vinho). Durante a entrevista, ela descreveu detalhadamente o significado desse momento e lembrou até mesmo o nome da igreja onde a cerimônia ocorreu. A coincidência de ambos os eventos acontecerem na mesma igreja, em anos diferentes, que tornou o acontecimento ainda mais relevante e significativo para ela. Nesta parte da pesquisa, estamos explorando a interpretação dela sobre sua coleção e o significado pessoal que cada foto possui de um “lugar de memória familiar”.

¹²⁶ Não vamos expor neste texto nenhuma foto da coleção particular analisada, por conta do uso da imagem. Optamos pela análise descritiva do material levantado, dando espaço para a imaginação do leitor.



Sua quarta escolha seguiu a mesma linha religiosa da primeira e terceira. Ela optou pelas fotos de crisma dos seus dois filhos, em um momento singular em que o bispo está passando o óleo unguento na testa de seus filhos. Esse momento carrega profunda simbologia para a Igreja Católica e para ela também, reforçando o significado especial atribuído a essas fotos e sua mensagem. A Crisma ou Confirmação é um sacramento em que o fiel recebe, através da ação do bispo, uma unção com o Crisma (óleo). Trata-se de um rito em que o Bispo impõe as mãos sobre os crismandos, invocando o Espírito Santo, e os unge com óleo. Nas duas fotos seus filhos estão ao lado dos seus padrinhos de olhos fechados para receber a unção.

A.M Tem a crisma deles também que eu quero guardar de lembrança né.

M.M A crisma tá aqui.

A.M É, uhum. Essa é legal de guardar, da crisma. Essa aqui também. (a autora, 2023)

Sua próxima escolha foram duas fotos que retratavam a infância de seus filhos com os primos mais próximos. Ambas as fotos são interessantes, pois foram tiradas na mesma casa, no mesmo sofá e com as mesmas pessoas, apontando um ritual fotográfico dessa família. Na primeira foto, temos sete crianças sentadas no sofá, sendo que três delas seguram seus irmãos mais novos para o registro. Segundo minha tia, essa foto foi tirada no aniversário de um ano do seu filho, e a cena é mais encantadora por conta de as crianças estarem usando chapeuzinhos de festa. Essa foto já possui vinte e três anos e as memórias continuam vivas, pois traz a memória que não está na imagem.

A segunda foto foi tirada no mesmo sofá da casa da minha avó. Temos seus filhos e dois primos, onde ambos estão segurando alguns ursos de pelúcia para registrar a foto. Minha tia conta que os brinquedos que as crianças estão segurando foram trazidos por ela como presentes de uma viagem ao Santuário de Aparecida do Norte, onde mais uma vez observamos a religiosidade presente na produção de suas fotografias.

A.M Essa aqui foi o dia que eu cheguei da Aparecida que eu trouxe presentes pra vocês. Porque que o Patrike está com esse urso rosa? Eu tinha trazido um carrinho, sei lá, pra ele! (a autora, 2023)

Por fim, em sua seleção final de 12 fotos, ela incluiu mais duas fotos de seus filhos quando ainda eram crianças, ao lado de seus amigos e primos. Essas fotos carregam um significado especial para ela, pois mantém viva a memória desses momentos de infância. A primeira foto é do aniversário de dez anos de sua filha, com o tema RBD, banda mexicana que era febre entre as crianças naquele período por conta da novela que passava na emissora de TV SBT. Nela, podemos observar que sua filha está caracterizada com o uniforme da banda da novela, acompanhada de seus primos e amigos em seu aniversário. Neste caso, a foto destaca a influência da cultura da televisão.

Na segunda fotografia, podemos ver seus filhos com os primos na frente de uma janela, em um lugar simples e despretensioso, na casa da sua mãe. Segundo ela, as crianças estavam brincando e ela decidiu tirar uma foto para registrar o momento. Ela tinha alguns fotogramas disponíveis na máquina fotográfica e como ela esperava usar todos os quadros fotográficos para depois revelar as fotos, achou um ótimo momento para tirar uma foto dos filhos. Na foto as crianças estão sujas, pois estavam brincando. Isso traz autenticidade para a imagem, pois ela é espontânea, apesar de posada. Essa foto é mais um exemplo do significado da foto para ela, isto é, um retrato afetivo daquilo que



foi e que apesar do momento estar registrado na fotografia ele não está representado na imagem, pois há muito mais recordações depois da imagem.

M.M E essas são as fotos que você guardaria, se você perdesse essas seriam as mais importantes por conta de elas marcarem acontecimentos da vida de seus filhos e das crianças?

A.M Sim, das crianças também desde pequenas.

M.M Porque você guarda essas fotos? Qual o significado delas pra você?

A.M Hum... de lembrança assim, do significado de cada momento desde que eles nasceram... retratar a vida deles. (a autora, 2023)

Suas escolhas foram feitas entre quase quatrocentas fotos, e essas fotos foram as que ela separou e considera insubstituíveis e deseja guardar eternamente. Na entrevista fica evidente que as fotos possuem uma representação amparada por suas memórias e lembranças que parecem ser mais significativas, revelando o profundo apego físico e emocional que minha tia possui por sua coleção. Suas escolhas (mesmo ela não percebendo) seguiu uma lógica de fotos familiares de aniversário e religiosas que ficam evidentes na sua produção ao longo de mais de vinte anos.

Considerações finais

A fotografia possibilita diversas pesquisas, pois carrega em suas imagens vários caminhos para se estudar e explorar e os álbuns de família também, pois contam histórias (SILVA. 2012, p.21) Após as reflexões apresentadas, fica evidente que a coleção pessoal de álbuns de família da minha tia traz a ideia da foto-documento pois indica uma representação do passado, utilizando os eventos comemorativos de seus filhos como orientadores para sua narrativa. Além disso, o conteúdo das imagens, contidas na fotografia e arquivadas nos álbuns de família remetem a uma memória pessoal e familiar e funcionam como amparo para relembrar os acontecimentos.

Acompanhamos em suas fotos o crescimento de seus filhos, ao mesmo tempo que essa coleção traça a história de nossa família. Sua coleção pode ser dividida em dois arranjos principais, que são pontos norteadores para sua produção fotográfica: fotos familiares de aniversário e fotos religiosas. Esses arranjos também podem ser observados por ela em entrevista, pois ela acabou realizando a escolha de suas fotos com base nisso, através de temas que aparecem com frequência em sua coleção e que eram importantes para ela registrar.

M.M Nossa, você separou batismo, batismo, primeira comunhão, primeira comunhão... (a autora, 2023)

A.M Essas são de aniversários, de um ano do Nilson, de um ano da Paola, da crisma, batizado. (a autora, 2023)

Observamos que, para minha tia, a importância da foto não está apenas no papel em si, na fotografia, mas no acontecimento que está sendo representado, sua memória. Não é apenas o arquivo físico, material, mas o significado do que ele carrega, sua construção narrativa, a história que conta e as emoções que transmite ao olhar e folhear os álbuns, do tempo que não volta, mas que pode ser lembrado. Folhear os álbuns, para ela é reviver o passado, que ela elegeu registrar através da fotografia e desta forma, preservar.



Para minha tia, a foto era a forma de deixar registrado algumas de suas conquistas, como proporcionar aos seus filhos seus aniversários e os seus sacramentos religiosos. Assim, observamos que há um vasto registro de lembranças que se tornam ainda mais subjetivas quando percebemos que a intensão foi: adquirir a câmera e eternizar os momentos significativos de sua família. Tal posicionamento confirma que a forma de documentar os rituais e de eternizar os sentimentos passaram a ser ampliados pelo olhar do fotógrafo amador, uma vez que ele direciona a sua narrativa para as temáticas que são mais representativas no âmbito familiar dele, segundo seu olhar, valor e emoção vivida.

Referências

APA DE FILIPPI, Patrícia; DE LIMA, Solange Ferraz; DE CARVALHO, Vânia Carneiro. *Como tratar coleções de fotografias*. Arquivo do Estado, 2000.

CAMERA, Patrícia. *A fotografia sob a perspectiva da construção social da tecnologia*. MOUSEION (UNILASALLE), v. 15, p. 82-103, 2013.

Dicionário brasileiro de Terminologia Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Publicações Técnicas; nº 51.

DOBAL, Susana. *Foto-evento: entrevista com André Rouillé*. Studium, n. 31, p. 24-45, 2010.

DE BARROS, Myriam Moraes Lins. *Memória e família*. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.

JOHANSEN, Elizabeth. *A devoção ao divino, os devotos e a Casa do Divino: a instituição de um patrimônio cultural em Ponta Grossa, 1882-2019*. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Knauss, Paulo. No domínio dos acervos: história e as práticas do olhar. Revista Maracanan, vol. 12, n.14, p. 12-24, jan/jun 2016.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história interfaces*. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MOSCIARO, Clara. *Diagnóstico de conservação em coleção fotográfica*. 1º. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. v. 6. 56.

ROLAND, BARTHES. *A câmara clara: Nota sobre a fotografia*. Editora Nova Fronteira, 1984.

RENDEIRO, Márcia Elisa Lopes Silveira. *Álbuns de Família: Fotografia, Memória, Identidade e Representação*. XIV Encontro Regional Da ANPUH Rio Memória e Patrimônio, p. 1-10, 2010.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. André Rouillé: tradução Constância Egretas - São Paulo: Editor: Senac São Paulo. 2009.

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar

20 A 22 DE
SETEMBRO DE 2023

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR



SILVA, Armando. *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Sello Editorial de la Universidad de Medellín, 2012.



SESSÃO DE DEBATE 8 (Sessão especial dos 20 anos do GEDHI)

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE NACIONAL E CULTURA HISTÓRICA DE DISCENTES ARGENTINOS E BRASILEIROS

Fuentes, Ariana Belén¹.

¹*Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumo: Este projeto pretende mapear e analisar por meio de um programa de correspondência a interação entre discentes de uma escola brasileira e outra argentina. Através de uma experiência ativa, compreender a visão que os participantes têm da história do próprio país e do país do outro, utilizando da troca de correspondência e da Análise de Conteúdo para compreender os conceitos utilizados por este grupo de mesma faixa etária porém nacionalidades e vivências diferentes, assim, possibilitando a busca de elementos da cultura histórica dos discentes em perspectiva internacional e comparativa. A troca de correspondência, seja ela física ou virtual, possibilita neste projeto a troca de experiência e interculturalidade entre os discentes envolvidos, o pesquisador atuará como mediador, fornecendo temas que incentivem os participantes a se expressar e desenvolver sua história de forma escrita, respondendo inicialmente à pergunta “Como você resumiria e definiria a História do seu país?”, a modo de que o receptor possa ler um relato da vivência e historicidade de um sujeito de outro país, dessa forma, possibilitando a análise das perspectivas e conceitos que esses sujeitos utilizam, por meio da análise de conteúdo que é definida por Krippendorff (1990) como uma das mais importantes técnicas de investigação das ciências sociais, procurando compreender os dados, não como um conjunto de acontecimentos físicos, mas como fenômenos simbólicos e abordar sua análise direta.

Palavras-chave: Cultura histórica; Interculturalidade; Ensino de História.

1. Primeiros apontamentos.

A correspondência como fonte histórica possibilita o saber de diferentes ideias, sujeitos e saberes, oportunizando a construção do conhecimento quando estudadas e compreendidas, seja o seu conteúdo uma impressão sobre a realidade ou um diálogo. Dessa forma, este projeto propõe por meio de uma experiência ativa, uma troca de correspondência entre sujeitos de diferentes países, assim, suscitando por meio da análise de conteúdo um mapeamento de palavras e conceitos/ideias utilizadas nas correspondências trocadas, inserindo-se no núcleo de pesquisa em Didática da História. Para Rüsen (1992), citado por Conceição e Dias (2011):

Segundo o autor, a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação temporal em situações reais da vida presente, tendo como função ajudar a compreender a realidade passada para agir no presente. Para Rüsen (1992, p.30), isso implica que a referência para o tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que é essa interpretação que deve guiar



a ação. Em uma perspectiva latino-americana, Ensino de História e consciência histórica latino-americana isso significa a capacidade de utilizar a História da América Latina para analisar uma situação presente e determinar um curso de ação. (CONCEIÇÃO, DIAS, 2011).

Segundo Léia Santiago em uma pesquisa realizada no Projeto Jovens e a História no MERCOSUL (2013), considerando as respostas que foram dadas pelos alunos entrevistados ao questionário, permitiu-se ver que ainda existe uma noção de que o objetivo principal da História é o conhecimento do passado. Essa vinculação existente na concepção de muitos alunos de que a História está cada vez menos envolvida com o recente, pode ser um fator que tira o interesse dos alunos pela História, o que é um problema (SANTIAGO, 2018). Nesse contexto, compreender como se aplica o Ensino de História nos países incluídos nessa pesquisa é essencial para o andamento da mesma.

Existe uma dificuldade em se pensar no Brasil como sendo parte da América Latina. Bueno, Ramanzini e Vigevani (2014) problematizam em sua obra que até o final do século XX não havia um debate sobre a integração regional na sociedade brasileira, nem de forma política, nem de forma econômica, nem de forma cultural, isso poderia ter como uma das explicações a diferente origem colonial, o que traz a barreira linguística e idiomática. Circe Bittencourt (2005) destaca um empecilho agora curricular:

A História da América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. Restava a possibilidade dos alunos apreenderem o sentido de uma identidade latino-americana à qual o Brasil não pertencia. (BITTENCOURT, 2005, p. 10)

Esses traços da falta de integração entre Brasil e restante da América Latina se alastram e se apresentam em diversos aspectos/momentos, especialmente quando se é pensado o Ensino de História no Brasil, que ainda enfrenta grandes empecilhos para a construção de uma consciência histórica em sala de aula, Caimi (2006) escreve que pelo predomínio de um Ensino de História mecânico, pautado na memorização, é possível perceber o quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História, sobrando apenas fragmentos desconexos de datas, fatos, nomes, o que leva à crença de que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais sob pena de se perder um tempo valioso para aprendizagens mais significativas, o que fundamenta discursos que buscam descredibilizar o Ensino de História.

[...] para Rüsen, a aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica, no qual o acúmulo de informações sobre experiências significativas da passagem do tempo permitem organizar os sentidos da própria existência, a construção de identidades e a mobilização de atitudes em uma perspectiva temporal. Trata-se do processo pelo qual a consciência humana é constituída como consciência histórica, e a história, ao mesmo tempo, surge como conteúdo dessa consciência, como um nexos entre interpretação do passado, compreensão do presente e expectativa de futuro. Assim, a aprendizagem histórica, deixa de ser entendida como o acúmulo de informações sobre o passado para ser reconhecida como uma forma de interpretar as experiências no tempo, com finalidades práticas de orientação temporal e mobilização de atitudes. E é a partir desta recuperação renovada do potencial didático da história que se entende e justifica o seu ensino. (BALESTRA, 2015, p 60).



Compreendendo as possibilidades do Ensino de História em sala de aula e as dificuldades encontradas ao se estudar a América Latina, implementar um projeto que visa entender e trabalhar os diversos conceitos utilizados pelos participantes, por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, traçando um mapeamento e agrupamento de dados possibilitando uma análise mais profunda sobre as vivências e historicidade dos participantes também possibilita uma experiência ativa dentro da sala de aula.

Considerando a troca de correspondência entre os discentes envolvidos no projeto, Krippendorff (2018) escreve que a estrutura dessa metodologia emprega apenas alguns componentes conceituais, sendo eles: um corpo de texto (os dados que um analista de conteúdo tem disponível para iniciar); uma pergunta de partida (que o analista procura responder com o estudo do corpo de texto); um contexto da análise (que traz sentido); uma construção analítica (que operacionaliza o que o analista sabe sobre o contexto do corpo de texto); inferências que são destinadas a responder a pergunta de partida e a validação de evidências (que é a última justificativa da análise de conteúdo).

Ao se organizar o instrumento a ser utilizado para a troca de correspondência com a mediação do pesquisador, é importante levar em consideração o que Balestra (2015) escreve sobre não desejar uma narrativa mas sim, estar aberto para compreender e analisar a narrativa própria de cada um dos participantes, traçando perfis e criando o mapeamento, assim, estudando os conceitos de cada caso sem a interferência do mediador.

Compreendendo as possibilidades do Ensino de História em sala de aula e as dificuldades encontradas ao se estudar a América Latina, implementar um projeto que visa entender e trabalhar os diversos conceitos utilizados pelos participantes, por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, traçando um mapeamento e agrupamento de dados possibilitando uma análise mais profunda sobre as vivências e historicidade dos participantes também possibilita uma experiência ativa dentro da sala de aula. Considerando a troca de correspondência entre os discentes envolvidos no projeto, Krippendorff (2018) escreve que a estrutura dessa metodologia emprega apenas alguns componentes conceituais, sendo eles: um corpo de texto (os dados que um analista de conteúdo tem disponível para iniciar); uma pergunta de partida (que o analista procura responder com o estudo do corpo de texto); um contexto da análise (que traz sentido); uma construção analítica (que operacionaliza o que o analista sabe sobre o contexto do corpo de texto); inferências que são destinadas a responder a pergunta de partida e a validação de evidências (que é a última justificativa da análise de conteúdo).

Ao se organizar o instrumento a ser utilizado para a troca de correspondência com a mediação do pesquisador, é importante levar em consideração o que Balestra (2015) escreve sobre não desejar uma narrativa mas sim, estar aberto para compreender e analisar a narrativa própria de cada um dos participantes, traçando perfis e criando o mapeamento, assim, estudando os conceitos de cada caso sem a interferência do mediador.

Dessa forma, a mediação não será realizada de maneira que possa intervir, e sim, compreender esses diversos elementos que cada participante pode vir a utilizar para analisar e compreender a identidade nacional e consciência histórica dos discentes. Scott escreve sobre a experiência e o local do historiador/pesquisador, cujo contexto também faz parte da pesquisa.

Quando falamos de historiadores e outros estudiosos de ciências humanas é importante notar que o sujeito é ao mesmo tempo objeto da investigação - a pessoa que se estuda no presente ou no passado - e o próprio investigador - o historiador que produz conhecimento do passado baseado em "experiência"



nos arquivos, ou o antropólogo que produz conhecimento de outras culturas baseado em "experiência" como observador participante. (SCOTT, 1998, p. 308).

Por fim, Krippendorff (2018) ainda ressalta a importância do contexto em que o pesquisador está analisando o conteúdo, escreve que o contexto explica o que o analista faz com os textos, ou seja, determina todo o conhecimento que o analista aplica sobre a correspondência - no caso do presente projeto -, considerando os principais referenciais teóricos abordados durante os estudos, assim destacando a importância da leitura e da formulação de hipóteses.

2. O caminho metodológico.

A metodologia se baseia na Análise de Conteúdo que Krippendorff (2009) exemplifica como definir unidades de análise, escolher uma amostra, conceituar construtos analíticos e desenvolver categorias de codificação, apresentando o passo a passo desse procedimento técnico. Já Bardin (1977) sistematiza a Análise de Conteúdo em dois critérios: o número de pessoas implicadas na comunicação; a natureza do código e do suporte da mensagem. O campo de Análise de Conteúdo de acordo com Zicman (1985) teve nos anos 50 e 60 uma ampliação que se expandiu em disciplinas diversas como a Sociologia, História, Psicologia, Ciência Política, Jornalismo e etc; sendo capaz de efetuar uma exploração objetiva de documentos históricos. Sendo uma ferramenta efetiva para o estudo de documentos escritos, também pode ser utilizada para compreender significados, como coloca Bardin:

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características sistemática e objetiva, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que se insista nelas. (BARDIN, 1977, p. 34).

Para analisar o discurso presente nos documentos a ser produzidos e estudados é necessário ter conhecimento sobre a linguagem e o discurso presentes neles, Zicman (1985) coloca a categorização como uma das faces mais importantes da análise, dividindo em duas etapas: inventário: levantamentos dos vários elementos constitutivos dos artigos; classificação: redistribuição destes elementos em grupos ou tipos análogos.

A fase do inventário será um agrupamento de conceitos utilizados pelos participantes, desde conceitos da História até conceitos que sejam próprios de suas vivências. Já a fase da classificação será elaborada por meio de um mapeamento de palavras, também elaboração de gráficos e tabelas, de forma que possa haver essa redistribuição em grupos, espera-se utilizar softwares de análise qualitativa e quantitativa que melhor se adaptem ao projeto (provavelmente algum dos softwares SPSS, GEPHI ou Power Bi).

Krippendorff (2018) escreve que há duas razões para os analistas de conteúdo começarem com questões de pesquisa, idealmente antes de realizar qualquer



investigação: eficiência e fundamentação empírica, para tanto, serão seguidas as orientações metodológicas propostas por Krippendorf. O contato com as escolas a serem definidas será feito com o início da pesquisa, utilizando as redes construídas pelo Projeto Residente, projeto de pesquisa central do Grupo de Estudos em Didática da História, inicialmente pensa-se utilizar uma pergunta inicial simples e abrangente: “Como você resumiria e definiria a História do seu país?”, em seguida, fornecendo temas para incentivar a troca de conhecimento, assim como a coleta de dados básicos sobre os participantes (idade, país, sexo), compreendendo tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa.

Klüppel (2021) escreve que apesar de ainda haver resquícios, dentro das Ciências Humanas e Sociais, de um antagonismo entre o qualitativo e o quantitativo, eles não podem ser entendidos como oposição, contraditórios, e muito menos gradativos em termo de valor, o que eles são, de fato, é diferente. Klüppel (2021) ainda escreve sobre a organização dos dados epistolares coletados e seu posterior estudo por meio da Análise de Conteúdo.

Enfim, a expressão “rede de palavras”, a que nos referimos ao falar de criação de rede, é uma maneira de se referir à forma de organização e disposição de dados discursivos para análise de conteúdo. A partir desse tipo de metodologia, diferentes palavras evocadas em um conjunto textual são dispostas em uma rede semântica. Nesta rede, diversos elementos podem ser analisados, como a própria frequência de utilização de palavras e termos, assim como as relações que eles estabelecem uns com os outros, e também a formação de comunidades, centralidades, etc. Com a palavra “comunidades”, nos referimos à relação mais forte que se estabelece entre determinadas palavras no interior do conjunto analisado. São palavras que costumam aparecer juntas num mesmo contexto; que se repetem, formando subgrupos. A análise desses subgrupos pode revelar estruturas de sentido dentro do conjunto textual. (KLÜPPEL, 2021, p. 44).

O campo de estudo da Semântica possibilita a análise da denotação não somente da linguagem expressada nas correspondências, mas também dos conceitos históricos a serem coletados, mediados e estudados. De maneira que este projeto procura a internacionalização, essa análise ocorrerá tanto na correspondência escrita em português quanto em espanhol, o que necessita de uma análise semântica de ambos os idiomas. Cançado (2005) escreve que [...] o falante de uma língua, mesmo sem ter consciência, tem um conhecimento sistemático da língua que lhe permite fazer operações de natureza bastante complexa, dessa forma, a semântica deve caracterizar e explicar essas relações que podem ocorrer na correspondência a ser mediada, seja ela virtual ou física, será definido o instrumento de forma que possa ser realizado no tempo das aulas de História das escolas envolvidas, assim, valorizando a interculturalidade e a perspectiva do “outro”, bem como repensar a relação do participante com a sua historicidade.

Para a elaboração do projeto será utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, utilizando como fonte a correspondência a ser trocada entre os participantes, a qual terá início com a pergunta “Como você resumiria e definiria a História do seu país?”, e em seguida, enviada a algum correspondente de outro país, que poderá opinar e questionar sobre o que ali está escrito, em seguida, ao longo da pesquisa, o mediador poderá colocar outras perguntas de acordo com o interesse dos participantes, incentivando a troca de conhecimento. Sobre o cuidado com a análise das fontes Krippendorf (2018) escreve:



A melhor garantia para os analistas de conteúdo contra a contaminação de textos pelos riscos que suas fontes têm em como seus textos são analisados, é focar nas características textuais das quais suas fontes são inconscientes, ou aplicar categorias que as fontes de seus textos usam habitualmente ou são incapazes de controlar. (KRIPPENDORF, 2018, p. 39)

Ainda complementa que isso é mais possível quando as fontes dos textos são do passado, ou seja, estando inconscientes de como esses textos estão sendo analisados, sem feedback. Porém, em alguns casos, como o desta pesquisa, isso não acontece e a análise pode ser conhecida pelas fontes, nesse caso, Krippendorf coloca que os analistas de conteúdo se justificam em aplicar categorias não convencionais, ou seja, olhar para a textualidade de uma forma que outras pessoas não olham. O tema da consciência histórica entre os jovens tem sido a preocupação de alguns grupos de pesquisa, observa-se que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito entre consciência histórica e identidade latino-americana. (CONCEIÇÃO, DIAS, 2011).

3. Fontes.

A principal fonte será a correspondência trocada entre os discentes participantes do programa. Ao colocar a questão “Como você resumiria e definiria a História do seu país?” diante dos jovens participantes, espera-se obter um discurso (seja em forma de carta, e-mail -ainda será definido de acordo com as escolas a ser selecionadas- enfim, correspondência) que apresente conceitos sobre a historicidade dos envolvidos, suas interpretações sobre a História e como observam e vivem aquilo, considerando que o gênero epistolar, especialmente quando trocado entre pessoas com vivências (leia-se nacionalidades) totalmente diferentes, TIN (2005) escreve:

A carta mantém certa semelhança com o diálogo, ao pressupor um interlocutor presente em ausência, que é o destinatário, além de guardar, por vezes, traços do diálogo, como a coloquialidade e a informalidade. Essa proximidade com o diálogo parece estar na raiz do gênero epistolar, e desde os mais remotos tempos a carta é definida como uma “conversa escrita”. (TIN, 2005, p. 9).

Dessa forma, busca-se entender (além do processo de tradução da correspondência) o diálogo entre os participantes, a fim de investigar os conceitos utilizados, compreendendo assim a identidade nacional e cultura histórica de discentes argentinos e brasileiros, também a sua criticidade perante aos fatos estudados, mapeando e estudando o conteúdo disposto. Essa experiência ativa de troca não somente de experiência mas também de conhecimentos, possibilitará aos participantes entender como o “outro” se relaciona com a História de seu país, abrindo novas perspectivas sobre a interculturalidade e também identidades. Circe Bittencourt coloca como objetivo do Ensino de História como contribuição para a constituição de identidades:

Os objetivos do ensino da história da América são na perspectiva da História integrada os mesmos do ensino de história em geral, e se inserem na contribuição da história para a constituição de identidades e não mais exclusivamente na identidade nacional. A história social e cultural que serve de apoio a essa nova fase do ensino escolar possibilita problematizar as identidades múltiplas. Para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos, sejam



de classe, étnicos, de gênero, religiosos, assim como regionais. (BITTENCOURT, 2005, p. 11).

Espera-se conseguir traçar um panorama sobre a Consciência Histórica dos participantes em suas múltiplas definições, como traça Pandel, consciência de tempo, da realidade, da historicidade, identitária, política, econômico-social e moral, assim compreendendo por meio da análise de conteúdo das correspondências entre discentes de diferentes nacionalidades quais os conceitos e perspectivas utilizadas ao se referir à identidade nacional e cultura histórica dos estudantes.

Além disso, parte-se da hipótese de que a troca de cartas entre pessoas da mesma idade, porém de países diferentes, tende a ser motivador para os participantes, considerando o critério de idade de alunos do Ensino Médio, por ter maior conhecimento sobre a história de seu país em relação a alunos do Ensino Fundamental.

Referências

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. *O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires*. 2015. 1 recurso online (225 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627336>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BUENO, Clodoaldo; RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo; VIGEVANI, Tullo. Uma perspectiva de longo período sobre a integração latino-americana vista pelo Brasil. *Contexto internacional*, v. 36, p. 549-583, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 4, p. 5-15, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, p. 17-32, 2006.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de história e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*. v. 23, n. 62, p 173-191, 2011.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza et al. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa-PR*. 2021.

KRIPPENDORFF, Klaus. *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications, 2018.



KRIPPENDORFF, Klaus. *The content analysis reader*. Sage, 2009.

SCOTT, Joan W. *A invisibilidade da experiência*. Projeto História, 16, São Paulo, fev.1998. p. 297-325.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Jovens, identidade e consciência da integração latino-americana. In: CERRI, Luis Fernando (org.). *Jovens e a História: Brasil e América do Sul*. p. 160-179, 2018. Tabela 1.

TIN, Emerson. *Cartas e literatura: reflexões sobre pesquisa do gênero epistolar*. Documento eletrônico: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/Emerson02.pdf>, 2005.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. *Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de história*, v. 4, 1985.



ANÁLISE DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: UMA PONTE PARA MELHOR COMPREENDER A GERAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO

Miranda, Augusto Ridson de Araújo¹;

¹*Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Técnico lotado no Centro de Documentação e Informações Educacionais da SEDUC-CE*

Resumo: Este artigo é derivado das reflexões praxiológicas oriundas do processo constitutivo de análise que realizei na tese de doutorado em Educação (MIRANDA, 2022), na qual investiguei as histórias de formação ao longo da vida dos sujeitos de pesquisa, tendo como principais fontes de pesquisa as narrativas orais autobiográficas de formação co-elaboradas pelos sujeitos por meio de entrevistas de História Oral de vida docente (FONSECA, 1997). O objetivo deste texto é o de problematizar os potenciais da narrativa de formação como fonte para a análise da geração histórica de sentido e o da análise das narrativas de formação para melhor compreender essa categoria. Defendo neste texto que a abordagem ruseniana para compreender a geração histórica de sentido e a narrativa histórica são, embora fundamentais para a Didática da História, insuficientes para compreendê-las empiricamente, pois há a necessidade de tomar a narrativa como processo constitutivo interativo da geração de sentido e sua mobilização como discursiva – com efeito, como ação social da performance identitária, com suas formas e funções como modos de comunicação historicamente situada do sentido formado ao longo da vida. Neste sentido, chamo a atenção para a necessidade da Didática da História melhor se valer de outros elementos teóricos e analíticos sobre a narrativa como elemento empírico a corroborar com a compreensão dos processos de geração histórica de sentido. **Palavras-chave:** Narrativa; Formação; Geração histórica de sentido; Comunicação historicamente situada

1. Por que narrativas de formação como fonte para analisar geração histórica de sentido:

As reflexões aqui escritas são oriundas do processo constitutivo de análise da tese de doutorado em Educação “Nos meios termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE”, defendida em 2022 (MIRANDA, 2022), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior e co-orientada pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri. Na referida tese, investiguei as histórias de formação ao longo da vida dos sujeitos de pesquisa, tendo como principais fontes de pesquisa as narrativas orais autobiográficas de formação co-elaboradas pelos sujeitos por meio de entrevistas de História Oral de vida docente (FONSECA, 1997).

Tal processo formativo, profundamente marcado pela minha participação como pesquisador no Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI-UEPG), foi fundamental para praxiologicamente problematizar o potencial da narrativa de formação como fonte para a análise da geração histórica de sentido (CERRI, 2011) - categoria de



análise também conhecida no Brasil como “consciência histórica” (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2001) ou “constituição histórica de sentido” (RÜSEN, 2015), a partir das distintas traduções da expressão *Geschichtsbewußtsein* – e o potencial da análise das narrativas de formação para melhor compreender a categoria ‘geração histórica de sentido’

O objetivo deste texto é justamente problematizar tais potenciais, ao passo que o específico deste tópico textual inicial é, externando as reflexões-em-ação praxiológicas que se deram no fazer empírico de investigar a tese supracitada, problematizar estas terminologias, dialogando criticamente com o conjunto da obra traduzida de Jörn Rüsen no Brasil, bem como os consensos e premissas que se têm acerca das conceituações de ‘consciência histórica’ e ‘narrativa histórica’.

Concordando com Cardoso (2019) e Delory-Momberger (2014), entendo que há uma polissemia das abordagens em torno da noção de consciência histórica ao longo da trajetória da Hermenêutica, que atravessa as questões da Filosofia da História, passando pela História dos Conceitos e História Social alemãs, até tornar-se o objeto central do campo da Nova Didática da História alemã, girando em torno do entendimento de ‘fundamento de todo conhecimento histórico’, seja em formas científicas ou não-científicas. Apesar da polissemia e de pontos excludentes entre si que essas distintas abordagens constituem, há um ponto de partida comum: a relação entre consciência da temporalidade (por isso o qualificante *histórica* a essa consciência) e a vida concreta, porque parte da reflexão e subsequente ação em torno da existência *do* tempo (permanência, mudança, processo) e *no* tempo, interagindo com demandas de usar essa consciência para algo inerente à temporalidade, processos estes produtores de sentido.

Para Rüsen (2001), a consciência histórica é um fenômeno inerentemente humano e pragmático ligado a dois elementos igualmente humanos de partida: a experiência no tempo e a auto-identidade (no sentido da auto-definição). Relacionada à inerência da historicidade de todo ser humano no tempo, Rüsen (2001, p. 56), a define como a “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Em Rüsen (2014), há uma ampliação relevante do conceito, uma vez que o especifica na complementaridade de 3 elaborações conscientes: da consciência da historicidade de toda experiência humana; da representação histórica que todo sujeito elabora acerca da humanidade e de sua história; e da rememoração histórica de uma cultura, de um grupo ou de um indivíduo. Em Rüsen (2015), este autor vai além e estratifica as perspectivas da consciência histórica a partir das dimensões da cultura histórica; ele indica serem cognitiva, política, estética, moral e religiosa, mas essas tipologias podem ser ampliadas conforme a dialética entre identidade e cultura, como por exemplo as dimensões profissional e a afetiva, algo que defendi na tese (MIRANDA, 2022).

Em todas essas elaborações, a consciência se conforma e se transforma em paralelo com a aprendizagem, na concatenação das operações mentais que produzem um sentido histórico – o que na obra traduzida para o português de Rüsen (2007) aparece com a nomenclatura de constituição histórica de sentido. Adoto, assim como Cerri (2011), a nomenclatura “geração” e não “constituição” (embora sejam semanticamente próximos), pois os sentidos históricos podem ser constitutivos (explicáveis conectando diacronicamente as partes do processo histórico), construtivos (compreensíveis na análise



subjetiva da diacronia) e reconstrutivos (ressignificando os sentidos constituídos e construídos) – assim sendo, o termo “geração” abrange os 3, sendo mais completo.

Uma vez que a geração histórica de sentido se apreende na narrativa, posto que se trata de um processo mental cuja apreensibilidade a só é concretizada quando toma forma e função, a narrativa (como ação orientada pelo sentido) se transforma na fonte privilegiada para compreender o sentido produzido pela reflexão em torno da experiência no e com o tempo. Em outras palavras, a narrativa é a melhor fonte possível para se compreender a formação (experiência significada e tornada em saber) histórica dos sujeitos analisados, ainda mais quando estes mobilizam narrativas autobiográficas, explicitando sua formação de modo temporalizado e evidenciando suas dimensões culturais-identitárias. E, diante daqueles que partem das reflexões histórico-didáticas alemãs, têm-se adotado como premissa os estudos de Rüsen (2010, 2015), a partir de dois entendimentos basilares: a) a narrativa é a externalização do sentido histórico; b) sua forma e função dependem da complexidade do sentido histórico gerado e da competência comunicativa em externá-lo.

Longe de desmerecer o mérito da qualidade teórica das reflexões de Jörn Rüsen, mas exercitando a reflexão crítica da teoria a partir das condições empíricas da realidade analisada – ressaltando que o próprio didata alemão reconhece os limites de sua proposição teórica por falta de substrato empírico (RÜSEN, 2010) – e considerando que os estudos brasileiros têm tomado esses entendimentos basilares como premissas inquestionáveis, durante a elaboração da pesquisa de tese (MIRANDA, 2022), estabeleci um diálogo com outros referenciais que “puseram um holofote” em aspectos da narrativa que Jörn Rüsen não deu a mesma importância em sua proposição teórica sobre a narrativa histórica - dois deles são Paul Ricoeur e Jürgen Habermas, que são inclusive importantes referenciais teóricos para o teórico alemão.

Para Ricoeur (2007), a consciência histórica deve superar a teleologia em favor da dialética, pois está situada entre a memória (respeitando a tradição sem ser presa a ela) e o esquecimento (exercitando o perdão em busca da compreensão humanitária), sempre inacabada e aberta ao contingente, cuja síntese (entre a tradição e a mudança) é adiada continuamente. O exercício da dialética, para Ricoeur (2012), é inerente ao processo da consciência histórica, mas cabe à ética ser o exercício humano do constante dever responsável de aprender historicamente com novas experiências que gerem novas expectativas. Este pensamento influencia diretamente a noção de modo genético na teoria de Rüsen (2015), sendo o perdão e a atitude compreensiva parte dessa geração histórica de sentido.

Essa compreensão dialética explica a outra influência de Paul Ricoeur na obra de Jörn Rüsen: para o historiador-filósofo francês, a externalização da consciência histórica é a narrativa, pondo o acontecimento (dialética do texto e da ação) em análise via “[...] hermenêutica dialética da consciência histórica”, a partir das ideias da tripla mimese e de enredamento (RICOEUR, 1994). Ricoeur (1994) constrói um círculo hermenêutico em espiral como forma compreensiva da realidade histórica, dialetizando o tempo vivido e sua narrativa: a partir do mundo vivido ou prático (experiência; pré-figuração), indo para o mundo do texto (ato narrativo, enredo; configuração), dirigindo-se para o mundo do leitor do texto (recepção, efeito; refiguração), que se apropria e ressignifica a narrativa histórica como orientadora de sua própria ação. Este arco de retorno ao mundo vivido, via ação, gera uma “intriga” (um enredamento), implicando considerar os fatos como interligados numa rede de efeitos que articulam o sentido produzido do texto



(interpretação-orientação-ação) com a ação do leitor (do interlocutor do narrador), e a espiral hermenêutica-dialética é feita na constante transformação (como síntese inacabada) das interações humanas orientadas pela consciência histórica.

Entendo que essa forma de estabelecer a consciência histórica como constituição de sentido narrativo em espiral incide diretamente na teoria da História e da Didática da História de Rüsen, pois se em Rüsen (2001), ocorre mentalmente e é apenas externalizada; em Rüsen (2015), a narrativa faz parte da operação da consciência histórica como o corpo que dá forma e função a essa narrativa. Cerri (2014) destaca essa transformação, mas indiretamente acaba por sinalizar a lacuna da abordagem de Rüsen: destacando a narrativa como o vocabulário histórico para expressar o sentido dado à passagem temporal, ressalta a importância dos contextos interativos e dos efeitos de sentido dessa interação – algo que Ricoeur (1994) considera na sua terceira mimese, destacando que a ação da narrativa é formatada tanto pela identidade do narrador pela projeção da recepção (a ação do outro, o ser da alteridade).

Segundo Carneiro (2017), a identidade narrativa na obra de Paul Ricoeur é central para compreender essa narrativa: desnaturalizando o sujeito que narra, pois ele se coloca no texto como uma projeção representativa, Ricoeur (1994) ajuda a entender que a identidade na narrativa sempre é uma representação reflexiva e retrospectiva de si; assim, a identidade e a própria narrativa são limitadas pelas condições da cultura, das condições da linguagem e de elaboração do texto, além das condições de recepção do texto. Essas condições limitam o que é dito e o que é compreendido.

Habermas (1984, 1989) também aborda a narrativa, porém com um enfoque comunicacional. Embora não seja partidário da ideia de a realidade ser resumida à dimensão linguística, este teórico-crítico é tributário da Filosofia da Linguagem pragmática de Ludwig Wittgenstein – especialmente da teoria dos jogos de linguagem, para analisar a interação na linguagem (tanto quando demanda ações a partir de sua recepção, quando implica, por si só, efeitos na realidade) – e de John Austin, da teoria dos atos de fala.

Segundo Habermas (1984), os limites e possibilidades da comunicação são sabidos pela Pragmática bem antes da Hermenêutica e do Materialismo Histórico-Dialético, e por isto estipula cinco pressupostos que são complementares entre si: a) a linguagem é uma forma de intervenção no mundo, cuja formatação tem um fim prático (ela, em si, é uma prática); b) a linguagem não é meramente a expressão do pensamento (e sim um ato sociocultural); c) as intenções e os efeitos do uso da linguagem do comunicador alteram a mensagem, bem como o interlocutor pode recebê-las de uma forma distinta da prevista; d) a recepção do interlocutor também é intencional, cujas razões nem sempre estão claras para o comunicador; e) a comunicação é uma interação de saberes, efeitos e produções de sentidos dialeticamente imbricados. Assim, Habermas (1984) entende que a comunicação efetiva não depende só do pensamento do comunicador, mas da habilidade comunicativa e da vontade democrática intersubjetiva do sucesso da comunicação, o que demanda um consenso dialógico entre os agentes da linguagem.

Tais ideias de Habermas, assim como as de Ricoeur, influenciam diretamente Jörn Rüsen [segundo Barom e Cerri (2012)] tanto na compreensão interacional dialética da comunicação – por conseguinte, na interpretação da interação social dialética entre sujeitos e suas consciências históricas com a cultura histórica – como na proposta de um humanismo baseado na compreensão humana e no dialogismo.



Os argumentos supracitados de Ricoeur e Habermas se aproximam da interpretação linguística de narrativa de Butler (2003) e Fairclough (2001), como mobilização discursiva da performance identitária. Para a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), a mobilização narrativo-discursiva da formação humana, significando-a como um conjunto de saberes orientadores do agir, é entendida pelo viés linguístico da linguagem como prática social interativa produzida subjetivamente como performance, com funcionalidade social de agir, (se identificar) e (se) representar no mundo, e não meramente a externalização sem filtro do pensamento.

Considerando os referenciais supracitados, **observo na abordagem de Rüsen (2010, 2015) não uma lacuna no tocante à relevância da interação comunicativa ou da importância da projeção de futuro na geração do sentido histórico, mas ao papel dessa projeção futura da interação na qualidade do sentido empregado.** A narrativa, para Rüsen, é a ação de externar o sentido da formação histórica: é interpretada como prática comunicativa da identidade, mas não como performance discursiva. Sem esta ponderação, Rüsen acaba por subsumir a qualidade linguística da narrativa em si no contexto da produção do sentido. A ‘prova’ disso é a tipologia feita pelo autor, em suas diversas produções, para descrever os processos geradores (ou operações mentais) do sentido: experiência (vivências significadas); interpretação (modelos externos e internos de análise da experiência); e orientação (modelos internos e externos de como agir, via dimensões da identidade e cultura).

Apesar de ser o substrato empírico para se perceber a consciência histórica, Rüsen (2007, 2010) não explora as narrativas para além de tipologias ideais de níveis da mobilização narrativa da consciência histórica e formas/níveis de aprendizagem. São estas: tradicional; exemplar; crítica; genética.

Assim como questioneei essa limitação, Cerri (2011) também o fez, interpretando que as intenções, as performances e os efeitos fazem parte da lógica narrativa da geração histórica de sentido e, por isso, não faz sentido falar em tipos de consciência, mas sim em modos de sentido que são mobilizados pela consciência. Em favor da necessidade de se desenvolver pesquisas empíricas que pudessem aperfeiçoar praxiologicamente as importantes reflexões teóricas de Rüsen, este autor argumenta que:

Este texto procurou defender a necessidade das pesquisas empíricas, de modo a testar e aprofundar os quadros teóricos que derivam do conceito de consciência histórica. Dizendo de outro modo, as pesquisas empíricas são o próximo passo necessário para aprofundar o conhecimento do que é e como funciona a consciência histórica; por exemplo, os modos de geração de sentido histórico não parecem ser uma escala evolutiva, na qual a passagem a um novo nível significa o abandono do uso dos modos anteriores, mas um conjunto de estratégias de sobrevivência identitária e de projetos de futuro; entretanto, parecem ser cumulativas, isto é, quem domina os modos mais complexos também usa os mais simples; quem só domina os modos mais simples não tem como alternar suas gerações de sentido entre os quatro modos. As experiências têm mostrado, portanto, que não se trata de formas de consciência histórica – ou etapas – mas modos, possibilidades, estratégias, que não só podem como frequentemente convivem nos sujeitos pesquisados (CERRI, 2011, p. 78-79).

Os trabalhos relatados por Cerri (2011) – dissertações e teses de pesquisadores do GEDHI e de outros pesquisadores - por sua vez, ajudaram-no a rascunhar algumas



hipóteses sobre a natureza da geração narrativa de sentido histórico (CERRI, 2014, p. 182):

A hipótese que formulamos claramente [...] é que os tipos de geração de sentido de Rüsen [...] não são componentes de perfis pessoais ou grupais, mas “vocabulário” histórico ou estratégias narrativas. Em outros termos, não são evolutivamente excludentes, quer dizer, quem é capaz de formular narrativas que gerem sentido histórico geneticamente não exclui de seu “vocabulário” a geração de sentido tradicional, exemplar ou crítica. Consequentemente, como toda linguagem, os tipos não participam de um quadro estático no tempo, pois seus conteúdos sofrem processos evolutivos e têm seu significado dependente, em parte significativa, de seu contexto e relações. Assim, é razoável conceber que uma narrativa considerada crítica no passado, trasposta para a atualidade, possa parecer tradicional ou exemplar.

Posteriormente, Cerri (2014, p. 193) ainda complementa, de forma contundente, que os dados coletados da pesquisa quantitativa, em que os sujeitos em vez de narrarem, aderiram decisoramente a narrativas estabelecidas pela pesquisa, “[...] favorece-se, ainda, que a ideia que os modos não identificam essências, e se definem relacionalmente, e não em si mesmos, funcionando mais como recursos de linguagem e argumentação, nos processos de sentido e significado”. Borries (2018a) compreende o mesmo, analisando as falas de uma jovem estudante alemã: ela mobiliza simultaneamente as 4 formas discursivas, muitas vezes, de modo imbricado, misturando-as, o que o fez perceber que o sentido narrativo é uma performance produzida na interação e, a depender do tema, que engajava identitariamente a estudante ou não. Assim, os autores indicam – e concordo tanto teórica como empiricamente em Miranda (2022) - que a narrativa é uma performance que depende tanto da identidade como da intersubjetividade, o que interfere diretamente no sentido que ela não apenas externa, mas ajuda a gerar como prática sociocultural no tempo.

Para além dos argumentos supracitados, colocando a narrativa de formação no cerne do processo de geração histórica de sentido, há outro motivador para este tipo de fonte, e este é abordado por Borries (2018b): seu inerente caráter autobiográfico favorece à compreensão das formas e funções do sentido histórico enquanto performance identitária. Para este autor, a narrativa de si, que demanda a autoreflexão histórica, é onde se expressa com mais exatidão a constituição da consciência histórica – algo que advém de uma ideia já preconizada por Wilhelm Dilthey e na trajetória desta noção na Hermenêutica alemã: fala-se do próprio campo de experiência; revelam-se os elementos interpretativos e analíticos das situações vividas ou não pelos sujeitos, mas acionadas discursivamente; expressam-se as formas de orientação para o agir a serem adotadas ou não pelos sujeitos e, propriamente, age-se, tudo ao mesmo tempo, por meio da narrativa. Não à toa, por exercício praxiológico, se observa na obra de Borries (2018a, 2018b) com mais clareza do que na obra de Rüsen a narrativa histórica é um elemento produtor do sentido, na condição competência integrada do pensamento histórico.

Considerando os referenciais supracitados, a tese que defendi (MIRANDA, 2022), qualitativamente, veio a confirmar as hipóteses supraditas de Cerri (2014) e Borries (2018a, 2018c) sobre identidade e narrativa histórica em três quesitos:

a) as formas narrativas servem estrategicamente a funções argumentativas de engajamento identitário (quanto mais engajado identitariamente sobre algo, mais



determinados tipos de sentido narrativo, como os críticos e os genéticos, eram mobilizados discursivamente);

b) os efeitos são tão importantes quanto o produto narrativo na constituição de sentido (especialmente na projeção de futuro de como os receptores, no caso eu como pesquisador-interlocutor, e os leitores desta tese iriam interpretar suas falas);

c) e os tipos aparecem imbricados nas falas de um mesmo sujeito – por vezes, em um mesmo trecho, a depender do grau de engajamento identitário com determinado assunto, demonstrando que o vocabulário histórico que usam, por (muitas) vezes, não cabe nas 4 tipologias propostas por Rüsen.

Além destes elementos em concordância com os autores supracitados, ao tomar a narrativa como fonte para a análise da geração do sentido histórico formado ao longo da história de vida dos sujeitos, os dados empíricos e os demais referenciais teóricos iluminaram esta ressignificação da narrativa na geração histórica de sentido por outros dois elementos:

d) contínua reconstrução de sentido: como fonte co-produzida de análise, constantemente os sentidos constituídos e construídos da formação dos sujeitos entrevistados eram reconstruídos e acionados discursivamente como performance identitária: uns eram silenciados; outros evidenciados; outros reelaborados para a preservação da coerência interna da identidade do sujeito narrado ou para a intencional representação de si dos sujeitos como abertos à contingência, intencionalmente externando suas fragilidades e incongruências.

e) compreensão do sentido da experiência em saber: como o objetivo da tese era analisar a dialética entre a produção de sentido sobre a formação histórica ao longo da vida e os saberes profissionais docentes, o referencial da Epistemologia da Prática docente favoreceu à compreensão dos sentidos da experiência vivida como saberes. Isto se explica pela compreensão dada por Tardif (2008) aos saberes (docentes): são conhecimentos, competências, habilidades, saber-fazer, etc, significados e dotados de sentido para orientar o agir docente, reconhecidos e mobilizados intersubjetivamente. Por paralelismo de processos, pude compreender que o sentido externado na narrativa à formação histórica transformava os elementos da formação histórica em saberes no contexto interacional, para serem reconhecidos intersubjetivamente. Em outras palavras: os significados da formação se transformam em saberes/ ganham sentido quando externados em contextos interativos, requerendo da ação narrativa para serem saberes/sentido (e não apenas conteúdo) dessa formação.

No próximo tópico, irei discutir elementos empíricos, problematizando metodologicamente elementos da análise das narrativas de formação como fontes para compreender a geração histórica de sentido.

2. Como analisar geração histórica de sentido por meio das narrativas de formação? Dados da tese defendida (MIRANDA, 2022)

Metodologicamente, a tese foi construída para favorecer a apreensão das mobilizações dos sentidos históricos sobre a formação dos sujeitos entrevistados e de seus saberes docentes (entendendo os saberes constituídos nos processos formativos não-profissionais ao longo da vida, com efeito os oriundos das dimensões culturais-identitárias historicamente constituídos e construídos simbolicamente como referenciais do agir, como parte desse conjunto de saberes). O método adotado, o da História Oral de



vida docente (FONSECA, 1997), foi pensado para, mesmo favorecendo a análise sobre as mobilizações narrativo-discursivas orais construídas interativamente nas entrevistas, considerar e entrecruzar com outras fontes de pesquisa, tais como: documentos curriculares orientadores e/ou produzidos pelos docentes em suas práticas; fontes a serem mobilizadas como estimuladoras de reflexões histórico-didáticas, tanto as do acervo pessoal dos entrevistados como as fontes de um questionário realizado com os estudantes dos cursos de História – que por meio dele indicaram seus docentes-referência, quais saberes reconheciam de seus professores como referenciais para suas futuras práticas docentes e como se deram as experiências com estes professores, por meio de questões fechadas e uma aberta.

Com esta sorte de fontes, as técnicas de análise dos dados foram a descritiva-exploratória simples (para os dados oriundos das questões fechadas do questionário preenchido pelos discentes); análise de conteúdo (para a questão aberta do questionário); e análises textual-discursiva (BASTOS; BIAR, 2015) e narrativa (BAMBERG, 2012), para as mobilizações narrativo-discursivas dos sujeitos entrevistados. A motivação desta análise combinada das narrativas se deu pelo duplo estatuto potencial das mobilizações discursivas; assim, as duas técnicas combinadas favorecem um olhar das partes narrativas e de um todo que é produzido pelo sujeito que tenta ser coerente internamente, preservando a si mesmo identitariamente (RÜSEN, 2001).

Inicialmente, a combinação de técnicas favorece à análise dos processos constitutivos da formação histórica dos sentidos e dos saberes, enfatizando os processos de experiência, interpretação e orientação como elementos que são evidenciados quando se analisa uma narrativa de formação. Já a análise fragmentadora da narrativa em elementos de análise para se apreender as fases de elaboração de sentido, se tem elementos contraditórios entre si é favorecida pela análise textual-discursiva, compreendendo um texto constituído de múltiplos textos e intertextualidades que acionam discursos produzidos culturalmente. Esses múltiplos textos se materializam ao se falar de experiências formativas significativas de aspectos da formação cultural-identitária profissional e pessoal, dando fragmentos de sentido condicionados discursivamente pelos modos de geração.

Diante deste elemento modal do discurso histórico, constituiu um quadro tipológico em diálogo com a empiria narrativa, de modo a ampliar o quadro tipológico ideal de Rüsen (2015), concordando com Santos (2020) e Cerri (2014) que o quadro rüseniano é insuficiente para a análise das narrativas.

Quadro 1 – Modos narrativo-discursivos de sentido historicamente comunicado

Modo	Forma-função narrativa
Tradicional	Naturalizar a permanência.



Reacionário/Conservador	Negar a mudança, que é ameaçadora da conservação da tradição.
Exemplar/teleológico	Estabelecer regras do agir e do devir baseadas nas experiências, legitimando as estruturas que permanecem.
Crítico-teleológico	Denunciar as contradições nas estruturas determinadas teleologicamente e reproduzidas.
Crítico-dialético	Analisar e denunciar as contradições constituídas de si e dos outros no tempo
Genético (empático)	Compreender as relações como dialéticas, visando a superar as diferenças entre si e os outros.
Genético-crítico	Compreender as relações como dialéticas, visando a ressaltar as diferenças entre si e os outros.
Desconstrucionista	Negar e denunciar como contraditórias quaisquer estruturas, permanências ou verdades. Tudo muda toda hora.

Fonte: Próprio autor.¹²⁷

Como demonstrarei a seguir, dentro de uma mesma narrativa de formação, mais de um modo de sentido foi apreendido, indicando que a depender do tema e do acionamento do engajamento identitário, cada modo é mais retoricamente relevante para expressar o sentido gerado. Essa relevância retórica demanda igualmente uma análise narrativa (BAMBERG, 2012), isto é, do processo de mobilização narrativo-discursiva, enfatizando a análise de sentido por meio da forma e função narrativa, que por sua vez igualmente favorece observar a conexão entre identidade e narrativa por meio da noção de performance. É essa característica de articulação tripla entre ação-(auto)identificação-(auto)representação do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) que é evidenciada pela análise narrativa, favorecendo compreender a conexão entre as operações mentais de sentido de orientação interna (identidade) e de mobilização narrativa.

A seguir, trarei elementos narrativos de formação de duas dos professores entrevistados, de modo a melhor problematizar o potencial analítico destas fontes para a compreensão da geração de sentido histórico, seja evidenciando seus processos constitutivos, seus modos de mobilização ou como se dialetizam aos saberes constituídos na formação humana ao longo da vida.

¹²⁷ Por conta da limitação editorial do evento, não será possível trazer a este debate trechos com todos os modos de geração histórica de sentido sendo mobilizados. Porém, a maior incidência de mobilização é dos tipos genético, genético-crítico, crítico-dialético e exemplar, nesta ordem.



A primeira narrativa que trarei para exemplificar é a da professora Cintya Chaves, que à época estava como substituta (atualmente é professora concursada da área de Teoria da História) no curso de História de Limoeiro do Norte. Pesquisadora da História Política, Cintya é ex-estudante do curso onde ensina, foi bolsista do Programa de Educação Tutorial e atuava no contexto da pesquisa tanto em disciplinas da área de Ensino de História como de Teoria da História. Todos estes elementos contextuais da interação favorecem interpretar porque buscou em suas entrevistas demarcar sua identidade profissional articulando a docente e a historiadora num todo coerente com outras dimensões identitárias.

Falando diretamente da dimensão política, suas identificações e filiações, surgem mais aspectos de imbricação com as dimensões culturais-identitárias profissional historiadora e estética. Primeiro, destaco a autorrepresentação discursiva da performance identitária política e sua relação cognitiva-profissional:

Eu sou uma historiadora do político né, eu estudo a História Política desde a graduação, [...] eu sou fruto de universidade pública. Se você fizer a primeira pergunta 'quem é você?':

- Eu sou Cintya Chaves, EU SOU FRUTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, DE POLÍTICA PÚBLICA DE POLÍTICA DE QUALIDADE, INCLUSIVA, SOU A FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO, reconheço que esse país... Eu sou historiadora, qualquer historiadora/ não é qualquer né, mas assim um historiador entende da importância das ações afirmativas, entende inclusive o quanto é prejudicial o racismo estrutural, que a nossa democracia realmente ela só vai avançar quando ela levar em conta as questões de cor... [...] acredito que o Marx tem muito a nos ensinar e muito a contribuir para a gente pensar a sociedade, sabe... e para a gente pensar o hoje [...] assim como Sérgio Buarque, que é um clássico, porque quando ele diz que 'a democracia foi um grande mal-entendido', que é retomado às vezes até como uma leitura um pouco (que eu acho) desonesta, que fazem dele/ ele não tá querendo ser conservador, tá constatando a partir de um OLHAR DE UMA ELITE, né uma constatação que ele faz a partir da elite que ele estudou e que eu vejo quando eu estudo a UDN hoje, eu percebo isso claramente a UDN em [19]45 né, eu tô estudando hoje mas, eu percebo aquilo que o Sérgio Buarque, por exemplo disse, [...] eu luto, pelo menos, por uma democracia social, uma social democracia, é o mínimo... entendeu? A social-democracia é o mínimo... eu quero assim... [...] eu sonho com uma sociedade em que todo mundo possa ter o pão, em que eu não passe na rua, e aí a questão: olha o nosso problema de linguagem - sobre a pandemia, por exemplo: a nós somos privilegiados [de] estar em casa. Não! Nós temos um direito, que eu quero que outras pessoas tenham, e que nós precisamos lutar para todas as pessoas tenham, porque o Estado tem o dinheiro para nos manter, então é momento, nós... estão tentando nos boicotar, estão tentando boicotar a sociedade, assim... porque pra mim, a quarentena veio para mostrar que o neoliberalismo ele não funciona mesmo, o Estado Mínimo não funciona... então nós precisamos de um Estado forte, mas esse Estado forte ele não é autoritário de forma nenhuma, ele não é um Estado que venha interditar, mas é: a instituições à serviço do bem-estar desse povo. E não à serviço de um



controle social a serviço de um controle do corpo... (PROFESSORA CINTYA, 08/07/2020, grifos do autor).¹²⁸

Influenciado diretamente pela formação continuada de Cintya, um doutorado em andamento, e que se conecta com os saberes históricos e políticos situados na História Política formados desde as pesquisas de graduação, este trecho aponta a imbricação das dimensões política-cognitiva-profissional historiadora pela formação pela pesquisa. O engajamento identitário – ora *genético* e condicionado pela relação cognitiva-política-profissional, ora *genético-crítico* e condicionado apenas pela dimensão política – aponta que não apenas os tipos críticos são discursivamente engajados.

Destaco a concepção de política empregada no trecho, formadora de uma moral decisória que articula coerentemente vários elementos de zonas distintas da esfera política, por conta do modo *genético-crítico*: coloca-se como sujeito histórico, fruto da universidade pública (não é meramente identificação, e sim uma afirmação essencialista), e se representa como alguém que é democrática, fruto da universidade pública (uma relação filial), indicando suas lutas morais-políticas a favor da universidade pública (aqui, como já posto anteriormente, é uma pauta também afetiva), da social-democracia, numa perspectiva clássica de Estado de bem-estar social, e contra o racismo estrutural e o neoliberalismo. Aqui, só um sentido aglutinador de compreensão e engajamento simpático com o outro e denúncia das assimetrias de poder poderiam conectar tantos fatores políticos e saberes oriundos de distintas dimensões formativas.

Outra personagem desta investigação é a professora Zilda Lima, do curso de História de Fortaleza. Pesquisadora da História da Saúde e das Doenças e docente das disciplinas de História do Ceará, a docente trouxe em suas falas uma performance identitária profissional demarcadamente historiadora e engajada com a docência. O trecho a seguir, a partir de como sua experiência na educação básica norteou sua identidade e saberes docentes, dá uma dimensão da complexidade de acionamentos discursivos dos modos de sentido histórico e, por conseguinte, da riqueza deste tipo de fonte, dos dados que ela contém e desta forma de interpretá-los para dar conta de uma performance identitária singular. Nele, Zilda situa com detalhes a experiência transformativa de superar as crises do começo da carreira na lida com os estudantes:

[...] nunca tive outra profissão, se tivesse que fazer outra coisa iria morrer de fome, eu acho porque eu não sei fazer nada além disso, nada Ridson! Nada, nada, nada. Mas eu dei aula no Ensino médio. o Ensino Médio foi uma experiência dolorosa no princípio, mas que depois eu consegui, digamos assim, TRANSFORMAR, como assim? [...] o Redentorista foi realmente uma grande experiência, eu fiquei cinco anos lá, só sair para ir pra UECE, e realmente foi muito interessante porque era assim, era um colégio de meninos de classe média, classe média mesmo, mas turmas numerosas: 50 alunos, 55 né? [...] na minha época, os meninos estavam no ensino médio ainda. E aí no princípio foi MUITO DIFÍCIL [...] era muito cobrado da gente principalmente nas escolas particulares essa questão da disciplina, **de você conseguir o que eles chamavam de ter 'domínio de turma'** {o tom e a comunicação não-verbal denotam a ironia da professora diante desse habitus escolar}.[...] EU ERA INEXPERIENTE, EU NÃO TINHA IDEIA, TINHA AQUELE MONTE DE

¹²⁸ Doravante, os trechos da entrevista em sublinhado demarcam engajamento na performance identitária da mobilização discursiva. Para este trecho, os demais destaques são: **negrito** para os trechos em modos críticos; *italico* para trechos em modo genético; e *italico e negrito* para os trechos no modo genético-crítico.



TEORIA, DA UNIVERSIDADE E TAL, mas você sabe, você sabe muito bem que a gente aplica pouco, do ponto de vista metodológico do que a gente vê na universidade- então assim no primeiro ano, Ridson, eu sofri demais, eu pensei que a escola ia me demitir, porque assim aqueles meninos eles me enlouqueciam. [...] e aí eu pensei no seguinte método: fui falar com a [...] diretora pedagógica:

- 'Amélia, eu quero fazer uma experiência com esses meninos, eu quero fazer o seguinte: eu quero ABOLIR o livro, tá? Eu quero, a cada aula, trazer um texto; eu quero fazer do nosso curso de história, um curso temático. Então assim, a cada aula, eu trago um tema; agora EU, eu trago o texto'.

[...] E aí a mulher resolveu confiar em mim, e aí o quê é que eu fazia/ Ridson, eu fazia assim, eu dizia:

'- Olha gente, a nossa aula é o seguinte: são 50 minutos, então durante 20 minutos eu exponho o tema da aula; durante 20 minutos vocês fazem as perguntas a gente tira as dúvidas; e durante 10 minutos eu vou colocar uma questão para vocês responderem. Agora prestem atenção: essa questão não vai estar no texto; vocês só vão responder se vocês prestarem atenção no que eu estou dizendo! E aí vale um ponto'.

Então eu fazia dez trabalhos desses, para conseguir uma nota 10. Todo fim de semana eu tinha as pilhas de trabalho pra corrigir, mas Ridson foi como eu consegui. A partir daí as minhas aulas viraram um sucesso. {Zilda fala em um tom que atesta o orgulho por ter encontrado uma solução didática exitosa} Mas é/tu sabe como é aluno né? Tava todo mundo querendo ganhar um ponto, né? (risos) E aí eles me possibilitaram fazer isso nas chamadas avaliações parciais; e aí, quando chegava na avaliação geral, aí eu fazer a prova mesmo aquela prova com questões objetivas, e tal, e subjetivas; e aí também eu lancei lá no colégio (que eles também não tinham), as questões subjetivas, além de ter esta uma questão que, eles respondiam toda aula. Cada aula eu levava um monte de trabalho para casa, e aí dava um ponto para cada um, e foi um sucesso (PROFESSORA ZILDA, 10/09/2020, grifos do autor)¹²⁹.

Este relato engajado identitariamente com a docência (que se confunde com a vida, não imaginando fazer outra coisa), de constituição de estratégias de imbricação de gestão de sala e de conteúdo, traz consigo a imbricação das dimensões culturais-identitárias profissional, articulada com a estética e moral, além de uma variedade de saberes orientadores e aprendidos *da* e *na* prática de Zilda. Destaco destes os saberes da ação histórico-didática – tanto os que ela considera como ideais, articulando livro didático e fontes adicionais (mobilizando de forma *genética*), como os que ela não considera como ideais (trecho em ***negrito-italico***, misturando sentidos de função genética e forma exemplares), mas os adota na relação gestão do conteúdo e de sala (controle de sala estruturado + conteúdo inovador “temático”).

O trecho revela a relação complexa da mobilização de sentidos históricos: Zilda ironiza o termo ‘domínio de sala’, criticando o *habitus* dos saberes da tradição pedagógica escolar (de formas e funções históricas tradicionais/exemplares), usando um modo ***crítico-dialético***, mas que, diante da narrativa de superação da crise, relata que a estratégia foi bem-sucedida, pois ela teve sucesso no domínio de sala, adotando uma estética moral exemplarista, pelo rigor e uso ‘bancário’ – nos termos de Freire (1987) – das práticas avaliativas. Assim, Zilda conduz uma narrativa temporalizada e analítica de

¹²⁹ Modo genético: *italico*; modo crítico-dialético: **negrito**; amálgama entre modos exemplar e genético: ***negrito e italico***.



si e das perspectivas em disputa, ora com a função crítica-dialética ora genética, mas de forma exemplar, reproduzindo saberes interpessoais de rigor, oriundos do *habitus* criticado, mobilizando a forma de um e a função de outro.

Zilda faz duas vezes essa dissociação de narrativa (forma exemplar com funções de outros modos) porque a forma exemplar de mobilizar seu sentido dá uma estrutura argumentativa que melhor apreende o sentido que quer dar à narrativa. Isto é algo que a proposta teórica de Rüsen (2015) não dá conta de conceber, e só a análise narrativa permite trazer à tona, o que ressalta a importância de trabalhos empíricos que, praxiologicamente, ampliem a teoria de base em seus horizontes analíticos, o que passa pelas ‘chaves’ de análise hermenêuticas-dialéticas empregadas nessa teoria.

Considerações Finais

Neste texto, apenas uma ‘ponta do *iceberg*’ da complexidade da geração histórica de sentido pôde ser abordada, e acredito que na tese que defendi (MIRANDA, 2022), apenas foi iniciado um trabalho reflexivo-analítico (que precisa ser continuado por mim e, quem sabe, por outros pesquisadores) do potencial destas fontes (narrativas de formação) e de sua análise para desenvolver a categoria fundamental da área de investigação da Didática da História, área esta que, se hoje se inscreve – na perspectiva alemã - na intersecção dos campos do Ensino de História, da Teoria da História e da Antropologia Histórica, pode ganhar ainda mais, do ponto de vista teórico e analítico, com um diálogo interdisciplinar com a Educação e a Linguística.

O apelo aqui foi o de chamar a atenção para a necessidade da Didática da História melhor se valer de outros elementos teóricos e analíticos sobre a narrativa como elemento empírico a corroborar com a compreensão dos processos de geração histórica de sentido; desnaturalizar premissas dadas como pétreas desta área de investigação: olhar com outros olhos, algo que só pude fazer olhando e estando “nos meios termos dos mundos”. É nesse entrelugar que vejo que a Didática da História pode ser ainda mais potente.

Referências

- BAMBERG, M. Narrative analysis. In: COOPER, H. (org.). *APA handbook of research methods in psychology*. Washington: American Psychological Association, 2012. p. 85-112.
- BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, 2012.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.



BORRIES, B. V. A compreensão histórica dos estudantes: interpretação de um caso singular. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs.). *Jovens e a Consciência Histórica*. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018a. p. 55-79.

BORRIES, B. V. A formação da consciência histórica como reflexo de autobiografias – entre leitura privada e ensino presencial. In: URBAN, A. C.; MARTINS, E. de R.; CAINELLI, M. (orgs.). *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação e em História - Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018b. p. 169-197.

BORRIES, B. V. Relação entre Sociedade, História e Ensino de História. Abordagem pela Competência, o “Pensamento Histórico” como uma nova tentativa de aproximação com o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs.). *Jovens e a Consciência Histórica*. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018c. p. 15-32.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, O. Didática da História. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019

CARNEIRO, J. V. *Da suspeição do sujeito à identidade narrativa: uma hermenêutica do sujeito capaz no pensamento de Ricoeur*. São Paulo: ANPOF, 2017.

CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

CERRI, L. F. Tipos de geração de sentido histórico - um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; URBAN, A. C. (orgs.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014b. p. 179-194

DELORY-MOMBERGER, C. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papius, 1997.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.



MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa III*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

RÜSEN, J. Narrativa histórica: tipos, função. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-107.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

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

SANTOS, S. R. dos. *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2016-2019)

Motta, Helia Nogueira Ferreira¹

¹*Mestre em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades,
Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumo: O presente texto trata-se de um fragmento da pesquisa de mestrado desenvolvida junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Paula Costa. A deliberação 04/2006-CEE/PR implementou, no estado do Paraná, por meio da Secretaria da Educação, a formação de equipes multidisciplinares em todas as escolas públicas do Estado, cujo objetivo era garantir que as relações étnico-raciais seriam abordadas no processo educacional. Porém, ainda não é incomum na prática da sala de aula nos depararmos com uma visão estereotipada e muitas vezes pejorativa sobre os indígenas. Partindo desta realidade pretendemos problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que tais equipes multidisciplinares formadas nas escolas desenvolveram no período de 2016 a 2019 em duas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Deste modo, mostra-se relevante analisar o papel das equipes que viabilizaram medidas práticas para serem discutidas com os estudantes e/ou comunidade escolar a respeito da questão indígena. Portanto, essa pesquisa buscou por meio das análises das ações instituídas no âmbito escolar investigar as representações que estão sendo construídas sobre as questões indígenas, possibilitando problematizar se tais representações reforçam ou desconstruem estereótipos ainda presentes nos discursos dos estudantes no dia a dia escolar. Assim, esperamos contribuir para uma educação que problematize com seus estudantes os lugares dos sujeitos na nossa sociedade.

Palavras-chave: História, Indígena, Escola, Equipe Multidisciplinar.

1. Introdução, trajetória da pesquisa.

A pesquisa em questão é a realização de um sonho em fazer o mestrado e que foi aplicada no Programa de Pós-Graduação em História, na área de História, cultura e identidades/ Instituições e sujeitos: saberes e práticas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), abordar uma temática que é cara na contemporaneidade, os direitos dos povos indígenas e o reconhecimento ao seu território, são debates importantes e necessários. A reflexão sobre o tema teve início em 2016, após uma final de ano concluídos o seminário da Consciência Negra, sempre trabalhei com a questão afro-brasileira. Porém em um determinado momento comecei a questionar sobre o acervo da cultura africana e afro-brasileira em relação a cultura dos povos originários.

Diante do exposto observei que havia uma ênfase maior nos materiais e discussões referente a cultura negra, relacionei as abordagens e percebi a existência de encaminhamentos sobre a questão negra em detrimento a indígena disponibilizados no curso das Equipes Multidisciplinares do estado do Paraná, que é o objeto de estudo. A



partir de então comecei também a questionar a minha prática pedagógica em sala de aula ao abordar os povos originários nas turmas de ensino fundamental e médio, comecei a pesquisar e debrucei-me sobre diversos aportes teóricos sobre a história e cultura indígena, fiz leitura de alguns intelectuais e escritores indígenas que passam a escrever a história indígena sob seu olhar e conhecimento.

Portanto percebi que poderia com minha pesquisa fomentar reflexões e debates sobre uma temática tão importante. Hoje continuo apostando nestas questões visto que os povos indígenas estão passando por momentos delicados quanto o julgamento no STF sobre o marco temporal, invasões de suas terras e a garantia de seus direitos conforme a Constituição de 1988.

Minha experiência com a Equipe Multidisciplinar teve início em 2010, ano que o colégio onde trabalho aderiu ao projeto. Trata-se de uma das escolas escolhidas e onde atuo desde 2002 até a presente data. Entretanto, neste momento procuro lançar um olhar de pesquisadora nessa documentação que foi construída pelas Equipes, nesses estabelecimentos de ensino. A longa caminhada de atuação nas Equipes Multidisciplinares desde o ano de 2010, quando foi implementada pela primeira vez como uma política pública é essencial em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Ensino pública, perante a obrigatoriedade implementada pelas Leis Federais nº 10639/03 e 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino da Educação Básica, esta lei em 2023 completou 15 de sua publicação, com avanços e conquistas. E estas temáticas foram inseridas no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores primeiramente dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Arte, hoje a Equipe Multidisciplinar é composta por todos os componentes curriculares, agentes educacionais, pedagógico, estudantes e convidados da comunidade escolar.

Durante a pesquisa de mestrado fiz leitura de instrumentos legais, resoluções, orientações, instruções, orientações referentes à implementação das Equipes Multidisciplinares. Um estudo sobre a Lei nº 11.645/08, os referencias e materiais bibliográficos disponibilizados para o curso referente a Equipe Multidisciplinar, hoje, Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER).

O ponto de partida para desenvolver a dissertação foi tentar analisar o problema que visava compreender “As Equipes Multidisciplinares e as Representações Construídas Sobre as Questões Indígenas na Escola (2016-2019), tema do trabalho. Primeiramente fiz um recorte temporal e precisei mudar devido a falta de documentação para estudo dos materiais produzidos pelas equipes, o recorte temporal ficou definido entre 2016 e 2019. O Núcleo Regional de Educação (NRE) não possuía os dados para minha pesquisa, tentei junto núcleo, mas não tinham o acervo, pois foram enviados para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), ao setor responsável pelos arquivos. Entrei em contato com o coordenador do Departamento da Diversidade (DEDI), atualmente Departamento de Diversidade e Direitos Humanos (DEDIDH) na data relatou via mensagem que não possuía a senha para acessar as plataformas do período solicitado e repassou somente o que tinha acesso naquele momento. Os materiais produzidos pelas equipes multidisciplinares a cada ano são o Plano de Ação e o Memorial Descritivo. Publicamente somente as produções referentes ao ano de 2017. Os demais encontram-se em arquivos da SEED.

Entretanto nem sempre conseguimos acesso aos documentos devido a rotação de funcionários nos setores públicos, criam-se plataformas e um determinado grupo fica



responsável ao sair não transfere as senhas dos sistemas ocorrendo a perda de excelentes materiais para pesquisa, neste caso são produções de todas as escolas do Estado do Paraná que ficaram perdidas. Diante do exposto o mesmo ocorreu nas escolas e no Núcleo Regional de Educação. Devido aos transtornos precisei refazer o recorte temporal e analisar duas Equipes Multidisciplinares distintas, do Colégio Morski, situado no município de Pinhão/PR e a outra equipe do Colégio Prof. Júlio Moreira, localizado em Faxinal do Céu/PR, sendo que esta é caracterizada uma escola do campo, uma vez que atende estudantes da zona rural. Dessa forma, as escolas aqui citadas possuem contextos socioeconômicos diferenciados que permitiram olhares particularizados sobre o tema. Adequação foi necessária para a continuidade do meu trabalho.

A minha motivação em pesquisar a temática indígena surgiu em sala de aula, na prática docente. Nesse sentido, é comum me deparar com representações e estereótipos sobre os povos originários. Estudantes e professores/as, muitas vezes por desconhecimento, ainda utilizam o termo “índio”, ao se referirem a este, indicando, mesmo que, implicitamente, uma ideia de homogeneização, o que sempre me causou desconforto. Atualmente, em algumas mídias, já é possível perceber contribuições quanto à desnaturalização de alguns conceitos, o que possibilita a problematização e o debate dessa temática no interior da escola e fora dela também.

Segundo José Ribamar Bessa Freire (2002), em seu texto intitulado “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, algumas “falas” sobre esses povos ainda são naturalizadas, como, por exemplo: “O índio é genérico”; “Possuem culturas atrasadas”; “Suas culturas são congeladas”; “Os índios pertencem ao passado” e “O brasileiro não é índio”. Daniel Munduruku, em entrevista concedida ao Nonada Jornalismo (2017), questiona como ele próprio se reporta à visão quadrada ocidental sobre os povos indígenas que exclui a visão circular. Que ainda ouve termos como “índios”, “tribos”, que se faz necessário desconstruir o imaginário que uma expressiva parte da população brasileira nutre sobre os povos indígenas. Conforme Daniel Munduruku (Nonada Jornalismo, 2017), “[...] o uso da palavra “tribo” para se referir às aldeias e etnias, já que ela significa apenas um pedaço de um povo. Já a palavra “índio” não tem relação alguma com o verdadeiro significado dos povos originários do Brasil.”

A partir dessas questões, este trabalho teve como objetivo compreender e problematizar as representações construídas sobre os indígenas em duas escolas estaduais paranaenses por meio da análise das ações desenvolvidas entre 2016 a 2019 por equipes multidisciplinares formadas nesses estabelecimentos de ensino. Dessa forma, busco contribuir nesse processo de desconstrução de representações estereotipadas, equivocadas e preconceituosas sobre tais povos.

Outra questão importante é explicar que essa investigação é balizada pela historiografia. Nesse sentido, como já afirmamos anteriormente, o intuito é compreender quais representações sobre os indígenas podem ser vistas nas ações propostas por essas equipes. Com a análise pretende-se que seja possível problematizar se as narrativas encontradas nesse material procuraram provocar mudanças de atitudes ou permanências de visões. Sabemos que, por exemplo, na historiografia do século XIX, encontramos narrativas que apresentam o indígena de forma generalizada e homogênea, destacando como características a selvageria, a violência, ao mesmo tempo que os destaca como seres exóticos. Assim, procuro também compreender se essas imagens perduraram até a contemporaneidade ou se as equipes multidisciplinares se centraram em enfatizar a relevância e contribuição desses povos na sua pluralidade para a sociedade.



1.2 Históricos das Equipes Multidisciplinares.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Deliberação CEE/PR 04/2006, institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Deliberação, em seu Artigo 2º, estabelece que:

O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica. (PARANÁ, 04/2006, p. 2).

O artigo enfatizava que os conteúdos deveriam ser trabalhados pelas disciplinas curriculares, durante o ano letivo e não somente na semana da “Consciência Negra”, ou esporadicamente por meio de projetos da escola. Outro aspecto que merece destaque e é objeto de investigação nesta pesquisa se refere à composição de equipes multidisciplinares de caráter permanente na Secretaria de Educação e Núcleos Regionais, conforme Artigo 6º:

A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham equipes multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação. (PARANÁ, 04/2006, p. 2).

Vale ressaltar que, embora essa deliberação tenha sido publicada em 2006, a implementação das equipes multidisciplinares foi concretizada somente em 2010, por meio da Resolução nº 3399/2010-GS/SEED.

É importante mencionar que outro artigo da Deliberação Estadual faz referência aos estabelecimentos de ensino no que tange à composição da equipe interdisciplinar:

Art. 8º - Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. (PARANÁ, 04/2006).

Assim, as equipes multidisciplinares, em conjunto com os profissionais da educação, comunidade escolar e instâncias colegiadas em suas prerrogativas, estabelecidas pela legislação que criou e implementou as equipes no Estado do Paraná com a promessa da construção de uma educação que reconhecesse e valorizasse as diferenças socioeconômicas, culturais e a diversidade presente não só no Estado, como no Brasil. Trata-se de uma política educacional pública, que tem como objetivo o fortalecimento e a implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tratam das temáticas afro-brasileira, africana e indígena, nos estabelecimentos de ensino público da rede estadual.



O Departamento da Diversidade (DEDI), que coordenava outros núcleos na SEED, em 2009, institucionalizou-se como Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA) com a função de orientar a inclusão da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como atender as comunidades remanescentes de Quilombo do Paraná e criar ações de enfrentamento às práticas de discriminação étnico-racial no ambiente escolar.

Coqueiro *et al.* (2010) destaca que, em

[...] 2007, no Departamento da Diversidade – DEDI constitui-se o primeiro espaço institucional responsável pela implementação da [...] Lei, denominado Coordenação de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, situada na Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos.” (COQUEIRO *et al.*, 2010, p. 3).

Para criar e regulamentar as equipes multidisciplinares foram realizadas reuniões técnicas com: “professores da rede estadual, técnicos pedagógicos dos Núcleos regionais de educação e representantes do Fórum Permanente de educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial [...]” (SILVA, 2020, p. 36).

É importante destacar que essas instâncias foram pensadas como espaços de ações pedagógicas que visavam à implementação da Lei nº 11.645/2008-MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar da rede pública estadual do Paraná e escolas conveniadas. Dessa forma, as equipes teriam a finalidade de orientar o trabalho escolar e auxiliar no desenvolvimento e implementação das ações relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, durante o período letivo, abrangendo todas as disciplinas da Base Nacional Comum, conforme Brasil (2013, p. 41), “[...] em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.” De acordo com Resolução nº 3399/2010, essa política pública é denominada de multidisciplinar, por exigir docentes de todas as áreas de conhecimento, equipe diretiva, pedagógica, agentes I e II, alunos e pais, para formação e composição das equipes multidisciplinares.

Outro elemento importante é que uma das exigências da Resolução nº 3399/2010–GS/SEED, em seu Art. 3º, I a IV, é que esta deveria ser composta com um número maior de professores/as da área de humanas, incluindo um pedagogo e agente educacional.

O departamento da Secretaria de Estado da Educação - SEED, responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais em 2012, passou a publicar documentos denominados de “orientações”, que eram referentes à composição das equipes multidisciplinares, a temática abordada, o funcionamento e a formação continuada dos professores e equipe pedagógica, que deveriam ser seguidas por um biênio, considerando a Resolução nº 3399/2010 e a Instrução Normativa nº 010/2010. A cada (2) dois anos são revistas as orientações com base nos relatórios enviados pelas Equipes Multidisciplinares, e avaliados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. Tais orientações são utilizadas nesta pesquisa, como fonte histórica, pois pontuam aspectos fundamentais para entendermos a operacionalização do trabalho na escola.

2. Considerações finais.



Os pensadores e autores indígenas estão engajados em divulgar narrativas indígenas e em reescreverem sua história e estórias do seu ponto de vista, objetivando desfazer estereótipos referente aos povos originários. São defensores da educação indígena bilíngue em respeito às diversas línguas presentes entre essas comunidades.

Percebemos uma fragilidade quanto à implementação da temática indígena em ambas as escolas, pois não foi contemplada em todas as turmas da educação básica, demonstrando que nem todos os estudantes tiveram acesso ao tema. Porém, nas fontes consultadas não conseguimos perceber qual o motivo da não abordagem em todas as turmas, já que a proposta é de se trabalhar com todos, portanto, fica alguns questionamentos: falta de conhecimento de alguns profissionais da educação? Pouco material e acervos para estudo? Desinteresse de alguns docentes? Medo ou insegurança para enfrentamento das questões indígenas com os estudantes? Foi somente uma organização que a própria EM tomou para desenvolver suas ações? São questões que merecem ser debatidas, pesquisadas e refletidas.

Sobre a participação dos professores de todos os componentes curriculares é oportuno se repensar, pois foram contempladas as áreas de ciências humanas e linguagens. Seria viável que a interdisciplinaridade fizesse parte da equipe multidisciplinar, com o objetivo de implementar ações voltadas à diversidade e com um grupo de professores diversos, para a superação do racismo e pelas relações étnico-raciais.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o novo formato em 2019, quanto ao calendário de estudos e encontros, pois o espaço de debate e reflexão dos profissionais da educação ficou restrito a apenas um encontro presencial de 4 horas e 16 horas em EaD/2019. A falta de ambientes de reflexão prejudica o engajamento da equipe e a formação do pensamento pautado para as relações étnico-raciais, ensino, história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, já que essa é a proposta do trabalho. Portanto, somente a implantação das equipes não garantem uma efetivação dessa política pública, sendo que os professores formados a mais tempo não tiveram essa discussão na academia, porém falta formação e estrutura para que possam desenvolver ações pertinentes à temática indígena com propriedade e autonomia didática. A falta de um conhecimento aprofundado restringe a discussão que, por diversas vezes, reforçou a imagem do indígena do século XIX. A restrita escolha da temática indígena e as possíveis causas dessa não escolha.

Essa Política Pública foi interrompida no ano de 2020, com a pandemia da covid-19, pois a escola precisou adaptar-se a um novo modelo de ensino, desenvolvido por meio de aulas virtuais e materiais impressos foram desenvolvidos para os alunos que não possuíam sinal de internet. Em 2021, o ensino remoto continuou e no mês de agosto as escolas passaram para o ensino híbrido.

Em 2022, retornamos com as aulas presenciais, entretanto em 2020 as equipes não atuaram e em 2021 foram implementadas somente nas escolas que atingiram o número permitido para composição. No colégio em que atuo, não atingimos o número de interessados, portanto não houve composição da Equipe Multidisciplinar, justamente neste ano em que as populações indígenas foram duramente atingidas pela covid-19, invasões de seus territórios, falta de recursos para suas políticas assistenciais. Nesse intervalo, as equipes multidisciplinares ficaram sem atuar, sem propostas e ações que certamente afetaram o programa que estava se estruturando e provocando mudanças de visões quanto à educação das relações étnico-raciais.



Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/diretrizes_curriculares_educacao_basica2013.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021

COQUEIRO, E. A. et al. Equipe Multidisciplinar: Uma Experiência da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana E Indígena na Rede Estadual da Educação Básica do Paraná. *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, 2013, Curitiba (PR). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista Repecult - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-23, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/issue/view/89>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. *Deliberação 04/06: institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico-Raciais*. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

PARANÁ. *Resolução 399/2010/SEED*. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em 17 de jan. de 2019.

SEGANFREDO, Thais. Daniel Munduruku: “*Eu não sou índio, não existem índios no Brasil*”. Rio Grande do Sul: 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

SILVA, Luiz Henrique Vieira da. *A equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Leônicio Correia e a compreensão de Cidadania e Direitos Humanos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71054>. Acesso 12 jan. 2022.

OS JOVENS, A HISTÓRIA E A POLÍTICA

Palma, Luiz Edardo¹;

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Resumo: Esse trabalho apresenta parte das discussões presentes na dissertação do autor, (em construção) e tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a participação política e as relações com a cultura e consciência histórica dos sujeitos. Usando como fonte os dados do projeto residente, o que se pretende aqui é elaborar uma discussão sobre a correlação entre a participação política ativa dos sujeitos e a expressão da sua consciência histórica, além de possibilitar uma reflexão metodológica que confronte a literatura sobre cultura política e histórica que já apontavam essas possíveis interações. Dentro de uma perspectiva ampliada da didática da história, esse tipo de pesquisa, pode também contribuir no ensino de história, uma vez que aborda elementos de extrema importância para a construção do aprendizado histórico, como as experiências exteriores da sala de aula. Em um mundo onde a política voltou a ser tema de discussão, dado os últimos anos da política brasileira, e o nosso país ser rico na história dos movimentos e participações sociais, entender as maneiras como esses espaços podem proporcionar ambientes de aprendizagem são de suma importância.

Palavras-chave: Cultura História; Cultura Política; Didática da história; movimentos sociais.

1. A experiência política.

As possibilidades de pesquisa de todo e qualquer historiador perpassam inevitavelmente pela trajetória de vida do mesmo. No ano de 2016, pude enquanto estudante do ensino médio vivenciar a experiência das ocupações dos colégios públicos em reação as medidas do então presidente Michel Temer, com as propostas da PEC 241, que iniciou o debate sobre teto de gastos, retirando dinheiro de investimento da saúde e da educação, e MP 746, que propunha a reorganização do ensino médio, através de uma reformulação curricular. Nesse momento pude ter o contato com uma outra realidade de vivências e de pessoas e compreendi como aquele espaço foi fundamental para transformação, não só minha, mas de todos aqueles que participaram.

Essa percepção pode ser hoje percebida por uma série de autores que entendem como esse espaço foi um lugar fundamental e diferencial de aprendizado, e anos depois com um novo olhar, podemos entender que aquela experiência, como todo lugar de experiência humana, é capaz de criar a transformação das consciências, dentro de um movimento dialético de confrontação com a realidade vivida:

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modos diversos sobre as lei (THOMPSON, 1978, p. 17).

Com o encaminhar do tempo enquanto pesquisador os questionamentos foram se complexificando, e agora na dissertação de mestrado, partindo justamente dessa ideia como experiências coletivas e no caso, a experiência política ativa pode ser causa de diferenciação para os que participam, se questiona se essa mesma diferenciação pode ocasionar uma percepção diferenciada da própria história. Ancorado em autores que apontam como os elementos de aprendizado que extrapolam o aprendizado formal se fazem presente em movimentos sociais, como apresentado nos trabalhos de Groppo



(2016), e também como especificamente aquele episódio das ocupações já poderia carregar elementos educativos e emancipatórios, como explicitado nos trabalhos de Boutin, Flach (2017), questiona-se então se isso se estenderia para os jovens que participam de algum movimento social ou político observando a maneira como expressariam a sua própria consciência histórica.

2. A consciência histórica na sociedade

Esse trabalho está ancorado em uma percepção de que em toda a sociedade, temos a necessidade de lidar com a experiência temporal, e se ancorar em justificativas, narrativas sobre o passar do tempo, o alinhamento do presente e as expectativas de futuro, esse movimento é interpretado pelos autores da didática da história como consciência histórica (CERRI, 2001). Ela seria um elemento inerente à condição humana, e a sua própria definição dá ao ensino de história um elemento ampliador, já que a história escolar seria apenas um dos locais onde poderíamos ter contato com elementos históricos, seria um local privilegiado para transformação dessa consciência, porém reconhecer esse elemento externo de interferência é fundamental no desenvolvimento do ensino.

Dentro dessa concepção teórica o movimento parte do presente, através das necessidades explicativas da nossa realidade ou carências de orientação. Essas carências, surgem das próprias demandas da vida prática, nesse sentido a operação da consciência histórica para responder as essas carências através da articulação de elementos temporais, dá a história um novo elemento de utilidade, já que mais uma vez a história surge de demandas explicativas do presente, serve para nossa orientação nesse momento, e não serve apenas como adereço na estante:

A orientação possui uma relação direta com a vida prática, ou seja, uma qualidade própria de utilidade existencial. De acordo com as circunstâncias da vida, isso pode significar algo totalmente diferente: o saber histórico pode fortalecer o poder das tradições. Também pode, inversamente, ser utilizado para romper a força das tradições, a fim de possibilitar novas orientações. O saber histórico pode fortalecer e aprofundar a competência normativa das elites cultas. Ele pode ser empregado para qualificar as condições de vida como melhoráveis (no âmbito interpretativo das representações de progresso) e para mobilizar os respectivos potenciais de ação. (RÜSEN, 2015, p. 47).

Portanto, percebe-se aí uma primeira relação possível com a política, já que a percepção das carências, ou o fruto dessas próprias carências não poderia ser universal para todos, cada qual tende a criá-las a partir de próprias percepções anteriores, em outras palavras o espaço de experiência vivenciado por cada indivíduo acaba gerando as suas próprias carências de orientação.

A teoria não prevê uma resposta apenas individualizante do problema, abandonando por exemplo como as pressões das estruturas sociais poderiam condicionar a narrativa histórica possível e como consequência a própria consciência histórica, portanto aponta para esse outro lado da moeda, como sendo a chamada cultura histórica, em resumo, a maneira como a sociedade lida com seu próprio passado, as narrativas que são permitidas e se constroem sobre cada indivíduo e as múltiplas dimensões que essa cultura pode apresentar. Dentro da cultura histórica, podemos entender a dinâmica das chamadas narrativas mestras sobre o passado, que criam elementos de explicação sobre as estruturas do presente, torna permissível algumas ações e bloqueia outras trilhando



enfim um projeto futuro, a ideia aqui é repetir a mesma dinâmica de correlação temporal já estabelecida com a consciência (RUSEN, 2016).

É aqui outro ponto interessante de correlação possível dada a perspectiva desse trabalho, já apontado pelos trabalhos de Cerri (2021), onde buscam interfaces de correlação entre elementos da cultura política e cultura histórica. Partindo de estudos clássicos sobre cultura política, é possível se estabelecer tipos ideais da cultura política e da cultura histórica, que apesar de não se encontrarem puros em cada indivíduo, é possível pensarmos relações entre esses tipos. Seriam esses os tipos: paroquial, de sujeição e participativo e pensando as dimensões da cultura histórica tradicional, crítico, exemplar e genético.

Os tipos ideais da cultura política (paroquial, de sujeição e participativo) não são encontrados puros na realidade, e o mesmo se aplica aos modos de geração de sentido na cultura histórica. Seus objetos não são, exceto em casos muito pontuais (como em um grupo indígena específico ainda não contatado, ou em uma aldeia medieval praticamente sem acesso ao mundo exterior, por exemplo), exclusivamente tradicionais, exemplares, críticos ou genéticos. Defendemos que sua inter-relação não se dá pela sucessão de etapas, mas é de caráter evolutivo, no sentido de crescente complexidade e abstração. Por isso, uma situação ou um objeto (um discurso, uma narrativa, um símbolo... ou um meme) em que predomine o modo genético, também pode apelar ao modo tradicional, por exemplo. (CERRI, 2021, p. 65).

Apesar de propor um esboço teórico, a ideia é de que os esforços seriam o de criar agora contribuições metodológicas para confrontar a perspectiva teórica esboçada, e uma maneira pensada seria de encontrar os padrões dentro de variadas narrativas dentro da sociedade, investigando por exemplo, os jovens que responderam ao questionário do projeto residente, já que ali podemos encontrar um panorama geral dessa possível relação.

O “Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, coordenado aqui no Brasil pelo professor Luis Fernando Cerri, é baseado em uma pesquisa de múltipla escolha sobre o pensamento histórico de jovens estudantes do ensino médio, realizada no ano de 2019, as respostas desses alunos nos permitem traçar então um panorama da consciência histórica dentro da juventude brasileira. Dentro desse questionário, havia uma questão que especificamente perguntava sobre a participação política desses estudantes e a partir das respostas obtidas por lá, se traçou a metodologia de pesquisa da dissertação do autor, que está presente aqui nesse texto, ao menos em partes para evolução da discussão.

As perguntas dessa questão se referiam a:

“Sobre sua participação social ou política marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção”, e possuía como alternativas: a) Movimento estudantil; b) Militância político-partidária; c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.) ; d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais ; e) Grupos de jovens na igreja f) Grupos ambientalistas g) Movimentos étnicorraciais h) Movimentos de identidade de gênero; i) Movimentos políticos não vinculados a partidos; j) Não participo de nenhum movimento social ou político (Questionário “Projeto Residente”).

E para efeitos de análise quantitativa, cada possibilidade de marcação foi separada em um binário de “0” para não marcação naquela determinada alternativa e “1” para



marcação positiva. Desse modo, puderam ser geradas variáveis de diferenciação das respostas. Para um primeiro critério de divisão que surgiu após a definição das nossas hipóteses, já abordadas aqui, foi a divisão dos alunos em dois grandes grupos: o primeiro para quem declarou ter algum tipo e algum grau de participação social ou política, e o segundo grande grupo para os alunos que assinalaram a alternativa de não participação de nenhum movimento social ou político. Para fins de análise para esse texto, iremos abordar as respostas obtidas pelo segundo grupo e a maneira como expressam a sua consciência histórica.

3. Os jovens e a política

Dado que o objetivo desse texto é apresentar apenas uma parte da discussão proposta, as análises realizadas aqui serão apenas parciais e buscam trazer um panorama geral desse grupo investigado, que seriam os estudantes que identificaram pelas suas respostas não participar de nenhum movimento social ou político. Dentro do universo de 3923 respostas obtidas para estudantes do Brasil, o grupo que representa os estudantes sem participação política é de 1473, o que equivale a 37 %, e apesar da possibilidade de marcar em mais de uma alternativa e de haverem casos onde determinado estudante marcou todas as possibilidades (por brincadeira ou equívoco de interpretação da pergunta), o grupo é bem coeso, as correlações entre a marcação dessa alternativa com as demais não ultrapassam 4% das respostas.

Esses alunos estão concentrados em sua maioria em escolas públicas centrais com 51% de alunos, e o restante está distribuído uniformemente entre as demais possibilidades de escolas. Com relação aos turnos que esses alunos estudam, surge um dado interessante, a maioria das participações política estão no período da tarde e integral, deixando porcentagens de participação maior para o turno da manhã, já no período noturno, salta os olhos um dado que acaba fugindo da hipótese inicial, a maior porcentagem de alunos, chegando a próximo de 64%, que declara participar de algum movimento social ou político.

Figura 1. Tabela "Turno escolar dos estudantes respondentes ao projeto residente.

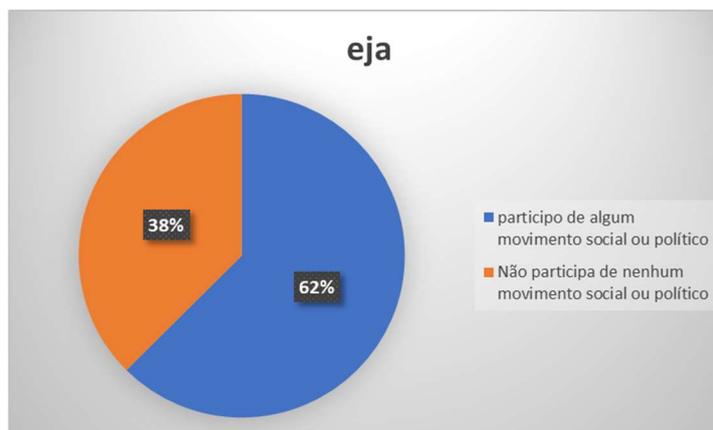
	Não participo de nenhum movimento social ou político	participa de algum movimento
matutino	43,0%	57,0%
vespertino	38,1%	68,9%
noturno	36,1%	63,9%
integral	32,7%	67,3%

Fonte: Dados do projeto residente (organizado pelo autor).

Se fizermos esse mesmo recorte, agora com o tipo de escola, podemos perceber uma dinâmica que acaba por confirmar a demonstração de dados anteriores, os alunos do período noturno, que estão mais relacionados ao ensino de jovens e adultos são os mais atuantes politicamente, e o lugar de maior concentração de não atuantes são os colégios particulares religiosos e particulares laicos.



Figura 2. Gráfico com os alunos do EJA, respondentes do projeto residente.



Fontes: dados do projeto residente (organizados pelo autor).

Outro aspecto importante de se analisar dessa mesma situação, é a pressão de colégios religiosos sobre a participação política dos estudantes, esse tipo de filtro por colégio pode revelar dados interessantes na pesquisa, quando forem comparados especificamente o tipo de participação dos estudantes. Essa pressão, pode existir também em um determinado controle sobre a história ensinada, e pode ser mais aprofundado em outras análises futuras.

Com relação a faixa etária dos alunos investigados, o resultado demonstra que quanto maior a faixa etária, mais participação aparentam ter, sempre entendendo que os jovens aqui investigados estavam no ensino médio em sua maioria, o que provavelmente pode os livrar de realidades de sustento da casa ou de extremas responsabilidades da vida adulta, deixando espaço livre para essas demais atividades extra escolares.

Figura 3. Faixa etária estudantes respondentes projeto residente.

	Participo de algum movimento social ou político	Não participo de nenhum movimento social ou político
menos de 15 anos	56,5	43,5
15 anos	57,8	42,2
16 anos	57,8	42,2
17 anos	58,5	41,5
18 anos ou mais	63,4	36,6

Fonte: dados do projeto residente (organizados pelo autor).

A idade também pode ser um critério de procura, para qual movimento irá participar, já que algumas estruturas podem privilegiar a participação de mais jovens, por exigir maior tempo, outros favorecerem a participação dos mais velhos por exigir a locomoção ou a reunião em horários diferenciados. Esses são fatores importantes para a compreensão desse grupo estudado.



E para um último recorte, a partir da divisão de sexo, os alunos puderam escolher entre a opção masculino e feminino, nesse caso a porcentagem de diferenciação de atuação política dentro do grupo de pessoas que optaram pela marcação feminino, é relativamente maior que no grupo masculino. O que pode ir de encontro com o que já aponta a literatura, que revela que a participação feminina e dos movimentos de gênero é o que mais vem crescendo nas últimas décadas. De certo modo, esses estudantes também refletem esse impacto (GONH, 2019).

Figura 4. Recorte de sexo estudantes respondentes ao projeto residente.

	Participo de algum movimento social ou político	Não participo de nenhum movimento social ou político
masculino	55,4	44,6
feminino	61,1	38,9

Fonte: dados projeto Residente (organizados pelo autor).

Terminada essa primeira filtragem e separação desses estudantes, baseado em fatores sociais e mais estruturais, revelando algumas possibilidades de participação política, vamos explorar alguns pontos sobre a consciência histórica desses estudantes. As respostas para essas questões tinham por metodologia a chamada escala lickert, com o objetivo de mensurar o grau de concordância, interesse e opinião sobre determinadas assertivas já descritas nas respostas. Todas as questões analisadas aqui seguiam esse mesmo padrão, tendo optado aqui para não utilizar a questão que apresentava a possibilidade de resposta espontânea por parte dos estudantes. Baseado nessa escala, que vai de “-2” A “2”, podemos encontrar e definir matematicamente as respostas médias, indicam assim um panorama e uma tendência de respostas, sendo possível fortalecer as discussões acerca da narrativa histórica desses estudantes.

A primeira questão a ser analisada vai refletir sobre a importância, a utilidade e o interesse desses estudantes pela disciplina história. A pergunta se voltada para a história enquanto disciplina, mas em certo modo, também poderia haver a interpretação de compreensão da história como algo maior, se referindo ao campo científico, de toda maneira, mais abrangente que os limites da sala de aula. Cruzando as respostas dadas a questão inicial do questionário: O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?¹³⁰

¹³⁰ Estabeleceu-se um índice de utilidade e interesse pela história, nesse índice as médias vão do “-6” para o maior desinteresse ou inutilidade até “6” para maior interesse e utilidade. Esse índice foi gerado cruzando as respostas dadas a pergunta 03 do questionário aplicado a esses estudantes pelo projeto residente: “O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?”. Com as possibilidades de respostas: 3.1. Uma matéria da escola e nada mais; 3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação; 3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros; 3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.; 3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.; 3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.; 3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.; 3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo. Para cada resposta se mantinha o padrão da escala lickert com as respostas entre discordo totalmente e concordo totalmente. Cruzando esses dados, criou-se uma nova escala de interesse e utilidade para a disciplina História.



Figura 5. Tabela com Cruzamento entre índice história útil e interessante e binário da participação política.

	índice história útil	índice história interessante
não participa	2,39	2,5
participa	2,62	2,82

Fonte: dados do projeto residente (organizados pelo autor).

Apesar de pequena, há uma leve vantagem para a participação política, algo que torna a história mais necessária, talvez para interpretar e justificar a própria ação. Talvez porque dentro da experiência política, como já imaginado aqui por alguns autores, o currículo diferenciado e a experiência política podem atrelar a necessidade da disciplina história para explicação de si próprio e da realidade. Outro fator apontado pelos estudos de Cerri (2021), é a ligação entre a participação política e o modo genético, que dentre todas as maneiras seria a que mais traria o elemento de interesse pela história.

Figura 6. Tabela de cruzamento das Fontes confiáveis da história x participação política.

	não participa	participa
5.1 Livros escolares	0,85	0,73
5.2 Documentos e outros vestígios	1,13	0,99
5.3 Youtubers e vídeos do Youtube	0,29	0,16
5.7 Falas dos professores	1,14	1,1
5.8 Falas de outros adultos (pais, avós)	0,55	0,48



5.9 Museus e lugares históricos	1,48	1,37
5.10 Livros não escolares de história ou sobre história	0,52	0,43
5.11 Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	-0,53	-0,5
5.12 Sites da Internet	0,23	0,15
5.13 Opinião de historiadores profissionais	1,34	1,2
5.14 A opinião da maioria	-0,35	-0,38
5.15 Memes	-0,38	-0,43

Fonte: dados projeto residente (organizados pelo autor).

Os historiadores parecem deter, ao menos para esses investigados, a autoridade máxima sobre a confiança acerca de temas do passado, perdendo apenas para os museus, que carregam uma força maior, principalmente aquele que não atuam politicamente. As redes sociais aqui são apontadas como não confiáveis, por mais que nos últimos anos, e nos episódios das últimas eleições que tivemos, as redes sociais tinham grande impacto sobre a veiculação das informações, principalmente relacionado com a política. Os temas relacionados a internet em geral são vistos com desconfiança, com exceção dos vídeos no youtube, que talvez por apresentarem muitas vezes, um conteúdo mais complexo ganha o critério de veracidade.

É interessante refletir que esse questionário foi aplicado em uma aula de história, e esse fator não pode deixar de ser analisado, já que isso poderia forçar involuntariamente as marcações no sentido de marcar aquilo que meu professor vai achar correto, de qualquer maneira, esse problema nos revela o outro lado da moeda, a resposta foi baseado então naquilo entendem como o status da verdade, o consenso invisível sobre as temáticas abordadas, e portanto, as análises ainda alimentam nossas reflexões.

Por fim, expressaremos a diferença de posicionamento político através da bússola política¹³¹, dividindo-os em esquerda democrática e autoritária, e direita democrática e autoritária, olhando o comportamento e a divisão dentro de cada grupo da bússola. A título de frequência geral, temos uma maioria de alunos que se enquadraram a esquerda nessa divisão sendo 1750 da esquerda democrática (44% dos estudantes), 633 esquerda

¹³¹ Esses dados foram organizados pelos professores Luis Fernando Cerri e Emerson Urizzi Cervi (2022), onde enquadraram, a partir das respostas dos jovens ao questionário do projeto residente, esses estudantes em um quadro de posicionamento político a partir do projeto: The Political Compass (<http://www.politicalcompass.org>). As respostas foram separadas a partir de dois eixos (x e y): econômico e sociais/políticos, dessa maneira foi possível estratificar esses jovens em: esquerda democrática, esquerda autoritária, direita democrática e direita autoritária.



autoritária (16%), 401 direita democrática (10%) e 449 direita autoritária (11%), o restante está dividido entre posicionamentos neutros ou não responderam.

Figura 7. Tabela com cruzamento participação política x posicionamento político

	participa	não participa
ESQUERDA DEMOCRÁTICA	58,3	41,7
ESQUERDA AUTORITÁRIA	57,2	42,8
DIREITA DEMOCRÁTICA	59,1	40,9
DIREITA AUTORITÁRIA	61,7	38,3

Fonte: dados projeto residente (organizados pelo autor).

Apesar de certo equilíbrio, a direita autoritária é maior na participação política, ligando talvez ao momento político brasileiro de atuação mais efetiva desses militantes de extrema direita. Essa análise pode ser complexificada posteriormente verificando a distribuição das participações de acordo com o espectro político.

4. Considerações Finais

Os elementos iniciados aqui pretendem encaminhar uma discussão metodológica sobre a interrelação entre cultura histórica e política e contribuir para o melhor entendimento teórico dessa temática. Entendendo sempre que, a partir de uma perspectiva ampliada de didática da história, o comportamento da consciência histórica na sociedade é papel crucial de investigação dessa parte da ciência histórica (SADDI, 2012). Nessa definição, a própria construção da história enquanto ciência, que partiria das mesmas carências de orientação teria como objetivo proporcionar a melhor orientação com base na reflexão metodológica e científica (CERRI, 2021). Essa função dada a história, pode revesti-la de um significado mais profundo e prático que seja do trato das pessoas, do seu interesse e que se relacione com a sua própria identidade. O anseio dessa pesquisa de buscar entender como os elementos políticos e de atuação política podem interferir na construção da consciência histórica dos indivíduos, é uma maneira de colocar em questão outros elementos práticos da vida em sociedade e relacioná-los com essa visão de história.

São perspectivas iniciais que com toda certeza ainda precisam passar por uma revisão e fortalecimento teórico e metodológico, mas que já indicam um possível caminho de respostas. A pesquisa precisa sempre prosseguir, os temas precisam sempre serem revisados, apenas dessa maneira poderemos reencontrar um lugar de potência dentro dessa sociedade que insiste em apagar seu próprio passado e aqueles que lutam para mantê-lo vivo, concordando com a ideia de Benjamim: “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIM, 1987).



Referências

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CERRI, Luis F. “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história”. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001.

CERRI, Luis Fernando; CERVI, Emerson Urizzi. *Socialização histórico-política de jovens brasileiros: existe relação entre concepções de História e posicionamento político?*. *Diálogos*, Maringá-PR, Brasil, v. 26, n. 1, p. 280-300, jan./abr. 2022.

FLACH, Simone Fátima, SCHLESENER, Anita Helena. “Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci”. *ETD Educação Temática Digital* Campinas, SP v.19 n.1 p. 165-186 jan./mar. 2017.

GOHN, Maria da Glória. *TEORIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: desafios para a compreensão das desigualdades sociais*. *Caderno C R H*, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, Jan./Abr. 2019.

GROPPO, Luis Antonio. *Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de minas gerais*. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 838-859, set./dez. 2016.

RUSEN, Jorn. *O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História*. In: *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins - Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016*

SADDI, Rafael. *O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada*. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, 2012

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 17.



UMA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA, PESQUISA E APONTAMENTOS

Gaspar, Mariana de Sá¹

¹*Licenciada em História, Universidade Estadual do Centro Oeste. Mestrado em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumo: Apresento nesta breve narrativa as relações entre minha trajetória enquanto pesquisadora e a experiência de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bem como do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Inicialmente, abordarei como minha temática de pesquisa foi constituída e significada a partir das minhas experiências, as quais resultaram nas escolhas e na construção de uma pesquisa de mestrado em Didática da História, voltada principalmente à História escolar e aos livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio de um colégio público do município de Guarapuava, Paraná. Em seguida, disserto brevemente sobre a investigação, seus principais objetivos e algumas das constatações feitas a partir da análise das fontes construídas e utilizadas. Ao final, levanto algumas considerações sobre o GEDHI e possibilidades de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Didática da História; estudantes do Ensino Médio; livros didáticos de História.

1. Trajetória: descobrimentos, indagações e acolhimentos

Quando me coloco a rememorar minhas experiências com o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), consciente ou inconscientemente articulo histórias (no plural mesmo e com “h” minúsculo) da minha trajetória.

A minha caminhada dentro do grupo é fruto de escolhas que fiz ao final da adolescência, especificamente no ano de 2016, ano marcado pelo golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff, quando optei por cursar História – Licenciatura na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), pois almejava ser uma professora incrível! Claro que logo descobri que isso parecia mais uma ilusão, afinal, além de todos os problemas enfrentados na pura realidade do chão da sala de aula, percebidos já no primeiro ano da graduação quando participei do Pibid¹³², havia outras limitações, como a minha falta de experiência e conhecimento. Eu nem imagina que História se tratava de produções narrativas e de todo um empreendimento teórico e metodológico. Achava que História era o estudo de tudo o que tinha acontecido e, decorando toda a verdade de um passado, achava que me tornaria muito sábia.

Acontece que as descobertas sobre a produção de História cada vez me instigaram mais. Diante desse descompasso e talvez contradição entre a História da escola (aquela que aprendi quando era uma estudante do ensino básico) e a História acadêmica (aquela

¹³² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Trata-se de uma política do Ministério da Educação voltada à formação de professores(as) a partir da inserção de discentes de cursos de licenciatura nas escolas de ensino básico.



que estava aprendendo na universidade), fui buscar compreender como essas diferenças se constituíram. Me recordo que no primeiro semestre da graduação procurei o Laboratório de Ensino de História (LEHIS), pois havia ouvido falar que as professoras desse laboratório pesquisavam sobre o ensino de História na escola. Conversando com as professoras Dras. Carmem Lucia Gomes de Sales e Maria Paula Costa, que viriam a se tornar minhas orientadoras nessa trajetória enquanto historiadora, ingressei na Iniciação Científica voluntária.

Não sabia o que pesquisar. Apenas sabia que queria pesquisar sobre o ensino de História na realidade da escola. As professoras do LEHIS então, me sugeriram, inicialmente, pesquisar algo sobre os livros didáticos. Aquilo fez muito sentido pra mim, pois durante minha vivência no Ensino Médio, a professora de História da minha escola baseava suas aulas totalmente no livro didático do então Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), havendo momentos inclusive, em que nós estudantes tínhamos que apresentar o conteúdo do livro em forma de aula ou seminário para os demais colegas no período de duração de toda a hora/aula. Assim, pensei que abordar os livros didáticos em uma pesquisa seria muito interessante, mesmo que os demais colegas da graduação achassem um tema de pesquisa bastante chato, pois havia pesquisas de outros acadêmicos como “O uso dos livros de *Game of Thrones* no ensino de História” que, obviamente, chamavam mais atenção.

Também aproveitei esta narrativa para realizar um certo desabafo. Não somente colegas “olhavam torto” para as pesquisas de ensino de História, o que é mais compreensível, afinal, estavam em pleníssimo processo de aprendizagem. Mas, o LEHIS e seus integrantes enfrentaram dificuldades dentro do próprio departamento de História. Me recordo que eu possuía um caderno que utilizava somente para realizar fichamentos dos textos do Jörn Rüsen (uma peculiaridade provavelmente de quem pesquisa ensino de História) e que na última folha costumava anotar frases pejorativas sobre minha área de pesquisa que ouvia dos professores, tais como: “Quem pesquisa Ensino de História não é historiador”.

Assim, ao longo dos quatro anos de graduação, tentei defender o Ensino de História como uma área de pesquisa legítima e realizei três pesquisas de Iniciação Científica sobre os livros didáticos. Os objetivos dessas pesquisas se constituíram de forma muito interessante, pois traçaram uma lógica de investigação ao longo do meu percurso acadêmico. A primeira delas visou analisar narrativas de livros didáticos do PNLD de duas coleções editoriais. A segunda buscou investigar como professores e professoras de História do ensino básico compreendiam e utilizavam os materiais em sala de aula. A terceira tinha o mesmo objetivo da segunda, no entanto, as professoras se tratavam de pedagogas que licenciavam História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo pesquisado os livros didáticos e os professores que utilizavam os materiais, para a pesquisa de mestrado decidi pesquisar sobre como os(as) estudantes do ensino básico compreendiam e utilizavam os livros, afinal, estudando por quatro anos que estes sujeitos eram, ou ao menos deveriam ser, a centralidade do ensino de História, nada mais justo do que tê-los como foco investigativo.

Nos anos finais da graduação, como integrante do LEHIS, conheci a discussão teórica da Didática da História (tendo inclusive estudado artigos do professor Dr. Luis Fernando Cerri). Como gostava muito das disciplinas de Teoria da História, percebi que Teoria e Didática eram bastante alinhadas, afinal, há uma interrelação entre ambas ao se



preocuparem com o âmbito teórico-prático da História. Justamente por compreender isso, enxergava que pesquisas como as voltadas ao ensino eram de extrema importância e deveriam ser reconhecidas por aqueles docentes e historiadores que tinham dificuldades de perceber estas relações dentro da própria História e também fora dela.

Desse modo, optei por me inscrever no processo seletivo de mestrado acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para executar meu projeto de pesquisa voltado à Didática da História. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em História durante a pandemia da Covid-19, particularidade que atravessou todo esse processo de formação e de pesquisa tanto meu como de meus colegas. Isso não foi um impeditivo para que fossemos bem recepcionados pelo programa. Me senti acolhida e também senti meu projeto de pesquisa acolhido pelos(as) docentes. As críticas recebidas foram todas construtivas e em relação aos aspectos teóricos do meu projeto, em nenhum momento deslegitimando os objetivos centrais do mesmo. Assim, me senti no “lugar certo”. Embora possa parecer estranho relatar isso, acredito cada vez mais que as sensibilidades fazem parte da constituição do que somos, inclusive do que somos enquanto pesquisadores(as). O programa me proporcionou um lugar de acolhida, de escuta e de aprendizagem mútua entre docentes e colegas discentes.

2. A investigação: como estudantes do Ensino Médio representam e apropriam os livros didáticos de História?

De forma resumida, trago alguns apontamentos da minha pesquisa de mestrado empreendida dentro do GEDHI, a qual visou analisar as representações e apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio de um colégio público da rede estadual de ensino do município de Guarapuava (Paraná).

Segundo Bittencourt (2008), os livros didáticos são objetos culturais, possuem grande complexidade devido aos fatores envolvidos em sua produção, avaliação, escolhas e consumos. Portanto, são importantes elementos constitutivos da cultura escolar e da cultura histórica. As pesquisas a respeito das percepções dos(as) estudantes da educação básica sobre os materiais ainda são incipientes e se fazem necessárias, haja vista as recentes reflexões sobre o Ensino de História que colocam tais sujeitos em evidência.

Assim, o que os(as) adolescentes e jovens pensam sobre o material, quais suas definições, qual a importância atribuem aos livros e quais as formas de uso empreendem, foram algumas das problemáticas norteadoras da pesquisa. Enquanto objetos da cultura e repletos de historicidade, esta investigação se deu a partir dos conceitos de representação e apropriação discutidos por Roger Chartier.

Chartier (1991) diante do enfrentamento da “crise das Ciências Sociais”, fundamentando-se em concepções advindas da Sociologia, discutiu os conceitos enquanto instrumentos da análise cultural. A representação é compreendida enquanto uma construção cultural de significação, sendo uma relação de presença da ausência (podendo consistir em uma imagem reconstituída pela memória que substitui um objeto concreto, ou um símbolo), bem como pode referir-se a uma presença. A representação pode atribuir um sentido distinto ao seu referente e constrói o próprio mundo social. Desvia-se e transforma-se em um mecanismo que gera respeito e submissão no âmbito da dominação simbólica, faz parte de embates e relações que constroem identidades e o próprio mundo social. O autor aponta que as representações devem ser pensadas conjuntamente com as formas culturais de recepção e as ressignificações feitas pelos sujeitos, ou seja, a partir da



apropriação. (CHARTIER, 1988, p. 134-138). Neste texto apresento mais especificamente discussões sobre as apropriações dos materiais.

Além de entrevista com a professora dos(as) estudantes, realizada em 2021 e questionários respondidos de forma objetiva e dissertativa no mesmo ano por 22 estudantes participantes, também foram analisados dados do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, coletados em 2019, portanto, em um período anterior à pandemia, no mesmo colégio onde foram aplicados os demais instrumentos dois anos mais tarde.

O Projeto Residente consistiu em uma pesquisa realizada dentro do GEDHI, coordenada pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, que contou com a participação de diferentes pesquisadores(as) da América Latina e visou investigar questões relacionadas principalmente à cultura histórica e à cultura política entre jovens estudantes dos países participantes. Os dados coletados por meio das respostas de estudantes ao instrumento da investigação foram gerados pelo *software* SPSS Statistics. Como o *software* permite analisar amostras específicas, estabelecemos como recorte de análise os dados do município de Guarapuava (que teve 128 estudantes participantes), sendo selecionadas as repostas dos(as) referentes às problemáticas da investigação, isto é, sobre os materiais didáticos.

Tendo constatado que as respostas não se relacionaram somente com o recorte estabelecido pela pesquisa, a análise das fontes de 2019 e 2021 não se desenvolveu de forma separada, sendo interrelacionadas, pois, conforme Chartier (2002), as representações e apropriações são construções repletas de historicidade. O que foi respondido em ambas as fontes se relaciona a diferentes temporalidades e significações construídas no cotidiano, principalmente na escola. É também por esse motivo que não foram analisados livros didáticos específicos utilizados somente nos anos do recorte da pesquisa, mas buscamos inquirir sobre as representações sobre o material construídas pela memória historicamente.

Conforme Garcia:

Não basta observar as aulas e descrever como elas acontecem com a presença dos livros. Há historicidade nessas práticas de uso do livro (...) e, portanto, há relações que só podem ser explicitadas se o pesquisador considerar processos para além daqueles que está acompanhando em dado momento (GARCIA, 2013, p. 81).

Quando questionados(as) sobre o que normalmente acontece nas aulas de História, constatou-se que os materiais didáticos eram utilizados com bastante frequência em 2019, quando as aulas eram presenciais, conforme constatado em 68% das respostas coletadas pelo Projeto Residente.

São diversos os fatores que implicam nessa forte utilização que constatamos no caso do colégio público investigado. Para Bittencourt (2008), o uso do livro didático no cotidiano se relaciona às características do saber escolar construído desde a institucionalização da História, além de os materiais consistirem em mercadorias produzidas pela indústria cultural que, segundo Cassiano (2008), são uma das principais fontes de lucro de grandes editoras detentoras de capital internacional.

É preciso considerar também a existência da política pública do Estado brasileiro: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), existente desde 1996. Devido à sua dimensão, o PNLD consiste no “maior programa de avaliação, aquisição e



distribuição de livros didáticos vigente no planeta” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 235) e ainda “uma das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal de maior impacto” (OLIVEIRA, 2013, p. 358). Dessa forma, certamente um dos principais aspectos relevantes, que condiciona os livros didáticos a serem materiais com forte presença nas aulas de História, é a existência do programa.

No entanto, constatamos que durante a pandemia o livro didático foi menos utilizado. Isso pode ser verificado em respostas dos(as) estudantes ao questionário aplicado em 2021, como: “O livro foi usado mais em sala de aula, agora em casa não estamos usando muito” e “No período presencial eu usava bastante o livro”. Com as aulas remotas, que se diferenciaram das práticas corriqueiras do ambiente escolar, o uso do material didático pareceu fazer pouco sentido. Assim, temos um indicativo de que o livro didático em formato digital, embora exigido pelo PNLD, ainda não se efetivou como uma nova tradição escolar.

Tendo pontuado que o livro didático de História foi frequentemente utilizado em 2019 entre as turmas participantes, apresentamos a seguir quais eram as apropriações feitas por meio das médias e modas das respostas.

Tabela 1 – Formas de utilização do livro didático de História (2019)

8- Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?	Média	Moda
8.1 Lemos o livro juntos durante a aula.	0,01	0
8.2 O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	0,66	1
8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor.	-0,06	0
8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro.	0,68	1
8.5 O professor explica a matéria independente do livro.	0,99	2
8.6 Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	0,62	1
8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	0,75	1
8.8 Copiamos partes do livro no caderno.	0,05	0
8.9 Usamos vários livros diferentes.	-0,97	-2
8.10 Usamos fotocópias de partes de livros.	-0,5	0

Fonte: “Projeto Residente”, organizado pela autora, 2019.

As cinco opções de assinalação para cada questão eram: “nunca”; “quase nunca”; “às vezes”; “frequentemente” e “sempre”, que, na escala, correspondiam aos valores: -2; -1; 0; 1; e 2, respectivamente. A maior média é a da questão 8.5, que corresponde à opção de resposta “frequentemente”, enquanto que a moda indica que de fato foi a opção mais assinalada. Dessa forma, embora o livro didático tivesse uma presença muito significativa nas aulas de História do colégio, é possível perceber que a professora não necessariamente dependia do material na sua prática para todos os conteúdos, selecionando determinadas abordagens, como também pode ser constatado pela média da questão 8.6.

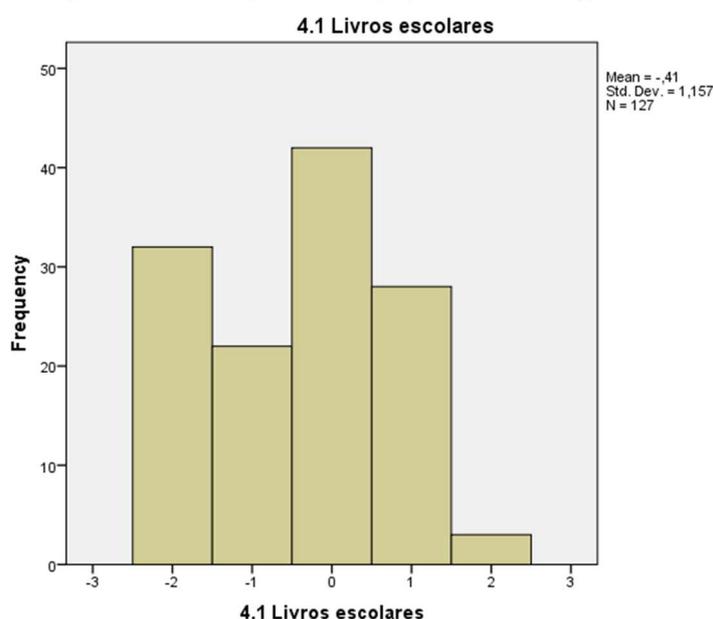
Ao questionarmos se isso ainda ocorria em 2021 e se os(as) estudantes achavam isso bom ou ruim e por quais motivos, obtivemos respostas como: “Também faz discussões sem o livro acho bom por que traz um pouco mais além do que há só no livro”



[sic]; “Isso é bom por q tem vez q o livro é confuso” [sic]; “Nem sempre é usado o livro, acho isso bom também. Parece mais legal.”; “Eu acredito que vai de prof para prof o livro é um meio de busca mais também temos que ter a visão de hoje em dia.” [sic]; “A professora explica a matéria e traz discussões sem o livro, eu acho isso bom porque se sempre a professora usar o livro eu acho que fica meio chato”; “Eu acho muito bom, faz a gente pensar mais sobre o assunto e se envolver mais na aula”.

Como evidenciado pelas narrativas, o material é considerado, muitas vezes, “chato” e distante do presente e da realidade dos(as) adolescentes, sendo que a professora, provavelmente, estabelece contrapontos com sua narrativa. Apresento a seguir dois histogramas com os dados em relação ao gosto e à confiança que os(as) estudantes apresentaram em relação aos livros, respectivamente.

Histograma 1 – O gosto dos(as) estudantes pelos livros didáticos de História¹³³

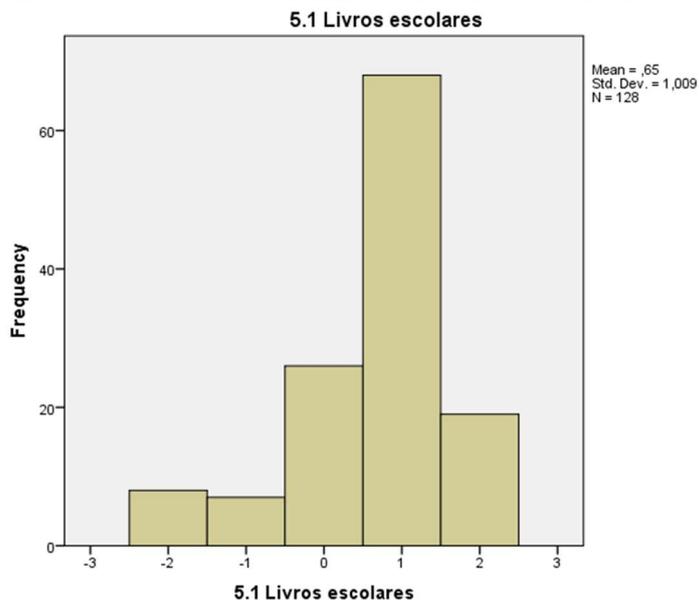


Fonte: “Projeto Residente”, organizado pela autora, 2019.

Histograma 2 – A confiança dos(as) estudantes pelos livros didáticos de História¹³⁴

¹³³ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “gosto muito pouco” (-2); “gosto pouco” (-1); “mais ou menos” (0); “gosto” (1); e “gosto muito” (2).

¹³⁴ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “confio muito pouco” (-2); “confio pouco” (-1); “mais ou menos” (0); “confio” (1); e “confio muito” (2).



Fonte: “Projeto Residente”, organizado pela autora, 2019.

Podemos verificar que nas respostas dadas à questão 4.1, há uma diferença significativa entre as opções “gosto muito pouco” e “gosto muito”, estando as assinalações concentradas nas opções que denotam mais ou menos, pouca ou nenhuma apreciação dos materiais. A maioria (53,1%), no entanto, afirmou confiar nos materiais, conforme os dados da questão 5.1. Desse modo, “Embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas” (BITTENCOURT, 2008, p. 317- 318).

A confiança certamente possui relação com a cultura escolar e ao poder do material escrito como referência de veracidade. Em relação à pouca apreciação dos materiais, a pesquisa de Chaves (2015), apontou que alguns estudantes do Ensino Médio não estabelecem nenhum sentido entre o conteúdo presente no livro didático (especialmente relacionado à História Antiga¹³⁵) com suas vidas ou seu presente, assim como acham a linguagem dos livros complicada e de difícil compreensão. Além disso, parece ser considerado insuficiente e difícil muitas vezes, com narrativas enfadonhas.

Esse distanciamento da realidade, do presente, dos interesses e da linguagem dos(as) adolescentes foi ressaltado nas respostas coletadas em 2021, que evidenciaram a importância da explicação e das intervenções da docente para a interpretação do material. Ao mesmo passo que é interessante que o(a) professor(a) tenha seu conhecimento valorizado, isso também pode representar uma limitação à aprendizagem histórica, haja vista que a narrativa produzida pelo(a) docente venha a ser compreendida como uma verdade.

A aprendizagem para os(as) estudantes significa “entender a matéria” e isso está relacionado à boa explicação da professora, inclusive explicação do próprio livro, além do uso de outros materiais, o que torna a aula menos enfadonha e mais “curiosa”. Essa

¹³⁵ Essa constatação se relaciona com minha pesquisa, pois, os participantes foram majoritariamente estudantes do 1º ano do Ensino Médio, ano em que o conteúdo de História Antiga é trabalhado.



compreensão de aprendizagem se distancia da concepção de aprendizagem histórica¹³⁶ discutida pela Didática da História.

A segunda maior média é a da questão 8.7, indicando que era comum a realização de exercícios e atividades contidas nos livros. Ao questionarmos em 2021 quais eram os exercícios realizados nas aulas com o uso do material, os(as) estudantes responderam que consistiam em interpretações da narrativa do livro, questões do próprio livro ou elaboradas pela professora e a realização de pesquisas com o material. Entre os(as) 22 estudantes que responderam ao questionário, 14 utilizavam o livro para fazer pesquisas, 19 para atividades em sala de aula, 10 para atividades em casa, 18 para estudar para provas e trabalhos e quatro para estudar para Enem e vestibulares.

Embora a professora exercesse escolhas sobre as partes do livro que utilizava nas aulas, os dados de 2019 e as repostas dos(as) colaboradores(as) de 2021, revelam através das características em relação ao uso do livro didático, uma “tradição inventada”: o código disciplinar da disciplina de História. Conforme Cuesta Fernández (2002), aulas expositivas, seguidas do uso do material didático e da realização de exercícios, são apropriações que fazem parte fortemente da própria constituição e organização histórica da História escolar.

O conceito de código disciplinar, foi formulado na década de 1990 por Raimundo Cuesta Fernández, através do estudo da disciplina escolar de História na Espanha, e se refere à tradição social das disciplinas escolares, a qual engloba ideias, valores e práticas rotineiras, que regulamentam o ensino das disciplinas (no caso, da História), e legitimam suas funções educativas. Relaciona as características originais das mesmas às mudanças construídas conforme os currículos e demandas sociais da escola (CERRI, 2019, p. 44).

Conforme Cuesta Fernández, o código disciplinar pode ser definido como

el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 29).

Para Cuesta Fernández (2002), os manuais didáticos são parte constitutiva das características do código disciplinar, fazendo parte da sua própria invenção. Mantêm elementos advindos da concepção religiosa de ensino, a partir do método catequético de memorização, seguido por uma ordem cronológica linear, evidenciando um caráter de progresso do tempo e da história, ordenando os acontecimentos postulados como memoráveis e importantes.

Quando questionados a respeito das memórias sobre o uso do livro no Ensino Fundamental, por meio do questionário aplicado em 2021, a maioria dos(as) estudantes respondeu que o livro didático costumava ser muito utilizado. Alguns enfatizaram que a

¹³⁶O aprendizado histórico é definido a partir das operações da consciência histórica, como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p.43). A narrativa histórica pode ser compreendida enquanto aprendizado quando “as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana relacionada a três dimensões temporais (...)” (RÜSEN, 2010, p. 45), sendo estas o passado, o presente e o futuro.



utilização se voltava para a leitura, exercícios e atividades, para o estudo do conteúdo, conforme o código disciplinar: “a gente fazia muita atividade com o livro e ainda fazemos”; “em muitas aulas eu usei ele para fazer atividades e copiar textos”; “foi de extrema importância, usado com bastante frequência durante esse período, tanto para leitura tanto quanto para responder atividades e exercícios.”; “Me ajudou muito nas provas”; “toda aula era usado.”; “fazemos leituras sobre diversos conteúdos, pesquisas e atividades do livro.”.

Assim, o livro tinha protagonismo em tais práticas em sala de aula, sendo apropriado rotineiramente durante a vida escolar dos(as) estudantes. As memórias se vinculam à utilização do material didático nas aulas de História, o que certamente construiu suas representações sobre o objeto. Como afirmou um dos estudantes: “As aulas são a preparação para o estudo, e por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a).”, assim, muitas das explicações feitas pela professora, estão relacionadas aos conteúdos do material. O livro acaba por materializar tais conteúdos, que mesmo abordados pela fala da docente, podem ser consultados no material para sua verificação.

É possível afirmar a construção de uma certa dependência dos(as) estudantes em relação ao livro didático e à fala da docente, considerados elementos importantes e constitutivos da História escolar. Devido às formas de uso, o livro ganha protagonismo, gerando percepções não somente sobre o objeto, mas sobre a própria História: ela está no livro e basta acessá-lo para aprender.

Nesse sentido, a grande problemática não recai no uso frequente do livro, mas na compreensão do material como um portador da verdade sobre a História (e sobre o passado) e não como uma narrativa produzida e permeada de possíveis interpretações, sendo que, “tal entendimento revela a ideia de que aprender História se resume a um movimento mecânico de leitura do material e acúmulo de informações” (COSTA, SALIS, SALIS, 2018, p. 49).

Embora quem respondeu ao questionário tivesse acesso à internet, muitos(as) utilizavam o próprio livro para responder questões e realizar pesquisas, talvez por ordenação da professora ou devido à própria cultura de utilização do livro didático para tais apropriações. Segundo a resposta de um dos estudantes, a principal apropriação do livro durante a pandemia era relacionada à realização de exercícios.

Uma das médias mais altas foi referente à questão 8.2: “O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades”. Nas fontes produzidas em 2021, a maioria dos(as) adolescentes afirmou que o livro era mais utilizado do que outros materiais, mas que a professora costumava também trabalhar significativamente com outras fontes, sendo as mais citadas: imagens, vídeos, filmes, slides, músicas, charges e esquemas/mapas mentais.

Através das narrativas, percebemos que muitos(as) apreciavam o uso de fontes históricas e acreditavam que esse uso permitia compreender melhor o que estava sendo trabalhado em sala de aula. No entanto, algumas respostas evidenciaram que as fontes utilizadas servem para ilustrar e facilitar o entendimento do passado, ou seja, torná-lo mais lúdico e compreensível. Quando questionados se o livro didático é uma fonte histórica, embora 16 dos 22 estudantes tenham afirmado que concordavam com essa concepção, 12 desses 16 assinalaram também que “o livro didático de História contém informações sobre o que verdadeiramente e realmente aconteceu no passado”. Dessa forma, percebemos uma ambiguidade e um entendimento equivocado do que é fonte



histórica. Embora muitos(as) afirmassem que tanto o livro didático, quanto filmes, vídeos, imagens, charges, etc. eram fontes, a compreensão de fonte histórica estava relacionada à ideia de demonstração de verdade.

Como demonstrado pelos dados de 2019, algumas apropriações do livro didático ocorriam momentaneamente, como cópias de partes do livro no caderno; leituras e uso do material em casa; uso para leituras coletivas; e o uso de fotocópias de livros. Através das fontes de 2021, percebemos que as cópias do livro no caderno e o uso do material em casa, por serem apropriações mais subjetivas, nas quais os(as) estudantes desempenharam maior autonomia para realizar ou não, as apropriações foram bastante variadas, ou seja, enquanto que alguns realizavam tais atividades, outros não. As leituras coletivas e o uso de fotocópias costumavam ocorrer somente nas aulas presenciais, afinal, são apropriações que costumavam ser realizadas no ambiente coletivo da sala de aula.

Por fim, a menor média da questão 8 corresponde às respostas da questão 8.9, sobre o uso de vários livros diferentes nas aulas. O mesmo ocorreu em 2021. Assim, o livro didático teve protagonismo no ensino e na aprendizagem da História escolar em relação a outros tipos de livros.

Podemos considerar que os livros didáticos de História têm importância significativa na cultura histórica brasileira, especialmente devido ao uso frequente e à existência de uma política pública de grande porte, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As representações construídas para os livros didáticos de história foram similares entre os(as) estudantes. Para muitos(as), o livro didático foi definido como um elemento constitutivo das próprias aulas de História, sendo um material e um meio de busca associado diretamente ao meio escolar e à sua importância para o que compreendem como aprendizagem. Houve destaque para características do código disciplinar da História¹³⁷ em relação à utilidade e definição dos livros, como a fixação, revisão e materialização dos conteúdos, a importância para as atividades realizadas e a valorização do papel da explicação da professora na intermediação com o livro. Algumas dessas características foram consideradas enfadonhas, principalmente as atividades, enquanto que outras foram valorizadas, como a intermediação da professora.

Desse modo, as representações estão relacionadas às apropriações cotidianas do material, tanto experienciadas ao longo do percurso escolar pelos(as) próprios(as) estudantes colaboradores(as) da pesquisa, conforme foi evidenciado em várias narrativas, assim como têm relações com a cultura escolar, que coloca os materiais didáticos em evidência. A mesma relevância do livro didático se apresenta na cultura histórica desses(as) estudantes, haja vista que existe uma memória social do que é e de como se usa o livro didático.

3. Considerações e perspectivas possíveis

A Didática da História apresenta uma articulação teórico-prática que permite refletir sobre a História e seus usos de forma concreta. Como define o próprio Rüsen, autor da Didática mais estudado no Brasil, “Dificilmente se poderia contestar que a teoria

¹³⁷ Conceito defino por Cuesta Fernández como “um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e hábitos” [tradução livre], expressos na prática profissional de docentes que configuram as características constituintes da disciplina de História escolar e direcionam as formas de ensinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 29).



tenha um papel a exercer no campo da didática. Afinal, todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história” (RÜSEN, 2015, p. 248). Por isso, podemos afirmar que a Didática da História é uma disciplina que anda de “braço dado” com a Teoria da História.

É comum que se confunda muitas vezes Didática da História com Ensino de História. O fato é que o Ensino pode ser um viés de investigação (e de fato é forte) dentro da Didática. Mas ela não é limitada apenas a pensar o consumo de História no ambiente escolar, mas vários outros como “os museus históricos, os monumentos culturais, os memoriais, o vasto setor da educação de adultos assim como a mídia moderna” (RÜSEN, 2015, p. 247).

Penso que a Didática da História não se define enquanto um campo de pesquisa. Assim, ela não é uma escola de pensamento e, por este motivo, é bastante abrangente, o que possibilita diversas investigações e interrelações com teorias, métodos, temáticas e áreas do conhecimento diferentes. Para Bergmann,

A Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta. Com isso, ela desempenha uma função que é de importância vital para a própria Ciência Histórica (BERGMANN, 1990, p. 34).

Livros didáticos, História indígena na escola, professores *Youtubers*, História em redes sociais... essas foram as temáticas de pesquisa de mestrado da minha turma integrante do Núcleo de Pesquisa em Didática da História. Tais temáticas demonstram a diversidade de abordagens e a implicância dessas investigações no tempo presente, pois estão diretamente ligadas às problemáticas enfrentadas no cotidiano brasileiro, que devem ser cada vez mais trazidas à tona pelos(as) historiadores(as) e demais pesquisadores.

Tendo inúmeras possibilidades, no pouco tempo que vivenciei as discussões do GEDHI, isto é, durante minha formação do mestrado, notei que um ponto forte do grupo são justamente as tentativas de relacionar a Didática com as realidades de produção e consumo de história no Brasil e na América Latina, não se limitando às discussões teóricas dos autores clássicos da Didática. Desse modo, o grupo, composto por pesquisadores(as), estudantes, docentes do Ensino Básico e Superior de diferentes regiões do Brasil e até mesmo da América Latina, produz esforços para pensar e inovar a produção científica/acadêmica e as práticas cotidianas (como na sala de aula). Exemplos disso foram os estudos de teorias de autores decoloniais e de obras de Paulo Freire.

E o que esperar do futuro próximo em minha trajetória acadêmica? Desde que cursei a disciplina de Tópicos Especiais em Memória, Narrativa e História Oral, ministrada pelo professor Dr. Robson Laverdi do PPGH da UEPG, foi suscitado um desejo de continuar a empreender pesquisas em Didática da História com adolescentes, relacionadas ou não ao ensino de História escolar a partir da produção de História Oral. Ainda há muito chão a percorrer, mas percebo algumas relações conceituais possíveis utilizadas pela Didática da História e pela História Oral, como cultura histórica, memória, interpretação, narrativa, identidade e relação passado-presente-futuro.

Referências



BITTENCOURT, Circe Maria. “Livros e materiais didáticos de História”. In: _____. (org.) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. V. 9, n. 19, p.29-42, set. 1989/ fev. 1990.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba, v. 3, p. 17-31, 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. V. 5, n. 11, p. 173-191, jan/abr. 1991.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*.. 2 ed. Lisboa, Difusão Editora, 2002.

CHAVES, Edilson Aparecido. *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*. Tese (Dourado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

COSTA, Maria Paula; SALIS, André Ulysses de; SALIS, Carmem Lucia Gomes de. A apropriação do livro didático de História na perspectiva dos alunos. *Revista Outras Fronteiras*. Cuiabá, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2018.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza *Encounters on Education*. V. 3, p. 27-42, outono, 2002.

GARCIA, Tânia Maria Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In: _____. Schmidt, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael. *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p. 69-102.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR. Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). *Jörn Rüsen: e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. História prática – aprender, compreender, humanidade. In: *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 247-273.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, mai./ago. 2016.

3º COLÓQUIO DO PPGH

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA

17ª Primavera dos Museus

*Regionalidades no tempo:
aprender, ensinar, preservar*

20 A 22 DE
SETEMBRO DE 2023

MUSEU CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA - PR





MINHA PESQUISA: UMA TRAJETO PERCORRIDO COM OS GEDHI'S

Silva, Rogério Anderson¹³⁸

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em História.
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.*

Resumo: Este trabalho versa sobre o processo de construção da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em História, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na qual estudamos os sentidos evocados como justificativa de pedidos de intervenção militar em comentários e postagens de dois grupos do *Facebook*. O objetivo do presente trabalho é demonstrar como o Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI contribuiu para a reformulação do projeto inicial de mestrado, bem como, na construção da pesquisa por meio da discussão dos conceitos-chaves para a fundamentação teórica do mesmo. Assim sendo, apresentaremos um breve resumo sobre a pesquisa, em seguida, destacaremos as contribuições do GEDHI. Além disso, elencaremos conceitos como Didática da História, Cultura Histórica, Consciência História e Cultura Política que sustentam a argumentação da dissertação e são objetos de estudo do grupo. Portanto, trata-se de um trabalho que visa destacar a importância do GEDHI na construção deste pesquisador.

Palavras-chave: Didática da História, Cultura Histórica, Consciência Histórica, GEDHI.

1. Uma pesquisa construída pelos GEDHI's.

Antes de mais nada, apresentarei uma breve introdução sobre o processo de construção de um pesquisador que encontrou na Didática da História uma possibilidade de explicação para os problemas do cotidiano. Foi por meio da leitura dos estudiosos da área que compreendi que a História não está somente nos livros, bem como, a tarefa de produzir História não se limita a um grupo de especialistas, historiadores e historiadoras. Dito isto, apresentei um resumo da minha vida em relação ao tema que me deixa intrigado e desperta curiosidade para estudar.

A última ditadura brasileira (1964-1985) e seus desdobramentos, era um assunto que sempre me chamou atenção, muito antes mesmo, de se tornar tema da pesquisa desenvolvida em diálogo com o GEDHI. No meu cenário familiar, duas narrativas concorrentes disputavam espaço, de um lado, meu pai, ex-funcionário da UNICON na Itaipu Binacional, defendia que o período ditatorial foi marcado por desenvolvimento econômico e ordem social. Do outro, meu avô, ex-militar da Aeronáutica, advogava que durante a ditadura, o Brasil viveu seu momento histórico mais sombrio. Quando tomei consciência sobre os acontecimentos que marcaram o período ditatorial, uma coisa passou a me inquietar, por que um civil defende o regime militar, enquanto um ex-militar, criticava o regime que tinha seus pares como líderes?

Muitas foram as manifestações de rua que pediam intervenção militar, contudo, as manifestações de junho de 2013, mobilizaram milhares de pessoas em várias cidades

¹³⁸ Email: rogeriorras@gmail.com



do país contra o aumento de R\$ 0,20 nas passagens do transporte público. Essas manifestações, em especial esta de 2013, alguns dos participantes exigiam a intervenção militar, o que corroborou para que eu me aprofundasse no assunto, aumentando meu interesse na área. Percebi que a narrativa sobre o período ditatorial estava em disputa, não era apenas uma questão exclusiva do meu espaço familiar. Foi a partir dessa dicotomia, que minha curiosidade sobre a temática me instigou a ler e pesquisar a respeito, tornando-se meu tema de pesquisa no Curso de História – Licenciatura, curso este, iniciado em 2015 e concluído em 2018 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Durante o Trabalho de Conclusão de Curso, eu e minha orientadora, Dra. Juliana Pirola da Conceição, buscamos averiguar como os livros didáticos de história, abordavam a participação de civis durante o período ditatorial brasileiro. As coleções estudadas, apresentavam os civis como sujeitos passivos, presentes apenas no início e na fase final da ditadura. Todas as obras apresentavam apenas a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, e posteriormente, nas manifestações das “Diretas Já”. As respostas encontradas geraram novas perguntas, uma em especial causava desconforto: É possível um regime perdurar por 21 anos sem apoio de parte da sociedade civil?

Quando optei em seguir a carreira acadêmica e concorrer a uma vaga de mestrado, voltada para o ensino de História, tinha como objetivo pesquisar como as Diretrizes Curriculares do ensino de História no Brasil e Paraguai abordavam a ditadura. No entanto, quando em 2021 fui aprovado no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em História, a Nível de Mestrado, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vivenciávamos a pandemia do Coronavírus (COVID-19) e suas consequências, dentre elas, o isolamento e a restrição de circulação de pessoas.

Esse cenário, impossibilitou o trabalho de campo, ou seja a visita às escolas, bibliotecas, repartições públicas e afins. Tendo em vista esses empecilhos, o professor Dr. Luis Fernando Cerri, membro do GEDHI, mencionou, a possibilidade de estudarmos narrativas contidas no ciberespaço, e prontamente aceitei, contudo, minha única condição era continuar os estudos sobre a ditadura. Dessa forma, migramos de um projeto voltado para a pesquisa comparada das Diretrizes Curriculares do Ensino de História no Brasil e Paraguai, para o estudo de narrativas que pediam intervenção militar em grupos do *Facebook*¹³⁹.

A partir do Estado da Arte, compreendemos que o ciberespaço se tornou nos últimos anos, um campo promissor para pesquisas em diversas áreas, entre elas, a História. Grupos, *blogs*, comunidades virtuais, entre outros, nos oferecem uma vasta quantidade de informações que podem ser convertidas em fontes históricas, a partir do interesse do pesquisador ou pesquisadora.

Nessa fase as contribuições de membros do grupo GEDHI foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois por se tratar de um momento da ímpar da nossa História, o isolamento devido a COVID-19, fomos impedidos de frequentar as dependências da universidade. Coube ao GEDHI o papel de acolher e contribuir com as discussões sobre a temática da Didática da História, Cultura Histórica, Cultura Política e

¹³⁹ De acordo com o relatório Digital 2021, o *Facebook* foi a terceira rede social mais acessada no início de 2021 pelos brasileiros. Além disso, a plataforma segue sendo a mais utilizada em todo o mundo, com mais de 2,7 bilhões de contas ativas. Dessas, 130 milhões são brasileiras. [...] A pesquisa mostrou que a maioria dos usuários do Facebook é bem ativa na rede social: 79% acessam a rede social pelo menos uma vez ao dia” (SALGADO, 2021).



Consciência Histórica que encontra-se na base teórica da pesquisa de mestrado realizada sob a orientação do professor Dr. Luis Fernando Cerri.

Concluimos a pesquisa em maio de 2023, atualmente estamos no processo de construção de artigos que vizam publicizar os resultados, metodologia e fundamentação teórica resultantes do trabalho. A nível introdutório descrevemos como o GEDHI ou membros do grupo contribuiu para a construção da pesquisa, bem como, salientar o papel de suporte que o grupo prestou a esse pesquisador que vos escreve.

2. Conceitos chaves: um diálogo com Grupo de Pesquisa em Didática da História.

Se na primeira parte deste trabalho ilustramos como o GEDHI contribuiu no processo de construção da pesquisa de mestrado. Nesta etapa, apresentaremos o trajeto percorrido na elaboração da dissertação em diálogo com os conceitos chaves para o Grupo de Estudos de Didática da História. Por conseguinte, destacaremos como as discussões sobre a Didática da História, Cultura Histórica, Cultura Política e Consciência Histórica foram incorporadas e fundamentaram a teoricamente a pesquisa realizada.

Com o surgimento da *web 2.0*¹⁴⁰, a *internet*¹⁴¹ tornou-se mais democrática e diversos setores da sociedade, antes excluídos, passaram a integrar a vastidão do ciberespaço, não apenas como espectadores, mas intervindo, comentando, produzindo conteúdos e expressando seus pontos de vista. Com isto, houve um aumento estrondoso na quantidade de informações disponibilizadas nas plataformas *online*. No entanto, não foi apenas a quantidade de informação que aumentou com o surgimento da *web 2.0*, essa mudança possibilitou que usuários assumissem o papel de produtores de conteúdos e não, meramente consumidores passivos. Os usuários da rede mundial de computadores, além de divulgar, começaram a produzir conhecimentos históricos. Portanto, o ciberespaço¹⁴² é um campo de produção do conhecimento formal e informal, e por isto, entendemos o quão urgente é, analisar a cultura histórica e a memória histórica utilizadas nesses espaços.

Para justificar o ciberespaço como espaço de produção e circulação do conhecimento histórico recorreremos aos estudos realizados a partir da década de 1960, em que estudiosos alemães como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Karl-Ernst Jeismann, entre outros, realocaram a Didática da História como subdisciplina da História, como afirma Saddi (2010). Os estudos produzidos pela escola alemã colocaram a consciência histórica como objeto central da Didática da História, ou seja, a Didática da História passou a

¹⁴⁰ *Web 2.0* foi criada pela empresa estadunidense O'Reilly Media, que declarou a diferença central da *Web 2.0*, fato de que a *Internet* havia se transformado em uma plataforma que correspondia a demanda da participação do grande público, visando superar o papel passivo de consumidor a contribuir na produção de conhecimento coletivo por meio da rede (GALLINI; NOIRET, 2011)

¹⁴¹ O uso da conexão por banda larga móvel passou de 80,2% em 2018 para 81,2% em 2019; já o da banda larga fixa cresceu de 75,9% para 77,9%. Apenas na região Nordeste, o uso da banda larga móvel (63,8%) foi menor que o da fixa (80,4%). Entre 2018 e 2019, cresceu a proporção de domicílios com os dois tipos de banda larga (de 56,3% para 59,2%) e caiu de 23,3% para 21,4% o percentual dos que só usam conexão móvel, assim como aqueles que usam só a banda larga fixa (de 19,0% para 18,1%). Com base nos dados de 2019, o Brasil tem 40 milhões de pessoas que não usam a rede (REDAÇÃO ABRANET, 2021).

¹⁴² O ciberespaço é o espaço de comunicação criado a partir da interconexão mundial de computadores e memórias de computadores, a envolver um conjunto de sistemas de comunicação eletrônica, que transmitem informações provenientes de fontes digitais, ou que tenham como destino, a digitalização. Pode-se destacar que a interatividade caracteriza o ciberespaço (LÉVY, 1999).



investigar todos os conhecimentos históricos que circulam na sociedade e que compõem os modos de interpretação temporal operacionalizados pela consciência histórica.

Essa perspectiva de investigação, compreende a formação da consciência histórica como objeto central do processo de aprendizagem, na qual, a aprendizagem é o centro das preocupações, pois o mais importante é compreender como os estudantes aprendem, assim como, os condicionamentos da aprendizagem histórica. Além disso, considera que a escola não é a única instituição capaz de ensinar sobre a história, mas sim, qualquer espaço social que ensina e aprende algo relacionado com a experiência do ser humano no tempo, é objeto de estudo da Didática da História.

Nesse sentido, a coleta e análise de postagens e comentários em grupos do *Facebook* tinha como objetivo identificar quais elementos da cultura histórica eram elencados para justificar os pedidos de intervenção militar. Assim sendo, compreender como a cultura histórica orienta tais sujeitos pode contribuir para entendermos como os conhecimentos sobre o passado elaboram sentidos no presente e perspectivas de futuro. De acordo com a perspectiva de Rüsen (1994), quando falamos de cultura histórica, não nos referimos somente sobre a História, o pensamento histórico ou a consciência histórica, isto porque, a cultura histórica é compreendida como um fenômeno que caracteriza a memória histórica no espaço público.

Desse modo, os estudos da cultura histórica, ao lado de outros estudos e conceitos, transgridem os espaços que eram definidos tradicionalmente como campo da pesquisa historiográfica. Portanto, espaços públicos e histórias que não passam pelo crivo da ciência da história, corroboram para a formação da consciência histórica dos sujeitos, como no caso das narrativas contidas nas redes sociais.

Por sua vez, conceito de consciência histórica ao longo da história, vem sendo utilizado por diversos autores (ARON, 1984; ARIÈS, 1989; HELLER, 1993; GADAMER, 1998; RÜSEN, 2001), por conseguinte, não se trata de um conceito unívoco (CERRI, 2001). Dessa forma, optamos pela perspectiva defendida por Rüsen, que define a consciência histórica como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Assim sendo, a consciência histórica é o processo de significar o tempo no âmbito da subjetividade do ser humano, por outro lado,

a cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana (RÜSEN, 2010, p. 121).

Em última análise, a cultura histórica é o resultado e o fortalecimento de identidades, memórias, representações temporais, símbolos ideológicos e outros componentes da cultura, que influenciam a história de cada um. Mais precisamente, a cultura histórica é a representação coletiva da consciência histórica de uma sociedade (ALVES, 2013). Assim sendo, as postagens de um grupo de *Facebook* demonstram como as apropriações do passado mobilizam ações em relação a cultura política vigente.

No decorrer da pesquisa, buscamos analisar como a inter-relação entre a cultura histórica e a cultura política orienta o agir na vida prática. No entanto, entendemos que a cultura política se nutre também de referências filosóficas e históricas, pois é no passado que a cultura política encontra suas chaves interpretativas, a partir das quais, justifica sua



pertinência e validade, elementos como livros, textos, fatos simbólicos e grandes personagens históricos são apresentados para legitimar uma cultura política (BERSTEIN, 2009).

Portanto, “a cultura política é o conceito que expressa os padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com as esferas em que as decisões coletivas são tomadas” (CERRI, 2021, p. 57). Assumindo tal premissa, por meio da análise dos representantes políticos eleitos, é possível verificar, como parte da sociedade se relaciona com determinados eventos políticos do passado.

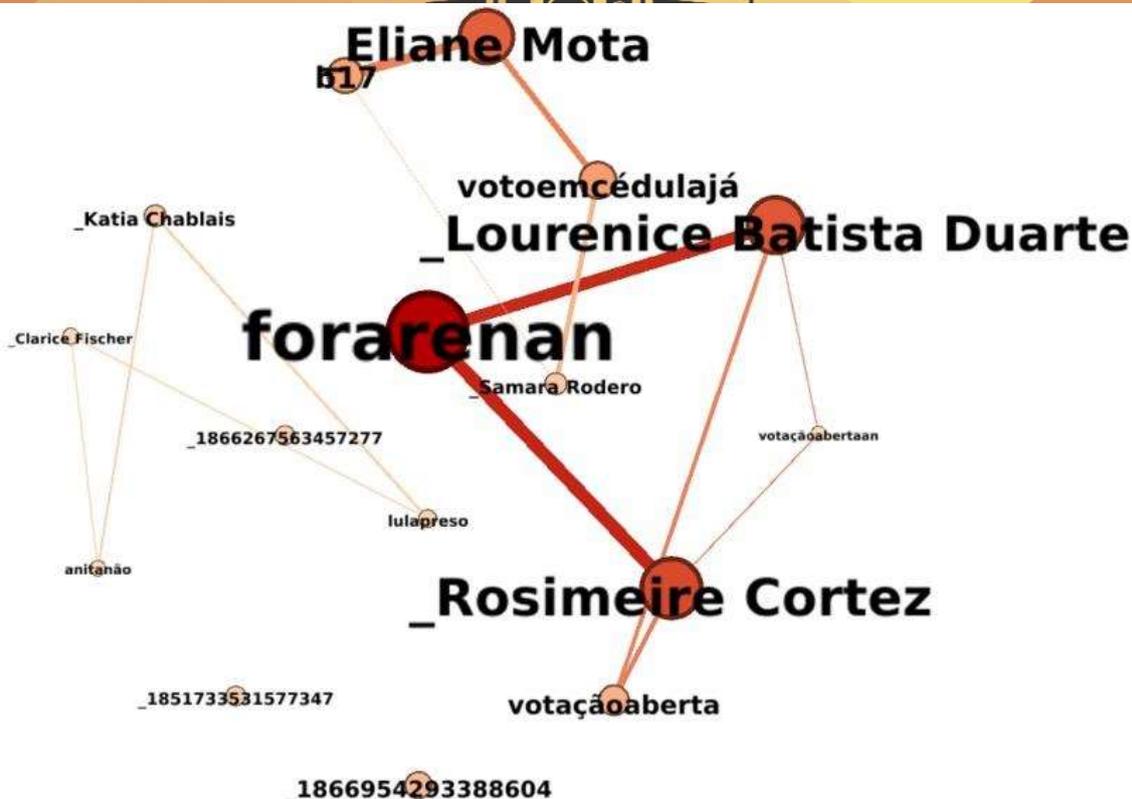
Os diálogos com o professor Dr. Luis Fernando Cerri, membro do GEDHI e orientador, foram determinantes para estruturação e diálogos entre a fundamentação teórica e o objeto estudo. Além do mais, a professora Dr. Janaina de Paula do Espírito Santo, integrante do GEDHI, teve participação destacado ao colaborar por meio de apontamentos e sugestões bibliográficas no procedimento de análise do andamento da pesquisa.

3. Síntese dos resultados da pesquisa

Após coleta e tratamento dos dados coletados do *Facebook*, iniciamos a análise das fontes. A partir da análise dos dados empíricos encontramos três categorias centrais que englobam, praticamente, todas as postagens e comentários, as categorias encontradas foram: “ausência de argumentos: muitos não interagem e poucos monopolizam o volume de informações”; “nacionalismo fundamentado na contestação da democracia, exaltação dos militares e no anticomunismo”; e “antipolítica como elemento político”. Para facilitar a demonstração, ilustraremos os resultados por meio do uso de gráficos que sintetizam os achados da pesquisa.

3.1 Ausência de argumentos: muitos não interagem e poucos monopolizam o volume de informações

Figura 1- Perfis e temas com maior número de comentários na base de dados.



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Somados os grupos possuem cerca de 1 milhão e 550 mil perfis, como usuários membros. Os dados tratados permitem verificar que apesar do grande número de perfis que seguem o grupo, poucos são os que monopolizam o volume de informações contidas nas páginas como aponta o gráfico acima. As redes sociais têm potencialidade de substituir o julgamento pautado na ética e ciência, pelo número de curtidas que uma publicação possui, pois somos influenciados a aceitar determinadas verdades, por causa da percepção social causada pela validação dos demais membros do grupo (LANEIR, 2018).

Portanto, o primeiro resultado indica que grande parte dos usuários não participaram da construção do engajamento produzido pelos grupos, embora possam ter usufruído das informações. Outrossim, embora a maior parte dos comentários dos grupos, foi gerado por poucos membros, isso não significa que as respostas e as postagens não exerçam influência sobre os outros membros, pois, uma postagem com grande número de comentários, mesmo de poucas pessoas, promove a ampliação do alcance do conteúdo em foco.

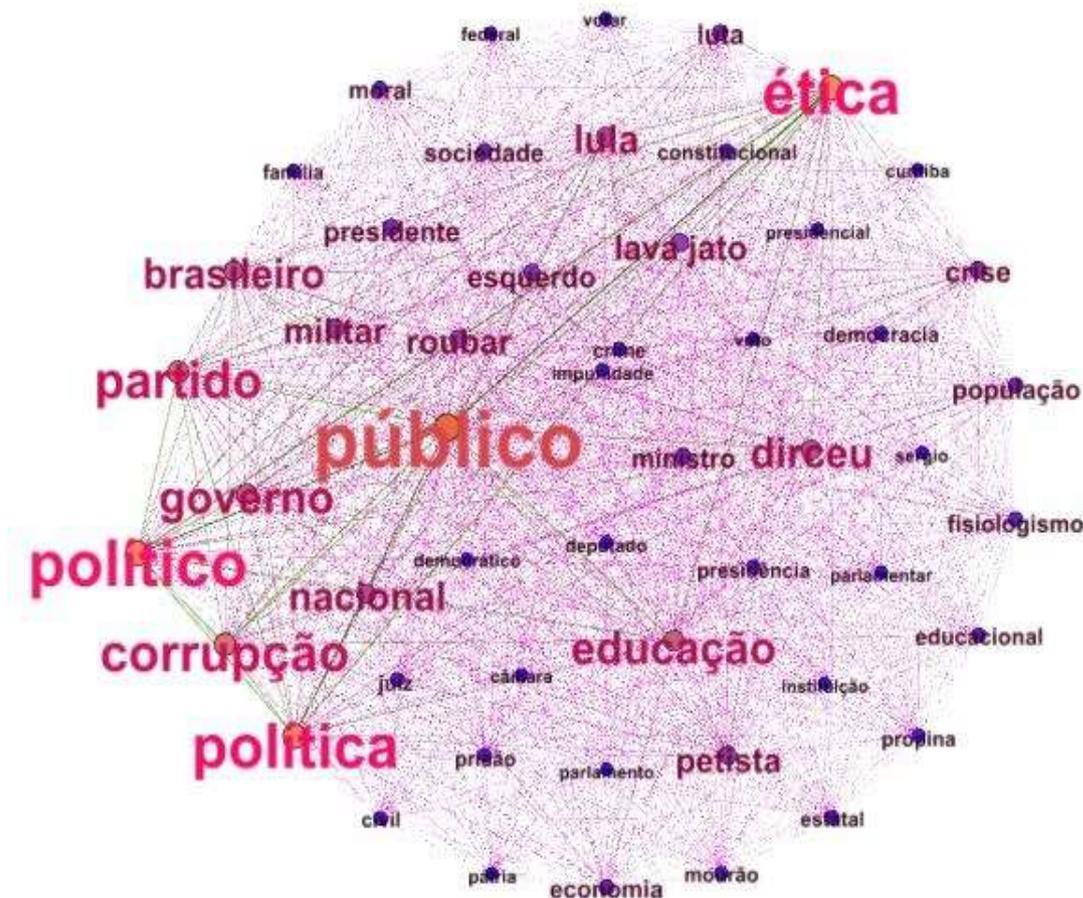
3.2 Nacionalismo fundamentado na contestação da democracia, exaltação dos militares e no anticomunismo.

Por meio da figura 2, exposta abaixo, apresentamos graficamente os resultados que caracterizam a categoria acima.



Se na primeira comunidade, os elementos textuais destacados estavam relacionados as questões que versam sobre o nacionalismo, a segunda comunidade está alicerçada em uma visão política que almeja depreciar instituições e sujeitos que participam da política institucional. A partir do grafo seguinte, buscamos analisar quais sentidos estão incutidos nas narrativas das postagens de maior engajamento.

Figura 3 - Elementos que versam sobre política.



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Os nós de maior peso, tratam sobre elementos que vivenciam as políticas institucionais, cuja centralidade, é o setor público, também envolve partido, ética, político, corrupção, política, governo, nacional, educação e figuras públicas relevantes como José Dirceu e Lula, além de fazer alusão de forma direta a apoiadores do Partido dos Trabalhados, o qual são intitulados de petistas.

Constatamos que os componentes com maior grau de inter-relação, diz respeito ao público e a ética, devido ao período em que está sendo analisado. É possível supor então, que se trata de uma forma de questionamento ao público, que é espaço degradado por meio da infiltração dos valores comunistas (ROCHA, 2021), bem como, o avanço do marxismo cultural propagado pela esquerda, expresso por meio das personalidades de José Dirceu e Luís Inácio Lula da Silva, que se apropriou do setor público e promoveu a ausência da ética (STEFANONI, 2021). O que está posto é uma forma de depreciar o



setor público, o qual encontra-se dominado por políticos, partidos e uma cultura política que não condiz com as aspirações desse grupo.

Além do mais, percebe-se que a ética está interligada com alguns componentes que comumente são taxados de antiéticos nos discursos que pedem intervenção militar. Partidos políticos, políticos, educação, corruptos, José Dirceu, Lula e parte dos brasileiros não são éticos ou são responsáveis por destruir a ética. Entende-se assim, que a crise política vivenciada no Brasil nas últimas décadas, que teve o auge na efetivação do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, possibilitou que elementos da memória coletiva, antes subterrâneo (POLLAK, 1989), emergissem. A instabilidade política abriu espaço para que a extrema-direita por meio da propagação de narrativas reacionárias, questionasse a cultura histórica predominante.

4. Algumas considerações

A trajetória acima exposta, indica que o GEDHI contribuiu de forma decisiva na construção do objeto, bem como, na fundamentação teórica da pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bem como, apresenta uma síntese dos resultados encontrados ao longo da pesquisa.

Pois, conceito de Didática da História que é central nas discussões do grupo, ao indicar que o conhecimento histórico se encontra em diversos espaços sociais e não somente na mão de pessoas especializadas foi determinante na sustentação de que o ciberespaço deve ser observado como local da produção, circulação e divulgação do conhecimento. Foi essa perspectiva que validou o uso de dados extraídos de grupos do *Facebook* como fonte a ser analisada por este historiador.

Embora na dissertação conste o nome de um pesquisador como autor do trabalho “Ditadura brasileira: os usos da história na construção de narrativas antidemocráticas nas postagens em grupos do *Facebook*: desafios para o ensino”, o qual apresentamos ao longo deste texto, o mesmo foi construído graças as contribuições generosas de várias mentes que compõem o GEDHI.

Referências

ALVES, R. C. História e Vida: o encontro epistemológico entre a didática da história e a educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013

BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiográficas. In: *Cultura política, memória e historiografia*. Orgs. AZEVEDO, C. et al. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CERRI, L. F. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. *Topoi (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021.

GALLINI, S; NOIRET, S. La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. *Historia Crítica* Nº. 43, Bogotá, enero-abril 2011, 260 pp. ISSN 0121-1617 p. 16-37.



LANIER, J. *Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca Ltda, 2018.

LÉVY, P. *Cibercultura*; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REDAÇÃO ABRANET. IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. *Abranet*, 2021. Disponível em: https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.Ya5OBrpv_IV. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

ROCHA, J. C. C. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1ª ed. Goiânia: editora e livraria caminhos, 2021.

RÜSEN, J. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994.

RÜSEN, J. Pragmática - a construção do pensamento histórico na vida prática. In: RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*; tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. Funções do saber histórico. In: RÜSEN, J. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*; tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SADDI, R. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010

SALGADO, D. Pesquisa Facebook no Brasil: dados inéditos sobre a maior rede social do mundo. *OpinionBox*, jul. 2021. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-facebook-no-brasil/>. Acesso em: 11/10/2021.

STEFANONI, P. *¿La rebeldía se volvió de derecha?* 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2021.



A HISTÓRIA, O PIBID E EU: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICA “ENTRECAMPOS”

Sabião, Ruhama¹

¹*Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar uma trajetória enquanto pesquisadora que se vincula tanto ao objeto de estudo quanto ao contexto histórico vivenciado no Brasil concomitantemente. Utiliza-se do que Bourdieu (1986) entende como trajetória para demonstrar que a trajetória da pesquisadora se encontra em um campo – ou campos – com diversos agentes e posições, com diferentes interesses e lutas, que refletem também nos objetos de pesquisa, no caso deste trabalho, o PIBID de História no Paraná. Ademais, as discussões estão pautadas nos autores que foram utilizados nas pesquisas realizadas ao longo da trajetória que será explicitada. As principais fontes utilizadas foram os trabalhos acadêmicos produzidos pela autora, em conjunto com os orientadores, como o artigo final da iniciação científica, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, bem como as normativas basilares para o PIBID. Espera-se, com este texto, suscitar reflexões acerca das trajetórias acadêmicas/pessoais como objeto de estudo e de compreensão do contexto dos campos em que se inserem.

Palavras-chave: Trajetória; PIBID de História; Campo da formação de professores de História.

1. Notas introdutórias

Soaria um tanto quanto narcísico escrever um texto abordando sobre uma trajetória acadêmica pessoal se não fosse a contribuição de Bourdieu (1986) ao afirmar que a história de vida de um indivíduo pode ser entendida a partir da noção de “trajetória”, em um coletivo na qual esta se insere. Na perspectiva do autor, trajetória seria “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em constante construção e sujeito a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1986, p. 7). Ainda, defende que só é possível entender uma trajetória ao inseri-la em um campo de disputas e agentes múltiplos (BOURDIEU, 1986).

Ao considerar esse espaço de diversas posições que um mesmo agente ocupa ao longo da trajetória, apresento este texto em primeira pessoa, vezes do singular e vezes do plural, para demonstrar as relações entre a história, o PIBID e eu, que desvela vestígios do entrelaçamento de campos que compuseram minha trajetória de formação acadêmica e profissional, bem como os delineamentos do meu objeto de pesquisa – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História no Paraná – nos últimos 10 anos.

Para tratar dessas relações, utilizo da noção de trajetória (BOURDIEU, 1986), para abordar a minha própria e do conceito de campo de Bourdieu (2003), entendendo que o campo da formação de professores de História pode assim ser definido, pois é constituído de agentes com diversos interesses, comuns, mas também diversos, em um espaço de lutas e resistências. Além disso, menciono os autores e normativas utilizados



para compreender o PIBID como objeto de pesquisa na iniciação científica, mestrado e doutorado.

O texto está organizado em cinco seções: 1. Introdução; 2. De “pibidiada” a “pibidiana”; 3. Pibidiana sim, pesquisadora também; 4. O PIBID entrecampos; 5. Considerações finais.

Espera-se, com essas reflexões, destacar como uma trajetória acadêmica e pessoal reflete os embates de campos específicos do conhecimento, que se entrelaçam ao se tratar de determinados objetos de estudo e a influência dos programas de pós-graduação na formação acadêmica de uma historiadora/pedagoga que cursou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e foi envolvida não somente pelo objeto de pesquisa, mas pelas possibilidades que o curso proporcionou em parte desse caminho.

2. De “pibidiada” a “pibidiana”

No texto “A ilusão biográfica”, Pierre Bourdieu (1986, p. 4) destaca: “O nome próprio é o atestado visível da identidade de seu portador através dos tempos e dos espaços sociais”, mas, ao me apresentar para os educandos para os quais eu leciono e pedir para que se apresentem, por exemplo, penso que o nome próprio carrega o atestado invisível da história dos indivíduos, que não estarão na lista de chamada ou no currículo *vitae/lattes* de cada um. Esse princípio me instiga a refletir que quando nos formamos pesquisadores, devemos fazer uma autoanálise da própria trajetória, para se entender no mundo – acadêmico ou não – e (re)direcionar os passos na vida.

Antes de tratar do PIBID, gostaria de rebobinar um pouco a fita (expressão já histórica para as gerações atuais) para contar um pouco da vida e dos gostos de uma menina muito curiosa, responsável e dedicada, que sempre se aventurou em muitas coisas para descobrir o que gostava.

Desde a infância, assim como diversos outros colegas, eu queria ser professora. Ensinava para as minhas bonecas, para os meus primos e, às vezes, para mim mesma, em um pequeno quadro negro, utilizando alguns gizos que minha mãe me dava. Fui alfabetizada ainda na Educação Infantil, na Escolinha Carinhosa, por isso, cheguei ao 1º ano do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever. Tinha o maior orgulho por ter estudado nesta escolinha e aprendido antes dos demais colegas.

Morando em uma cidade de pequeno porte, a “famosa” Santo Antônio da Platina, e sendo filha de pais trabalhadores, que no contexto deles não tiveram a oportunidade de continuar os estudos, eu não conhecia muitas profissões, por isso, permaneci querendo ser professora – profissão que eu achava que conhecia bem – ao longo do Ensino Fundamental, mas de Língua Portuguesa que era o que eu mais gostava na escola. Não tinha muita ideia do que significava a profissão para além do que eu via como estudante.

Estudei durante os 8 anos do Ensino Fundamental na Escola Estadual Santa Terezinha. Nesse período, comecei a praticar esportes: natação, vôlei, futsal, competia em ligas, jogos, fiz muitos amigos e admirava muito a Educação Física. Pronto, ainda queria ser professora, mas agora de Educação Física, e assim foi até o 2º ano do Ensino Médio, já no Colégio Estadual Rio Branco.

Quando estava tentando decidir qual profissão seguir, tive uma experiência significativa na igreja. Frequento a Igreja Metodista desde que me conheço por gente, por isso, também ia dominicalmente à Escola Dominical, ou seja: não fugia da escola nem



aos finais de semana. Na Igreja, eu lia desde muito nova as histórias da bíblia, integrava o grupo de teatro, liderança de juvenis e diversas atividades que sempre me levavam a ser proativa, curiosa e pronta aos desafios da vida. Em uma das diversas oportunidades que tive na igreja, tivemos um curso de guia de carreiras, chamado *YES!*, basicamente um teste vocacional realizado durante alguns meses para mostrar algumas opções de cursos, profissões, ocupações e/ou carreiras que se encaixavam no nosso perfil. Ao final do curso, a primeira opção foi Psicologia, e tudo fez sentido: eu amava ouvir as pessoas, aconselhar e falar sobre os pensamentos e a humanidade.

Como quase todo adolescente, não sabia muito bem do que as profissões se tratavam e acredito que mesmo depois de estarmos há muitos anos em uma profissão, é preciso analisar quais são os nossos propósitos nela. Aos 16 anos, como uma boa twiteira – usuária da rede social *twitter* – eu participei de uma *trend* em que deveríamos escrever 100 fatos sobre si mesmo, bem desafiador, mas como analista de mim mesma que eu era, escrevi. Um desses fatos era: “Amo História e Geografia, mas não faria faculdade disso porque não dá futuro”. A essa altura o leitor já deve imaginar que fui muito bem-vinda ao futuro! Fui achar esta carta quando já era formada, nem lembrava que tinha escrito isso.

Mas tudo mudou quando o PIBID entrou nesta trajetória. Antes de abordar essa parte, gostaria de lembrar em que contexto histórico-político o Programa se insere.

No Brasil dos anos 1990, acompanhando um movimento também global, havia uma crítica a um Estado intervencionista, por isso, os projetos políticos desse contexto buscavam uma mínima intervenção do Estado em relação às políticas sociais, o que seria um dos caminhos para retomar o desenvolvimento econômico, com a Reforma do Estado, o que pode ser visualizado nas ações de privatização de bens e serviços do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) (DOURADO, 2002). Contudo, nesse contexto, também emergia uma ampliação do acesso à Educação, o que exigia repensar a Educação pós Constituição Federal de 1988. Por isso, os debates acerca da Educação no Brasil se materializaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que serviu de base para as normativas posteriores, inclusive acerca da formação de professores.

Para operacionalizar as ações em torno da formação de professores, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que dentre as diversas orientações, previa a valorização do magistério e da carreira docente, previsto também no Plano Nacional de Educação, de 2001. Nesse sentido, podemos observar que as bases para o PIBID foram se formando a partir dessas normativas e dos posteriores investimentos para que viessem a ser colocadas em prática.

Nesse contexto, destacamos também que o PIBID está inserido no âmbito das políticas sociais e educacionais que aconteceram durante o primeiro e segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010). Entendo que tanto o investimento público na Educação quanto dois documentos foram essenciais para que desses investimentos para a formação de professores tenha emergido o PIBID: a Lei nº 11.273/2006, que autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2006) e o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para o que



visava na formação de professores: “XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a). Essas normativas culminaram no lançamento do primeiro edital do PIBID, em 12 de dezembro de 2007, que visava, dentre outros objetivos, justamente a valorização do magistério por meio da concessão de bolsas de estudo, uma aproximação entre a escola e a universidade e o fortalecimento da identidade docente (BRASIL, 2007b).

Agora voltemos para a minha trajetória. No ano de 2012, como estudante do terceiro ano do Ensino Médio e após 5 anos do início do PIBID em âmbito nacional, duas estudantes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) entraram na minha sala. Eu achei que eram duas estagiárias que só iriam acompanhar as aulas, mas não, elas começaram a lecionar e eu achei tudo incrível. Aquele fato da minha lista nem estava na minha memória, somente pensei: “é, pode ser interessante lecionar História”, pois aquelas meninas, que depois descobri que não eram estagiárias, mas sim “pibidianas”, mudaram a minha perspectiva do que seriam essas aulas. Tanto a minha professora quanto as pibidianas me deram todo o apoio naquele momento, me explicaram sobre a profissão e o curso e me levaram para a Semana de História da UENP. Foi amor à primeira vista, mesmo que eu ainda não soubesse o que toda aquela formação significaria.

Em 2013, ingressei no curso de História da UENP e no mesmo ano como pibidiana. Lembro de o professor coordenador me questionar: “Por que ensinar História?”. Nunca tinha ficado tão paralisada diante de uma pergunta, tive que pedir ajuda aos meus outros colegas que já estavam no terceiro, quarto ano, pois não sabia muito bem, havia aprendido pouco sobre o ensino de História no primeiro ano da universidade. Hoje penso que esse momento também reflete alguns dos desafios do campo da formação de professores de História. Ao adentrar em um curso de Licenciatura em História, todos os docentes e discentes deveriam ser capazes de compreender, desde o primeiro ano, por que ensinar história, visto que, independentemente se seguirão outras áreas para a pesquisa, estarão em uma licenciatura e em processo de formação nos próximos anos justamente para esse fim.

O PIBID me proporcionou refletir e buscar respostas a essa pergunta durante dois anos, mesmo antes dos meus estágios de docência. Com 18 anos estava em uma sala de aula que eu havia acabado de sair como estudante, com a responsabilidade de também me formar professora, junto aos coordenadores, supervisores e outros colegas, em um processo de formação inicial, mas também continuada daqueles que já atuavam. Entendo que o PIBID foi um processo de co-formação (formação compartilhada) para os agentes que nele atuaram.

Como o título dessa seção apresentou, de “pibidiada”, ou seja, estudante da Educação básica alcançada pelas ações do PIBID, me tornei “pibidiana”, estudante da graduação que atuava no Programa como bolsista de iniciação. Esse caminho afirmou minha identidade docente ainda antes do início dos estágios supervisionados obrigatórios e de estar em sala de aula. Percebi ao longo de dois anos como pibidiana que a pesquisa está intrínseca ao PIBID, por isso, na próxima seção conto o processo de tornar o PIBID um objeto de estudo.

2. Pibidiana sim, pesquisadora também

A experiência de investigar as características e necessidades de uma turma, adaptar as aulas para o currículo da escola, propor atividades que fossem contribuir para



que os alunos se desenvolvessem, realizar ações de forma conjunta e em debate com os colegas e professores, me fizeram compreender o sentido de a história, a pesquisa e o ensino caminharem juntos. Até esse momento, minha única vontade era me formar e ser professora, amava estar ali, mas a pesquisa abriu caminhos justamente por conta dessa necessidade de compreender mais sobre o ensino de História em outras realidades, e foi assim que, a partir da sugestão de um professor, passei a compreender o PIBID como um objeto de pesquisa e me debruçar mais profundamente sobre ele.

Na iniciação científica, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o objetivo foi compreender as ações e concepções do PIBID de História no Norte do Paraná: na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na UENP. Nesse momento, a fundamentação teórica foi baseada em autores que discutem a formação de professores e o ensino de história (MONTEIRO, 2007; NÓVOA, 1992; PADRÓS, 2002). Percebemos que apesar de inseridas em uma mesma macrorregião, com desafios também semelhantes, o PIBID teve diversas configurações, seja pelas temáticas desenvolvidas, como a ênfase na história local/regional, pelo formato das ações, em aulas no período regular ou aulas-oficinas no contraturno, as produções acadêmicas que foram realizadas com maior ênfase em uns e com menos em outros, ou seja, todas as ações que evidenciaram as diferentes concepções de formação de professores de História desveladas no PIBID (BATISTA, 2016).

Se quando estava como bolsista no PIBID eu não tinha pretensões de continuar a vida acadêmica quando me formasse, após ser bolsista no PIBIC, percebi que dos resultados de uma pesquisa sempre surgem novas indagações e isso me impulsionou a tentar ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, no mestrado. Não contente em compreender essas diferenças em uma mesma macrorregião, no projeto para o mestrado propus investigar como se deu a formação de professores de História no Paraná, por meio dos até então quinze subprojetos que compuseram o PIBID no estado, de 2011 a 2017.

Foi muito desafiador ingressar no mestrado, visto que na universidade que eu havia cursado a graduação, até naquele momento não tinha um programa no qual eu pudesse me inscrever. Mas foi no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que eu pude dar continuidade à minha pesquisa.

No tempo em que fui discente no PPGH/UEPG participei de todos os eventos acadêmicos que podia, da Associação Nacional de História (ANPUH), tanto no Paraná quanto em Santa Catarina, da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), (com uma experiência que havia realizado em sala de aula), dos encontros locais tanto da UENP quanto da UEPG, do Grupo de Pesquisa em Didática da História (GEDHI), ministrei minicursos, escrevi capítulo de livro e artigo com professores das disciplinas do mestrado, com os resultados dos meus artigos finais, enfim, vivi a experiência acadêmica da forma que era possível para o momento, para além da escrita da minha dissertação.

Na pesquisa, utilizamos como fontes: as produções dos 15 subprojetos do PIBID de História no Paraná, de 2011 a 2017, visto que foi o período de ingresso no mestrado e último ano completo da primeira proposta do PIBID, que posteriormente foi substituída pelo PIBID nos 1º e 2º anos dos cursos e o Programa Residência Pedagógica nos 3º e 4º anos; os editais apresentados nos anos correspondentes; e as páginas em redes sociais/*blogs*, sites etc. Inicialmente, foi difícil estabelecer um referencial teórico, visto que o PIBID deslizava entre diversas áreas, como das políticas educacionais, da formação



de professores e do Ensino de História. Depois de coletarmos e analisarmos as fontes e editais que se tinha no e do PIBID até aquele momento, definimos que utilizaríamos a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006), em que buscamos analisar o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática nesses subprojetos.

A partir dos editais e da leitura das 820 produções que mapeamos, percebemos que as sistemáticas de trabalho, os temas preponderantes e a concepção do Programa foram estabelecidas pelos coordenadores, que interpretaram a política por meio do entendimento que tinham sobre formação de professores de História e que, desse modo, atuaram de diferentes formas. Entendemos que as produções não evidenciaram a totalidade das ações e concepções que permearam o Programa, contudo, foram representações dos sujeitos sobre a própria prática, que podem ser consideradas no momento de analisar os subprojetos.

A definição das temáticas nos subprojetos foi realizada da seguinte forma: temática do subprojeto, temática anual, temáticas múltiplas, em que os subprojetos realizavam intervenções de acordo com as orientações dos supervisores ou com os recursos que dispunham para realizá-las.

A caracterização das atividades pode ser entendida como de sala de aula ou extraclasse, no sentido de que alguns subprojetos definiram que realizariam em sala de aula e no período regular as intervenções e outros que realizariam em oficinas ou atividades no contraturno.

Identificamos o entendimento do Programa como laboratório de ensino, grupo de pesquisa ou extensão e estágio, em que alguns subprojetos compreenderam o PIBID como uma oportunidade de colocar em prática de alguma forma as pesquisas individuais dos coordenadores, bem como outros tornaram um laboratório de ensino, para novas experiências e estudos, e ainda aqueles que mantiveram a dinâmica que relataram se realizada nos estágios.

Dentre as temáticas preponderantes destacamos a história da África e/ou afro-brasileira, história do Brasil e história local/regional, que também podem evidenciar fragilidades identificadas nas escolas acerca dessas temáticas e que buscou-se trabalhar com as ações dos subprojetos.

Em relação aos perfis dos coordenadores, identificamos o coordenador formalista e o coordenador orientador, sendo que a ampla maioria foi de coordenadores orientadores, que definiam as temáticas, acompanhavam os pibidianos etc., uma minoria somente realizou as atividades burocráticas, sendo função dos supervisores realizar a organização dos subprojetos. No que se refere aos supervisores, categorizamos entre supervisor de coordenação e supervisor de observação, que da mesma forma que os coordenadores, alguns organizavam o trabalho nos subprojetos e participavam das atividades e outros somente cediam as aulas para que os pibidianos realizassem as ações.

Dos resultados obtidos, o que mais se destacou foi as diferentes concepções teóricas em torno da formação de professores e do ensino de História, as quais destacamos: Pedagogia Dialógica; Educação Histórica; Pedagogia histórico-crítica; Metodologias do Ensino de História; Didática da História; Teoria da História (BATISTA, 2019). Sabemos que essas categorias são complexas e não podem ser consideradas somente dentro de uma definição, contudo, para que ficasse mais compreensível, foram caracterizadas dessa forma por utilizarem autores, teorias, conceitos, ideias parecidas e que se relacionam de forma principal com alguma dessas categorizações.



Ao final da dissertação, percebi que mesmo tendo lido as 820 produções e me debruçado inteiramente sobre o PIBID durante os dois anos de mestrado, ainda tinha sido insuficiente para compreender como pensavam os coordenadores, agentes que demonstraram protagonismo da definição dos subprojetos e que “deram cara” ao PIBID. Por isso, ainda durante o mestrado escrevi o pré-projeto para o doutorado, enquanto cursava uma disciplina sobre Paulo Freire no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UEPG.

Finalizei o mestrado no dia 26 de junho de 2019 e no dia 28 do mesmo mês soube que tinha conseguido ingressar no doutorado, por isso, o respiro foi rápido e logo voltei a pensar em quais seriam os próximos passos. Na próxima seção relato como foi o processo de mudar da área de História para a Educação e como isso influenciou no desenvolvimento da pesquisa e da minha trajetória.

4. O PIBID entrecampos

Como Bourdieu (2003, p. 119) afirma, um campo se apresenta como “[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Desse modo, um dos primeiros pressupostos sob os quais a pesquisa de doutorado se estruturou foi na ideia de que há um campo da formação de professores de História. Conforme afirmei anteriormente, o PIBID desliza entre diversos campos, já mencionados, mas na pesquisa de doutorado foram acrescentados mais dois: a avaliação de políticas e programas e a decolonialidade.

A tese teve como objetivo geral analisar as (re)configurações do PIBID de História em universidades paranaenses a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área, atuantes no período 2011 a 2020. O argumento foi comprovar, a partir das fontes e da produção dos dados, que, como política não institucionalizada, o PIBID possibilitou aos coordenadores interpretar o Programa a partir do *habitus* individual e coletivo dos agentes, que mesmo a partir de diferentes formações e concepções, tiveram em comum os embates e desafios vivenciados no campo da formação de professores de História e as especificidades das políticas de Educação no contexto brasileiro. Para fundamentar a pesquisa, foi utilizada a teoria da avaliação de políticas e programas orientada por/para uma agenda social (FERNANDES, 2011, 2018; AFONSO, 2009), conceitos da teoria bourdieusiana, como de Estado, campo, *habitus* e violência simbólica (BOURDIEU, 2014, 1983, 1989) e as perspectivas decoloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003). Foi utilizada a abordagem qualitativa, cujo campo empírico foi constituído por dezesseis subprojetos do PIBID de História, tendo como participantes os coordenadores dos subprojetos selecionados por meio de uma amostragem intencional.

Para analisar os dados produzidos na pesquisa por meio dos questionários, optamos pela metodologia da Análise Textual Discursiva – ATD, a partir da qual tratamos, organizamos e analisamos os dados oriundos das respostas aos questionários. Emergiram as seguintes dimensões: coordenação; elaboração do subprojeto; implantação e implementação nas IES e nas escolas; resultados e efeitos do Programa; (re)configurações e autoavaliação dos coordenadores sobre a atuação no subprojeto.

Mas, antes de falar dos resultados da pesquisa de doutorado, volto para a trajetória, pois conta muito sobre determinados contextos e realidades.



Como salientei em outros momentos, o PIBID desliza entre diferentes campos e áreas, por isso, além do cuidado em definir os referenciais teóricos, os resultados das pesquisas sobre o Programa requerem novos olhares. Por isso, na área da Educação, o desafio era manter a especificidade do objeto de estudo PIBID de História, mas também o analisar no âmbito das políticas de Educação. Durante os quatro anos do doutorado os estudos e debates acerca das perspectivas decoloniais foram se ampliando e, como historiadora e pedagoga de formação, não conseguia desvincular da nossa pesquisa o que essas perspectivas trouxeram, mas havia uma dificuldade de articular ao meu objeto, tanto porque já transitava entre tantos outros estudos quanto porque não era discutido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA).

No começo, desisti da ideia de abordar a partir das perspectivas decoloniais, ainda que pulsasse a vontade de tentar. Cursei três anos do doutorado trabalhando em uma escola, mas, no último ano, após sair do trabalho, consegui uma bolsa de estudos de demanda social pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No mesmo período, estava em aberto o edital de bolsas para cursar o doutorado sanduíche no exterior, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), também da CAPES. No momento em que abriu pensei: como posso contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área de avaliação de políticas e programas e para o PIBID de História? Não havia mais dúvidas, apesar de ter relutado, inseri a decolonialidade no projeto, para ser coorientada por um dos referenciais de avaliação de políticas que eu mais utilizei na tese. Com esse projeto, fui aprovada no programa e segui para estudar durante seis meses em Portugal, mais especificamente, em Lisboa.

O termo “entrecampos”, no título deste subtítulo, remete exatamente ao tempo que cursei o doutorado sanduíche no exterior, pois a universidade em que estudei, o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) está localizada em uma região chamada “Entrecampos”, justamente entre o “Campo Pequeno” e o “Campo Grande”. Fiz essa analogia porque assim como o ISCTE, eu também me encontro entrecampos, em um desafio constante de articulá-los em busca de um referencial e uma análise aprofundada acerca do meu objeto de estudo. Nesse sentido, ao apresentar os resultados da tese, destaco que foi fruto de um esforço constante de articulação entre referenciais que fossem coerentes entre si e adequados para tratar a temática.

Foi no contato com o outro que compreendi muito mais sobre a nossa própria identidade. Estar em Portugal significou conviver com as marcas da colonialidade e do comércio transatlântico cotidianamente, principalmente pela forte presença de imigrantes lusófonos, como os brasileiros, angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, entre tantos outros que vivem no país. Com isso, pude conviver com as marcas da colonialidade de quem vive, por diferentes motivos, fora do seu continente de origem: o modo como brasileiros e africanos são vistos e tratados, os locais de trabalho em que estão inseridos, mas também a grande influência na música, nos ritmos, nas cores, nos modos de ser e fazer e a vida transcultural que essas relações possibilitaram. Não havia como deixar a decolonialidade de lado, sendo que os desafios político-econômicos dos países colonizados “pedem” para que seja considerada a colonialidade antes de qualquer comparação desmedida.

No âmbito das avaliações de políticas e programas, Almerindo Janela Afonso (2017) defende que há uma hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica e utiliza-se de autores relacionados às perspectivas decoloniais para discutir de que forma a



colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017), corroboram nas práticas avaliativas e nos resultados dos estudos acerca das políticas educacionais. Nesse sentido, o autor aborda que os resultados das avaliações privilegiam os países centrais no capitalismo atual, visto que os índices e critérios são baseados no desempenho de países que tiveram suas economias plenamente desenvolvidas, desconsiderando as marcas deixadas nos países colonizados ao longo da história e que refletem nos programas.

As avaliações de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social têm como pressupostos o protagonismo dos agentes, considerando que foram os que mais tiveram contato com a política/programa, bem como que os resultados sejam úteis e contribuam para a promoção da justiça social (FERNANDES, 2011, 2018). Entendemos que avaliar demanda estabelecer vínculos entre as pretensões dos formuladores das políticas/programas com as ações que realmente foram realizadas, compreendendo-as como um processo, em que importa analisar todas as fases da política educacional, desde a sua elaboração, execução e dos resultados/efeitos alcançados (AFONSO, 2009; FERNANDES, 2011).

Considerando os referenciais que adotamos na tese e os dados produzidos a partir dos questionários aos coordenadores, notamos que, por não ter sido institucionalizado como política de Estado, o PIBID possibilitou uma amplitude de entendimentos aos agentes, que desenvolveram as ações a partir dos seus *habitus* individuais e coletivos, que envolveram a formação acadêmica/profissional que tiveram e mesmo as temáticas de pesquisa sob as quais se debruçam. Ademais, esses agentes estão inseridos em um campo da formação de professores de História que não é formado somente por aqueles que têm suas pesquisas direcionadas ao ensino de história e à formação de professores, por isso, estão em um campo com diversos embates, relacionados aos embates em torno do currículo, a complexa relação universidade-escola, a estrutura dos cursos e das IES em que os subprojetos atuaram e o restrito capital simbólico dos licenciandos que têm dificuldades para se dedicarem integralmente às atividades do curso (BATISTA, 2023).

Avaliado de acordo com o contexto brasileiro, de um país com proporções continentais, marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, o PIBID de História no Paraná buscou superar desafios que tangem não somente à formação inicial docente, mas às estruturas sociais no Brasil e das políticas educacionais de modo geral, como, por exemplo ter possibilitado com que parte dos licenciandos pudessem se dedicar totalmente ao curso ou na inserção de discussões étnico-raciais, de gênero e de classe que baseiam as opressões nos países colonizados e encontram resistências ao adentrar no currículo oficial. Por isso, entende-se que a justiça social só pode ser alcançada quando as avaliações educacionais considerarem que, acima de alcançar altos níveis de Educação para a competitividade com países centrais do capitalismo atualmente, é preciso considerar as demais fragilidades que as políticas educacionais visam superar e utilizar esses aspectos em busca da melhoria delas no país.

Considerações finais

Destaco a dificuldade de descrever nessas páginas uma trajetória de 10 anos envolvendo a História, o PIBID e eu, contudo, para além dos resultados das pesquisas realizadas, acredito que a minha trajetória reflete um cenário mais amplo relacionado à Educação no Brasil.



Ao olhar para a minha história com o PIBID percebo que além de todas as produções realizadas sobre o Programa e de todas as contribuições e críticas que são tecidas, eu me considero um resultado do investimento de políticas educacionais para a formação de professores.

Apesar da precarização do trabalho docente e das dificuldades encontradas para adentrar no mercado de trabalho, a graduação em História e em Pedagogia, o PIBID, o PIBIC, o mestrado e o doutorado, me prepararam para ser uma profissional que se importa com o desenvolvimento dos estudantes, mas que também busca aperfeiçoamento e formação continuada constantemente. Essas políticas me possibilitaram não somente pesquisar um objeto de estudo, mas por meio dele e das experiências na universidade reconhecer minha identidade pessoal e docente e a partir dela contribuir para que os estudantes compreendam que a História vai muito além dos fatos, datas, heróis e guerras.

Bourdieu (1986) aborda que a trajetória concerne também a se tornar ideólogo da própria vida ao selecionar certos acontecimentos significativos e estabelecer relações e conexões para lhes dar coerência. Por isso, me coloco neste texto como: fruto do esforço de pais da classe trabalhadora para que a geração seguinte a deles conseguisse estudar, mesmo que eles não tenham tido essa oportunidade; resultado do investimento público em políticas educacionais para a inserção e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade, bem como para a formação dos professores nas licenciaturas; agente de um campo da formação de professores de História formado por diversos outros agentes que têm posições – definidas ou não – dentro do campo e que dividem um espaço de lutas e resistências, no qual o PIBID também foi inserido.

A minha trajetória certamente não se encerra neste texto, pois ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Como docente da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio/Técnico, no Instituto Federal do Paraná, e em outras futuras instituições, continuarei sendo agente desse campo e simbolizando resistência diante dos desmontes à Educação pública, lutando por uma Educação de qualidade que possibilite que a minha trajetória seja multiplicadora de diversas outras possíveis.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratório. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 10, n. 2, 2017.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião; MORENO, Jean Carlos. As ações e concepções dos PIBID's História no Norte do Paraná. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UENP, 6, 2016. *Anais [...]*. JOIC: Cornélio Procópio, 4 e 5 de outubro de 2016.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História no Paraná: uma análise das concepções de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.



BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. *Avaliação das (re)configurações do PIBID de História no Paraná pelos coordenadores de área (2011-2020)*. Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa, 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 62-63, pp. 69-72, jun., 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. The policy process and the processes of policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools*. London and New York: Routledge, 1992, p. 19-23.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.*, Brasília, 12 de dezembro de 2007b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 de abril de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 set. 2023.



DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, Domingos (org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (orgs.). *Metodologias de avaliação de políticas públicas*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018a. p. 49-67.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun., 2017. DOI 10.17666/329402/2017

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 262 p.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de História – Formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.



CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DECOLONIALIDADE NO BRASIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Barom, Wilian Carlos Cipriani¹

¹ Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná.
E-mail: wilianbarom@ufpr.br.

Resumo: Este texto condensa as discussões e reflexões surgidas durante o encontro do Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) intitulado 'Consciência Histórica e Decolonialidade: Um Diálogo Possível?', realizado no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História em Recife, em novembro de 2022. O GPD reuniu pesquisadores da área de Ensino de História para explorar a convergência entre duas distintas perspectivas teóricas: a Didática da História alemã e a decolonialidade. Este diálogo crítico entre as abordagens examinou as crescentes conexões presentes nas pesquisas nacionais que abordam o ensino de História, delineando tanto possibilidades quanto limitações.

Palavras-chave: Ensino da História; Consciência Histórica; Decolonialidade; Pesquisa Documental.

1. Uma Didática da História plural

No Brasil, a Didática da História continua a evoluir. Embora não saibamos exatamente para onde está se dirigindo, já é possível perceber alguns indícios, algumas marcas, ou melhor, metaforicamente, algumas ondulações deixadas nesse vasto e ainda (des)conhecido mar¹⁴³. Como várias embarcações, cada uma seguindo sua própria direção, muitas vezes orientando-se por instrumentos estrangeiros, nossas pesquisas estão em íntima relação com a metrópole. O rumo Norte não garante a chegada e o porto de atracação não está previamente determinado. No decorrer da jornada, são os movimentos de originalidade, a curiosidade atenta e a interpretação desses pesquisadores navegantes que garantem a relevância da navegação para o (re)conhecimento de nossas águas.

Instrumentalmente, ao analisar isoladamente uma dessas embarcações, podemos dividi-la em três partes, embora essa divisão não seja rígida.

Na *proa*, olhando para frente, alguns pesquisadores vêm discutindo o futuro de nossas pesquisas, uma adequação entre os conceitos, as teorias e a realidade brasileira. Eles se lançam no desafio de explorar o estrangeiro, seja lendo obras em suas línguas originais, seja através de viagens pessoais, estudos, eventos e orientações internacionais. Com experiências únicas, traduzem esses achados, introduzindo novos recursos na orientação e tornando acessíveis as discussões e ideias que ocorrem internacionalmente. Internamente, orientam trabalhos acadêmicos, promovem grupos de pesquisa, eventos nacionais e internacionais e estão constantemente ativos, tanto no meio acadêmico quanto fora dele. São intelectuais que buscam a inovação, apontam para contribuições e descobrem novas experiências, teorias e conceitos. Esta é a categoria onde se enquadram

¹⁴³ Permitam-me nos próximos parágrafos recuperar e atualizar uma metáfora já publicada em *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores* (BAROM, 2016).



as produções reflexivas e metateóricas que analisam e problematizam a relação entre teoria e realidade.

No meio da embarcação, que podemos chamar de *meia-nau*, encontram-se os pesquisadores que recebem essas contribuições, críticas, traduções e novos conceitos, e buscam experimentá-los em suas pesquisas empíricas. Geralmente, estão vinculados a programas de pós-graduação ou grupos de estudo e pesquisa, onde criam perspectivas, formas de aplicar a teoria, testam, corrigem, refutam e fundamentam, produzindo individualmente e coletivamente. Neste grupo, incluem-se teses, dissertações, monografias, artigos, relatos de experiências, entrevistas, comunicações e obras, entre outros.

O retrato da época, o sentido em que caminha a embarcação, depende da forma como esses navegadores interagem, tanto interna quanto externamente. Isso inclui suas dinâmicas de grupo, disputas de poder, potencial para diálogos, abertura (ou falta dela) para críticas, influências mútuas, estabelecimento de hegemonias e controle de espaços políticos. Isso nos leva a compreender a Didática da História no Brasil como um fenômeno plural e em disputa.

Na *popa* da embarcação, olhando para trás, encontram-se os pesquisadores que buscam analisar o que foi efetivamente realizado pela *meia-nau*. Eles prestam atenção aos dois degraus que devem ser considerados: um entre o conteúdo da teoria e a compreensão dos pesquisadores e outro entre essa compreensão e a aplicação prática em suas pesquisas. Assim, os pesquisadores da *popa* procuram construir uma ideia provisória do todo, por meio da comparação, analisando as produções internamente e também externamente, numa espécie de sociologia crítica da produção científica. São intelectuais que observam os desenhos deixados nas águas, buscam dar forma e sentido a essas ondulações e tentam identificar a direção em que as embarcações estão navegando, mesmo quando inúmeras curvas são realizadas no caminho. Por fim, deixo aqui registrado também a existência de embarcações piratas no percurso, os coletivos negacionistas e revisionistas que aqui não valem nem um parágrafo.

Essa arquitetura provisória e metafórica serve aqui como um instrumento analítico. Queremos destacar que, ao contrário dos tempos difíceis do passado, os anos de chumbo da educação, estamos agora em uma era com múltiplas embarcações, onde teorias, métodos, grupos de pesquisa e instituições coletivas competem pelas narrativas relacionadas ao ensino escolar da História, até mesmo em espaços virtuais de grande visibilidade e fora do âmbito acadêmico. O presente capítulo busca contribuir para a Didática da História ao sintetizar uma discussão interessante e, ao mesmo tempo, provocadora que ocorreu no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História em Recife, em novembro de 2022, mais especificamente no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) intitulado 'Consciência Histórica e Decolonialidade: Um Diálogo Possível?'. Nessa discussão, podemos afirmar que duas dessas embarcações foram colocadas lado a lado, e as conclusões dessa aproximação não refletem a totalidade da área da Didática da História, mas apenas esses dois coletivos que atualmente se destacam no cenário nacional com um significativo número de tripulantes.

Numa aproximação crescente e recente com a área da Teoria da História, que reloca para o campo da ciência da História a reflexão didática, inúmeros micro campos vêm se desenhando no interior da literatura nacional a partir da consideração de múltiplos objetos, conceitos e metodologias, que por vez, gravitam em torno da expressão consciência histórica (BAROM, 2016). Por outro lado, na mesma literatura que aborda o



ensino, também encontramos pesquisas que indicam um movimento aparentemente oposto, pesquisas que se afastam da tutela "científica" em relação à teorização do ensino e desenvolvem novas abordagens para se conectar com o cotidiano. Essas pesquisas aproximam-se cada vez mais dos saberes populares, das cosmovisões e das memórias transmitidas que orientam a vida, sem necessariamente passar pelo crivo de uma ciência acadêmica de referência. Isso está levando, por exemplo, ao desenvolvimento de um ensino fundamentado nos saberes originários dos próprios movimentos sociais a nível local¹⁴⁴.

Ora, este caminho teórico não consensual, evidentemente, traz ao campo do ensino da História um mosaico de formas e feitos, onde a padronização não é regra, dada à complexidade da apreensão do ensino escolar (ou não) da História enquanto fenômeno social.

Tendo visto que o problema aqui exposto gira em torno do quanto podemos esticar o conceito de ciência em um ensino que se habilite a ser transgressor e/ou criador de um projeto de sociedade, convém então problematizarmos estas duas perspectivas – a Didática da História alemã, comumente chamada de Teoria da Consciência Histórica, e a perspectiva decolonial do ensino da História - que se desenham como bastante promissoras no interior do campo. Recentemente, esses caminhos não estão tão distantes, nem rigidamente definidos e demarcados. Em debates informais em grupos de estudo¹⁴⁵ e em algumas publicações recentes, é perceptível que ambas as correntes estão se aproximando. Isso revela tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades.

Neste sentido, a proposição do Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) "Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?"¹⁴⁶ foi um esforço em dar visibilidade a esta questão, no sentido de promover um espaço aberto e dialógico de enfrentamentos e conhecimentos recíprocos.

2. As conclusões do GPD "Consciência Histórica e Decolonialidade: um diálogo possível?"

Este GPD, coordenado pelos professores Wilian Carlos Cipriani Barom (UFPR), Janaína de Paula do Espírito Santo (UEPG) e Rafael Saddi (UFG), contou com a participação de apenas sete inscrições de apresentações de trabalhos, o que pode denotar, em alguma medida, ou certa desconfiança dos pesquisadores em se apresentar em um espaço intencionalmente de contraste, ou da fidelidade para com seus grupos e perspectivas. Felizmente, as apresentações que ocorreram nos permitiram iniciar a reflexão sobre a questão.

¹⁴⁴ Ver GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

¹⁴⁵ Esta aproximação vem sendo discutida no interior do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR desde, pelo menos, o ano de 2020, quando propuseram um ciclo de estudos e leituras decoloniais. Para o grupo, o conceito de Didática da História vem sendo colocado em questão, a partir de sua matriz rüseniana, tendo visto alguns de seus limites no entendimento e apreensão do contexto brasileiro, o que sugere ao grupo a necessidade da deriva em direção à proposição de uma Didática da História Brasileira, uma ideia ainda em construção.

¹⁴⁶ <https://www.enpeh2022.abeh.org.br/atividade/hub/gdps> .

**Tabela 1 – Trabalhos inscritos no GPD Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?**

Títulos	Autores
a) Questões de ensino de História e Decolonialidade	Janaína de Paula do Espírito Santo
b) Humanidade e natureza: reformulação dos fundamentos da Ciência Histórica e suas consequências para a Didática da História	Rafael Saddi
c) Os estudantes do ensino básico, a consciência histórica e a decolonialidade	Márcia Santos Severino
d) Didática da História no Brasil: Por quê? Para quê? Para quem? olhares sobre a construção social da temporalidade da discussão	Thiago Divardim
e) Por uma América Decolonial: experiência docente, latinidade e a importância dos Lugares de Memória	Lorena Zomer
f) Conseguimos calçar os sapatos uns dos outros? Respostas de estudantes latino-americanos	Luis Fernando Cerri
g) Lugares do passado morto no tempo: história entre conhecimentos e afetos	Giuvane de Souza Klüppel

Fonte: A autoria própria.

Podemos sistematizar as temáticas destas apresentações a partir das seguintes indagações: a) É possível uma leitura decolonial dentro da Didática da História alemã que atualmente é relocada para o contexto brasileiro? b) Quais os benefícios que uma reaproximação entre a Ciência da História e a Natureza pode trazer para a Teoria da História e para o Ensino da História?; c) Uma teoria eurocentrada sobre como ensinar e aprender história encontra limites em um contexto atravessado por traumas da colonialidade?; d) Quais os campos teóricos (ou autores e teorias) que atualmente são fundamentais para a Didática da História?; e) Como a formação do professor de História pode propiciar novos sentidos para a vida, de tradução e de solidariedade por meio da interculturalidade?; f) Conceitos como “aprendizagem”, “cultura histórica” e “cultura política” nos permitem avaliar as percepções dos jovens sobre a história na escola e fora dela, em países distintos da América Latina?; g) Jovens brancos do sexo masculino lembram e narram o passado da História do Brasil da mesma maneira que jovens negros, indígenas, mulheres e/ou de minorias LGBTs?

Como se pode observar, são questões que, por mais que apontem para discussões específicas, parecem girar em torno da reflexão indiretamente proposta pelo GPD: que Didática da História desejamos para o país? No entanto, durante o evento, as discussões avançaram pouco nesse sentido, pois optaram por refletir sobre os desafios decorrentes dessa possível aproximação entre as perspectivas em curso. Assim, podemos listar aqui algumas questões discutidas, que de forma alguma constituem conclusões, consenso ou afirmações definitivas, mas sim elucubrações, desafios e problemas em aberto.

a) Carência de Homogeneidade nas perspectivas.

Por mais que haja certo consenso entre alguns dos pesquisadores nacionais, que os fazem agir como uma escola de pensamento, o grupo apontou a dificuldade que existe



atualmente em definir com precisão o que seria uma perspectiva especificamente centrada na didática da história alemã (e no conceito de consciência histórica a partir de Jörn Rüsen) e/ou no pensamento/pedagogia decolonial. Esta imprecisão decorre, em parte, do fato de que, por mais que haja uma infinidade de pesquisas que se ancoram nesta ou naquela perspectiva, o que há é uma apropriação/tradução destes conceitos para os casos particulares de suas metodologias, pesquisas, objetos e problemas. Essa observação inicial do grupo de discussão, que não é novidade em pesquisas que frequentemente importam suas referências, nos chama a atenção como um primeiro alerta em relação a essas possíveis aproximações entre as perspectivas. Isso nos faz perceber que não estamos necessariamente falando da mesma coisa quando usamos os mesmos termos, como "consciência histórica". O que esse conceito representa em uma pesquisa realizada no norte do país pode ter um significado diferente daquele em outra pesquisa em outra região. Além disso, nem mesmo na mesma região há garantia de que haverá o mesmo entendimento ou uso desse conceito, mesmo entre o mesmo grupo de pesquisadores.

Pois bem, este primeiro ponto impossibilita, então, qualquer possibilidade de aproximação/distanciamento entre as correntes? Julgamos que não. A constatação da pluralidade de perspectivas que podem estar em jogo não nega a crença dos sujeitos em compor uma mesma perspectiva. As características da perspectiva decorrem menos da fidelidade da matriz de referência – o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen para os estudos da consciência histórica, e os autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade¹⁴⁷ para os estudos decoloniais – e mais das intenções e feitos com a teoria, no âmbito particular das pesquisas e das práticas docentes, e as movimentações e organização política enquanto coletivos de pesquisadores.

Como bem lembrou Rafael Saddi durante a discussão coletiva do GPD, os pesquisadores brasileiros que foram influenciados pela didática da história alemã e/ou pela educação histórica anglo-saxônica, mesmo quando utilizam os autores dessas tradições ocidentais como suas principais referências, são igualmente influenciados pela tradição da educação crítica brasileira, cujas influências provêm dos desafios enfrentados na escola pública brasileira, bem como das lutas e resistências empreendidas pelas populações subalternizadas, incluindo as classes trabalhadoras marginalizadas, as populações indígenas, a população negra, as lutas das mulheres, entre outras. No entanto, em algumas ocasiões, essas influências podem encontrar limitações nas próprias teorias que se originaram em contextos muito distintos da realidade brasileira, como, por exemplo, um foco maior nos eventos nazistas na Europa em detrimento das implicações das ações europeias no restante do mundo.

Como bem lembrou Rafael Saddi durante a discussão coletiva do GPD, os pesquisadores brasileiros que foram influenciados pela didática da história alemã e/ou pela educação histórica anglo-saxônica, mesmo quando utilizam os autores dessas tradições ocidentais como suas principais referências, são igualmente influenciados por diversas outras correntes e pautas típicas do contexto brasileiro. Essas influências provêm dos desafios enfrentados na escola pública brasileira, bem como das lutas e resistências empreendidas pelas populações subalternizadas, incluindo as classes trabalhadoras

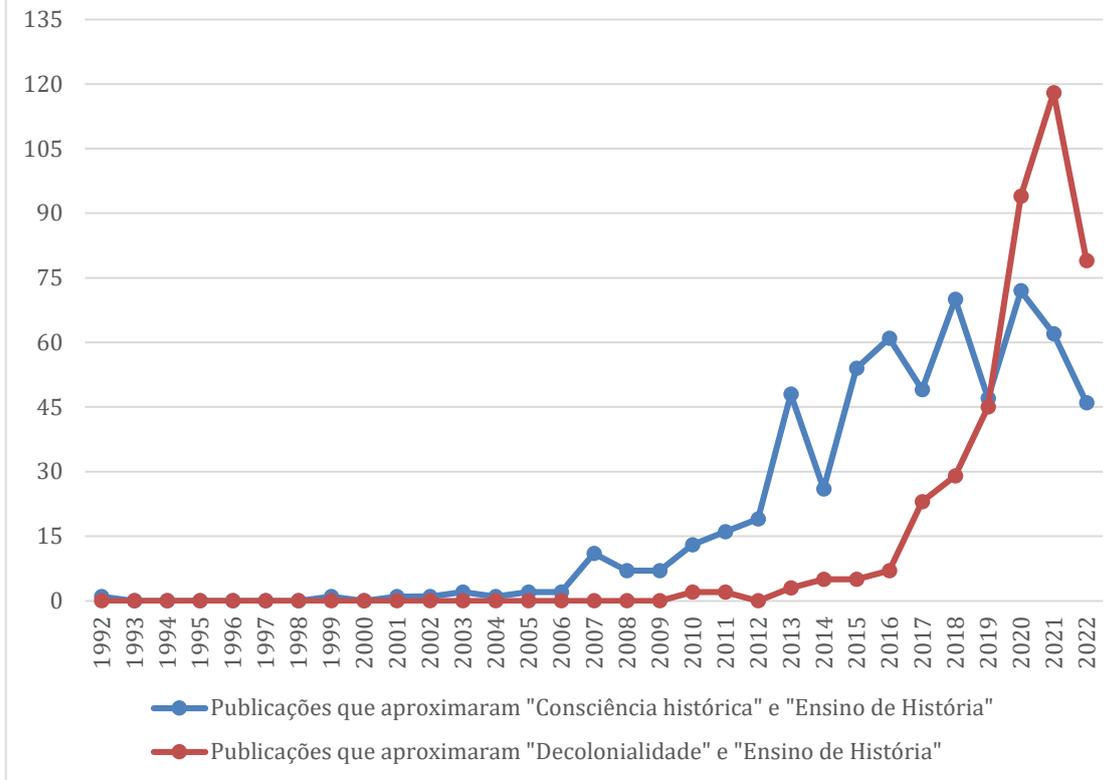
¹⁴⁷ Dentre os participantes, destacam-se os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.



marginalizadas, as populações indígenas, a população negra, as lutas das mulheres, entre outras. No entanto, em algumas ocasiões, essas influências podem expor limitações nas próprias teorias que se originaram em contextos muito distintos da realidade brasileira, como, por exemplo, a preocupação da Didática da História alemã com os eventos nazistas na Europa em detrimento das implicações das ações europeias no restante do mundo.

Esse limite parece não ocorrer com a perspectiva decolonial. Ela vem ganhando espaço por se apresentar como um grande guarda-chuva de pautas diversas, questões e teorias que são até mesmo anteriores ao surgimento do próprio pensamento latino decolonial e do grupo modernidade/colonialidade na região. Assim, grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade, e suas organizações enquanto coletivos de luta e movimentos sociais afrocentrados, feministas, indígenas, anticapacitistas, direito à moradia, educação popular, e outros, encontram na pós-colonialidade, e depois na decolonialidade, uma concentração de intenções que vem permitindo a idealização de uma pedagogia socialmente interessada, uma abordagem compromissada com uma outra política e sociedade. Deste modo, o “decolonial” não é um modo, ou metodologia da História e seu ensino (ou ao menos ainda não se tornou ou se apresentou desta forma), mas uma postura questionadora das permanências de “colonialidades” nas mais diversas áreas do “saber”, “poder” e “ser”, que, recentemente, vem sendo evocada nas discussões específicas sobre o ensino da história. Seria um grande exagero acreditar que esta postura questionadora decorre exclusivamente da literatura decolonial, tendo visto que, a exemplo, a descolonização dos currículos em direção a uma educação antirracista, afrocentrada e libertadora é uma das reivindicações históricas dos movimentos negros do país. Contudo, talvez por haver este caldo cultural, que também pode ser percebido nos demais movimentos sociais, e por, também, coincidir com um certo desgaste da pedagogia histórico-crítica na região, que o pensamento decolonial de crítica às estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais encontrou significativo aceite entre os pesquisadores.

Gráfico 1 – Publicações que aproximaram “consciência histórica” à “ensino de história” e “decolonialidade” à “ensino de história” nas últimas décadas.



Fonte: Google Acadêmico. Estes resultados contemplam artigos publicados em periódicos, anais de eventos e capítulos de livros. Teses, dissertações acadêmicas e dissertações provenientes do Mestrado Profissional foram desconsideradas.

b) O papel que ocupa a ciência e a razão.

Tendo visto que a trilogia *Grundzüge einer Historik* (Fundamentos de uma teoria da história), de Jörn Rüsen é um monumental esforço de defesa e relocação dos principais postulados científicos da modernidade – razão, verdade, método, ciência, progresso, sentido, interculturalidade e humanidade (a partir da Europa), etc. – uma pesquisa atual (ou prática escolar) que ambicione aproximar didática da história na perspectiva alemã com decolonialidade precisa atentar à crítica decolonial sobre como a ciência moderna europeia criou um modo particular de ver e catalogar o mundo, que constantemente se propõe universal, e que historicamente se instituiu a partir da violência sobre as outras epistemes, vozes e culturas.

Esta consideração gera implicações bastante práticas no ensino da história, principalmente no momento atual de avanço do fascismo na sociedade brasileira, e do projeto em curso de descrédito da educação pública e dos professores: sobre a consideração (ou não) de outros conhecimentos, memórias, histórias, sujeitos, culturas, fatos e tempos; sobre qual literatura científica considerar, que diálogo estabelecer com outros saberes; sobre como lidar em ambiente escolar com a parcialidade, provisoriedade e tendenciosidade de algumas tradicionais explicações históricas, que se constituíram e legitimaram a partir do corte de classe, raça e gênero, sem perder a credibilidade da ciência e sua disciplina; sobre refletir acerca da finalidade do ensino escolar da História e seu papel reprodutor (ou não) de ideologias; e sobre que espaço diminuir no currículo escolar para que a localidade (de culturas, sujeitos, estruturas de dominação e opressão)



seja considerada e problematizada para que o resultado das experiências seja um ensino libertador. Aqui temos um ponto bastante diferenciador entre as duas perspectivas: a perspectiva que decorre da Didática da História alemã e anglosaxônica visa o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a forma como organizam suas narrativas e ancoram suas ideias históricas em fontes, sendo o horizonte, tal como postula Rüsen, a identidade histórica do indivíduo, a convivência intercultural e o humanismo como projeto de sociedade, ambientado no reconhecimento mútuo dos sujeitos de suas constantes antropológicas (RÜSEN, 2001; 2007a, 2007b); a literatura decolonial, por sua vez, se propõe explicitamente em ser uma pedagogia combativa, de enfrentamento e desmonte das estruturas modernas de dominação e opressão, dentro e fora do indivíduo, o que reloca o horizonte para um projeto político de outra sociedade, descolonizada e plural – um ensino pensado a partir de outro lugar.

Neste sentido, dois cuidados são necessários nesta aproximação.

Primeiro, o conceito de consciência histórica, tão caro para a perspectiva, que quando entendido como uma finalidade para o ensino (“desenvolver a consciência histórica”), e aproximado com expressões como “pensamento histórico dos estudantes”, pode gerar como produto um estudante em abstrato, descorporificado. A aproximação entre estas duas perspectivas em questão nos faz perceber o quanto facilmente separamos corpo e mente em nossas análises da cognição. A perspectiva decolonial vem lembrar à perspectiva da Didática da História alemã que as ideias históricas não são “dos estudantes”, mas o produto de corpos subjugados, em relações de interseccionalidade, e em meio a condições materiais de opressão e poder: um jovem pensou isso ou aquilo, não como um jovem em geral, mas como um aluno negro pensando, uma estudante mulher, um adolescente homossexual, um aluno ribeirinho, sertanejo, de comunidade em condição de vulnerabilidade social, ou uma estudante com deficiência. Pensamos com o corpo inteiro.

Por outro lado, a perspectiva da Didática da História alemã (e aqui incluo também a anglo-saxã) ressalta a perspectiva decolonial de que neste corpo de conhecimento existe uma capacidade cognitiva que demonstra a base das ideias, suas apropriações, interpretações, traduções, ancoragem e aplicação prática. Quando essa capacidade não é devidamente acompanhada no ambiente escolar, pode desviar a atenção do pesquisador/professor do processo de aprendizado histórico dos estudantes para o método ideal de ensino, o ensino de história resumido a uma discussão metodológica.

Como segundo cuidado, ainda em torno do conceito de consciência histórica, o silenciamento de Rüsen com relação à categoria de inconsciência – compreensível e justificado pelo autor em sua trilogia –, abre espaço, contudo, para refletirmos aqui acerca da natureza e participação da memória como substrato único (e não todo compreendido) da consciência histórica.

De acordo com a teoria, nos procedimentos de fala ou escrita, em que se utilizam palavras para organizar frases, sentenças, constituir um conjunto de ideias, elaborar um raciocínio, uma opinião, defender um argumento, a linguagem tem a propriedade de organizar e apresentar o pensamento, sendo o meio pelo qual – talvez, não único – a consciência histórica se expressa. Enquanto texto, essa narrativa decorrente seria uma mescla criativa de conhecimentos científicos e não científicos, imagens, experiências do cotidiano, memórias, representações e tradições herdadas.

Neste sentido, com base em Rüsen (2001), a premissa para que exista uma consciência que se chame histórica tem a ver com esta participação constante da história



como filtro de entendimento e/ou explicativo da realidade. Em seu sentido mais livre, este termo realidade, do latim *realitas* que remete a “coisas” do exterior, externas ao sujeito, quando trazidas à consciência, seriam, em boa medida, tomadas a partir destas memórias prévias dos sujeitos. É porque possuem uma ideia no pensamento que a reconhecem no exterior, sendo a maneira como a reconhecem altamente pessoalizada. Estas experiências dos sujeitos, que se atravessam no entendimento enquanto memórias, lançam luzes sobre o presente, seja num momento ultra curto (um símbolo ou sinal reconhecido em milésimos de segundos que evoca paixões, medos, ansiedades, desejos e/ou esperanças), ou em momentos de maior duração/complexidade, quando estes sujeitos narram discursivamente para si mesmos ou para outros um dado entendimento, julgamento ou decisão sobre uma situação de conflito.

Como uma espécie de mecanismo apriorístico, esta utilização da história pela consciência (via memória) nos indica que, em alguma medida, os passados estão presentes o tempo todo no movimento que o pensamento faz de recuperar informações para o entendimento e explicação. Então, quando pesquisas na área do ensino da história adotam o conceito de consciência histórica como eixo estruturante em suas análises, estão elegendo como problemática ao ensino questões como: que memórias fundamentam este tipo de comportamento? Com base em quais informações históricas tomam estas decisões? Por que conceituam desta e não de outra maneira? Como a história que se apresenta nos objetos da indústria cultural, nas memórias oficiais e subterrâneas, nas tradições inventadas e populares, nos conhecimentos científicos e de senso comum participam e/ou fundamentam as opiniões dos jovens? Assim, uma infinidade de questões que cada vez mais vêm aproximando o aprendizado histórico em ambiente escolar ao mundo da cultura, da política e da sociedade.

Contudo, somos assaltados por memórias aleatórias nos momentos de crises de orientação e interpretação da realidade, ou há algum tipo de controle por parte do sujeito sobre qual memória utilizar para orientar a vida? Pode o estudante, no momento de agir, questionar a própria interpretação da realidade, em virtude de uma memória problemática ou insuficiente que se atravessou como filtro, ou as memórias que fundamentam e condicionam o agir humano não são conscientes no momento presente da interpretação da realidade? Estamos sempre condenados à uma análise ulterior da interpretação feita ou temos algum controle metateórico no curso da ação?

São questões que são pertinentes mais pela abertura teórica que proporcionam do que por suas efetivas respostas, que dificilmente teremos algum dia. Vejamos, se assumirmos a memória como fundamento da operação da consciência, e temos estas indagações acima que nos possibilitam questionar a qualidade destas memórias, então novas questões de pesquisas se abrem para o campo, como: uma memória social pode substituir uma memória pessoal na orientação da vida prática? Uma memória de longa duração, uma experiência vivida pelo sujeito por um longo período de tempo, pode não prevalecer no momento de interpretação e orientação da realidade e ser substituída em benefício de uma memória exógena e recente? Em última instância, estamos falando sobre possibilidades de pesquisas que consigam mensurar empiricamente a força e capacidade de uma ideologia em suplantar experiências pessoais, ou sobre quanto tempo as pessoas permanecem contraditórias a si mesmas (graças a esses movimentos da consciência em recuperar histórias – quais? – para o entendimento do presente).

Este é o ponto que possivelmente aproximam as perspectivas em questão: sobre como o conceito de consciência histórica é insuficiente para o entendimento e orientação



do negro latino-americano, a exemplo, se o conceito for entendido como um estágio/estado de consciência, alcançado por certo grau de conhecimento acadêmico. Dado os pontos enunciados acima, talvez a memória não leve, apenas, à elucidação qualitativa da consciência, na melhor das hipóteses, mas também ao fenômeno descrito por Du Bois, Rigoberta Menchu e Édouart Glissant como “dupla consciência”, “consciência mestiça” e “crioulização”. Ou seja, este movimento do pensamento, de recuperar uma memória e lançar sobre o presente, fundamental para o conceito de Lélia Gonzales de “amefricanidade” (GONZALEZ, 2020), também permite o “contato com a parte sombria e as regiões obscuras do inconsciente”, que participam cotidianamente do próprio racismo (MBEMBE, 2020, p. 70).

c) A tendência do narrativismo textualista e a Identidade subjetiva como produto

Pela narrativa histórica os homens contam as suas vidas, explicam-se e instituem-se como pertencentes ao mundo, percebem a presença do passado no presente, historicizando a si próprios e também as suas culturas, tradições, regras e valores. Nas palavras de Pacievitch (2007), seria possível inferir que as tomadas de decisões de cunho ético e moral, ações individuais ou coletivas e a formação de identidades estariam diretamente ligadas ao modo como as pessoas organizam suas narrativas históricas. Desta forma, haveria uma relação entre a instituição de identidades no presente e o modo como a consciência histórica recupera e interpreta os dados do passado e exprime em forma de narrativa.

Tendo essa ligação como premissa, e também muito enfatizada pelas pesquisas da perspectiva da consciência histórica, existe uma relação entre a identidade dos sujeitos no presente e a forma estética como operam os seus pensamentos¹⁴⁸. Este passado evocado no presente se apresenta enquanto narrativa, como uma operação mental, que orienta de várias maneiras para a vida. Um ensino que qualifique as ideias históricas dos sujeitos passa por essa requalificação das formas narrativas do pensamento.

Uma das dificuldades aqui é que, mesmo que, conforme a formulação de Rüsen, a narrativa não signifique necessariamente texto, podendo ser, por exemplo, imagética, há uma grande preferência por entender a forma textual como o parâmetro central para qualquer narrativa e, conseqüentemente, para acessar a consciência histórica dos sujeitos. Isso é bastante grave quando pensamos tanto na grande camada ou classe de trabalhadores marginalizados, descendentes, sobretudo, de africanos e indígenas, que, por tradição e pela exclusão do acesso à instrução formal, se expressam muito mais pela oralidade do que pela escrita, quanto nas populações indígenas que não assentam suas narrativas na escrita, sendo que algumas delas falam o português tão somente como segunda língua. Ainda, se centrarmos a ênfase, unicamente, na requalificação textual destas narrativas, encontraremos limitações na teoria, também, quando o caso for a consideração de outras estruturas de pensamento, como é o caso, por exemplo, das pessoas surdas.

Neste momento, vale a observação do parágrafo abaixo,

¹⁴⁸ Para Rüsen, este processo de rememorar o passado não se faz de forma uniforme no sujeito, mas de quatro maneiras distintas e complementares, entendidas como “tipos de geração de sentido”, “constituição de sentido” ou “tipologias da consciência histórica”. Estas formas de recuperação implicam em tipos de narrativas e também de identidades. Estas quatro maneiras seriam: modo tradicional, exemplar, crítico e genético.



(...) a nossa voz interior, o monólogo privado em nossas cabeças, é essencial não apenas para o pensamento abstrato, mas também desempenha um papel fundamental em outras funções mentais superiores, como memória e auto-consciência. Nossa voz interior é como software que usamos para conduzir o hardware do cérebro. As pessoas nascidas com surdez profunda nunca irá ouvir e assim nunca vai ter a imagem auditiva com que manter o pensamento privado. Sua única alternativa é pensar em linguagem gestual, essa que o coloca dentro do mundo. (...) Os surdos também não compreendem como pensamos, da mesma forma que temos dificuldade em entender o pensamento deles. Os surdos garantem que pensam, mas eles sabem que aquela língua pensada não é o português, ou outra língua qualquer. Assim, o pensamento do surdo é muito mais complexo do que podemos imaginar, ele envolve, formas, imagens, leitura labial, gestos e palavras que eles mesmos criaram. De fato, conseguem interagir e seu cérebro é capaz de raciocinar de uma forma muito mais complexa do que aqueles que podem ouvir¹⁴⁹.

Lógico que, como dissemos, a sequência de símbolos também produz um texto, mas o grau de certeza que algumas pesquisas da consciência histórica possuem acerca da evolução das ideias históricas dos jovens, a partir de suas palavras manifestadas textualmente em narrativas históricas, perde sua universalidade ao não conseguirem (ainda) mensurar ou qualificar a evolução do pensamento de pessoas surdas. O mesmo poderíamos apontar com Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dislexia e Déficit de Processamento Auditivo (DPA)?

Pesquisas – para ontem – são necessárias para entendermos a construção das ideias históricas nestes casos específicos, tendo visto que com o arrefecimento da pandemia, segundo o Censo Escolar 2022¹⁵⁰, houve um salto no número de matrículas de estudantes da educação especial para classes comuns na educação infantil, de 106.853 em 2021 para 174.771 em 2022, um aumento significativo de 63,5%. Nos ensinos fundamental e médio, o registro de matrículas também aumentou, chegando em 914.557 e 203.138, respectivamente. Índices que resultam do movimento de inclusão que vem acontecendo nas últimas décadas, que provém das lutas de familiares e dos movimentos sociais por mais acesso à educação (LOPES, 2019), e que no ensino médio – faixa etária muito comum e visada em pesquisas acadêmicas e estágios supervisionados – representaram um aumento de 633,48% nos últimos dez anos.

E se há uma relação, conforme postula a teoria rüseniana, entre a manifestação textual e a identidade histórica dos sujeitos, essa identidade observável a partir das narrativas corre o risco de ser compreendida apenas em sua dimensão individual, no âmbito psicológico, o que empobrece a potencialidade da educação escolar como fenômeno social.

a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizado, é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. (GAMSCI, 1995, p.131).

¹⁴⁹ Disponível em: <<https://diariodebiologia.com/2011/12/9970/>>. Acessado em 02/04/2023, às 20h17.

¹⁵⁰ Ver em: <https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2023/03/09190039/apresentacao_coletiva.pdf> Acessado em 02/04/2023, às 21h31.



Aqui vale, quiçá, acrescentar que se for a identidade histórica a finalidade do ensino da história, convém adicionar que o nosso contexto latino-americano requer saídas mais coletivas, talvez, a “identidade como copertencimento mútuo a um mesmo mundo” como nos indica Achille Mbembe (2020. p. 11), o que pode relocalar as práticas e atividades intra e extra escolares para uma outra relação e experimentação com as fontes históricas.

Referências

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores*. Revista História Hoje, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 224–246, 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. 2017.254f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2017.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino da história e o Software ibm spss statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do Conhecimento histórico escolar em grande escala. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 239-268, jul./dez. 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, Bruna Alves. *Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)*. Tese Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil, 2019.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 edições, 2020.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007b.

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

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007a.

PACIEVITCH, Caroline. *Consciência Histórica e Identidade de Professores de História*. Ponta Grossa, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2007, p. 57.