



# MANDIARISAWA



REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM



DOSSIÊ

**ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO REFLEXÃO PARA A PESQUISA**

**MANAUS  
VOLUME 4  
NÚMERO 2  
2020**



# MANDIARIÇAWA

REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM



## DOSSIÊ

# ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO REFLEXÃO PARA PESQUISA

### Organizadores

Prof. Dr. Milton Melo, Prof. Me. Júlio Santos da Silva,  
Profª. Me. Claudia Barros, Prof. Me. Moisés Araújo  
Prof. Dr. Hideraldo Costa

### Capa

Wenderson Lima

### Ilustração

Andrew Matheus



*In memoriam de Milton Melo dos Reis Filho  
e de todos os profissionais da Educação que  
nos deixaram no ano de 2020 e 2021.*



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	3
Poema “Madrugada Camponesa” de Thiago de Mello .....	6

### Dossiê Temático

1. A DINAMICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO - <i>Milton Melo dos Reis Filho</i> .....	7
2. “AS CRÔNICAS DO LIXO”: UM DIÁLOGO ENTRE A CULTURA MATERIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS - <i>Júlio Santos da Silva, Marcus André dos Santos Bernardes Rabelo</i> .....	22
3. PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA: NOVOS DESAFIOS EM TEMPOS DE COVID-19 - <i>Eduardo Gomes da Silva Filho</i> .....	33
4. TSU’I GOAB OU A BATALHA CONTRA A MORTE: O USO DA LITERATURA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA - <i>Girlane Santos da Silva, Alexandre da Silva Santos</i> .....	43
5. MEMES EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA - <i>Camila M. Caetano Souza, Izanne Carvalho Barbosa</i> .....	55
6. AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/2008: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA - <i>Alfredo Clodomir Rolins de Souza, Raimunda Gomes da Silva, Raimundo Nonato Gomes dos Santos</i> .....	74
7. CULTURA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DISCIPLINA HISTÓRICA: DESAFIOS ATUAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA - <i>Luciano Everton Costa Teles</i> .....	95
8. INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AUDITIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UMA REALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS – 2009 - <i>Maria Jussara Sodré da Costa, Narciso Passos de Freitas</i> .....	111



### Artigos Livres

1. O MARXISMO-LENINISTA E A CONSTRUÇÃO DE ALDEIAS  
COMUNAIS EM MOÇAMBIQUE ENTRE 1975 A 1990 - *Celestino Taperero  
Fernando* .....130
2. PRIMEIROS PASSOS DOS BATISTAS EM MANAUS NO INÍCIO DO  
SÉCULO XX - *Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira* .....148
3. HISTÓRICO DE UM RANCOR: ARTHUR CEZAR FERREIRA REIS E O  
TRABALHISMO AMAZONENSE (1954-1964) - *Vinicius Alves do Amaral* ....165
4. TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DA HISTORIADORA SANDRA JATAHY  
PESAVENTO (1946-2009) E A RECEPÇÃO DA HISTÓRIA CULTURAL NO  
BRASIL - *Bárbara Pinheiro Baptista* .....188

### Resenha

- QUE ENSINEMOS A TRANSGREDIR: A SALA DE AULA INSPIRADA POR  
BELL HOOKS. Resenha: hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como  
prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. - *Bárbara Harianna de  
Cabral* .....199

## APRESENTAÇÃO



O desafio de exercer a carreira de magistério no Brasil não tem sido das mais fáceis, principalmente depois da ascensão da extrema direita no país e no mundo. Este cenário político possibilitou o fortalecimento de ideias de cunho neofascista que trouxe no seu bojo o fortalecimento de racismo, xenofobia, machismo, assim como o negacionismo científico. Este último com intensa repercussão entre os professores de História do ensino básico à pós-graduação. No ensino básico, a disputa de narrativas tende a ser mais prejudicial devido a interferências mais direta no mercado editorial e subtração de temáticas importantes. Os representantes políticos adeptos deste ideário chegaram ao poder em 2018 pelo voto popular.

Com a sociedade convulsionada, temas consensuais nas pesquisas históricas como escravidão negra, golpe militar no Brasil, gênero, entre outros, passaram a ser contestados não a luz de novas pesquisas e sim por atos de vontade de adeptos do novo grupo de poder numa conjuntura política específica cujos acontecimentos e explicações ainda estão se desenrolando. Respostas simplistas a questões complexas fazem parte do rol de explicações por parte dos ideólogos: “a escravidão no Brasil era melhor, pois os negros já eram escravizados em seus antigos territórios”; “em 1964, no Brasil, assumiu o poder os militares através de um regime militar constitucional” e assim por diante.

A disputa de narrativas, entre elas a da explicação histórica, veiculada além dos livros didáticos com selo oficial, se modernizou e ganhou novos campos de disputa como a rede mundial de computadores. Com regulamentação ao sabor do deus mercado, essas narrativas encontraram nas novas tecnologias (plataformas como *Youtube*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*) um poderoso veículo de difusão do pensamento da extrema direita atingindo e influenciando diretamente crianças, adolescentes e adultos.

No meio desse cenário de polarização política fomos surpreendidos pela pandemia de Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars-Cov-2), o Covid-19, no início de 2020. A pandemia tornou-se um novo capítulo para o acirramento pelo qual a nação brasileira dividida passou a conviver. Com alta taxa de transmissibilidade e de letalidade acabou por impor, de modo compulsório, o uso das novas tecnologias ao professorado brasileiro sem que a grande maioria tenha sido preparada para o uso deste novo recurso tecnológico aplicado à educação. Da noite para o dia, o ensino remoto, mediado pelas tecnologias da comunicação, até então pouco conhecidos da grande maioria dos professores brasileiros,



passou a fazer parte do cotidiano. Aulas virtuais, *lives* nas redes sociais, *classroom*, *google meet*, *moodle*, entre outros, ganharam um novo significado na profissão docente no Brasil.

Diante deste cenário, os professores da região amazônica conviveram com novos desafios. Com a pandemia em alta, os problemas regionais e estruturais como a desigualdade social ficaram mais expostas e se impuseram aos seus habitantes. Com o ensino remoto, os abismos estruturais – como a exclusão digital – se tornaram perceptíveis e os professores da região amazônica passaram a conviver com a falta de sinal da *internet* ou com seu funcionamento precário e compromete ainda mais qualquer resultado pedagógico que se busque alcançar. De uma maneira geral, essa crítica, guardadas as proporções, foi enfrentada pelos professores no Brasil.

A resposta dos profissionais da educação a essas barreiras está sendo dada com luta e criatividade, mas também com inovações e propostas pedagógicas que valorizam sobretudo o protagonismo do sujeito na história assim como uma história decolonial necessária nesses tempos de obscurantismos e negacionismos científicos. Conviver e não sucumbir a essas adversidades que se repetem e sabotam a prática docente, só tem sido possível enfrentá-las nos valendo de nossas inteligências e respostas com base na ciência. Sem dúvida, este foi o espírito que guiou e conduziu os autores que tornaram possível o Dossiê **“Ensino de História na Amazônia: práticas pedagógicas como reflexão para a pesquisa”**. Desde as discussões iniciais, a preocupação dos organizadores do dossiê foi valorizar as diversas experiências dos professores, seja do ensino básico ou universitário, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, tendo como preocupação um ensino que se contraponha a todas as formas de cerceamento às liberdades.

O professor Dr. Milton Melo (*in memoriam*) convida-nos a uma reflexão sobre a Formação Continuada dos professores de História dos Anos Finais, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus (SEMED). Melo aborda a dinamicidade do trabalho do formador de história na elaboração de estratégias para as práticas na sala de aula. Nesse mesmo caminho, o historiador Júlio Silva e o arqueólogo Marcus Rabelo refletem sobre o uso da cultura material na formação continuada de professores dos Anos Iniciais, e discutem como o artefato histórico não é somente um recurso pedagógico, mas um canalizador da valorização da história local e da memória individual e coletiva.





Eduardo Gomes discute, a partir da realidade de Roraima, como práticas inovadoras no ensino de história contribuirão para superação de obstáculos impostos pela pandemia de Covid-19 na Escola Agrotécnica, ligada a Universidade Federal de Roraima EAgro/UFRR. Girlane Santos e Alexandre da Silva, estabelecem um profícuo e salutar diálogo entre a literatura e a temporalidade histórica, com criatividade e entendendo os desafios enfrentados pelo profissional de História.

Camila Souza e Carvalho Barbosa exploram o potencial e necessário debate sobre a utilização dos *memes* como fonte para o ensino de história a uma geração que utiliza seus significados instantâneos como disseminação de ideias, recurso útil para se trabalhar acontecimentos e conceitos históricos.

O professor Alfredo Clodomir reflete sobre as implicações e impactos da Lei Nº 11.645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos estudos de Histórias e Culturas indígenas na sala de aula do ensino básico em Boa Vista, Roraima, mostrando como é difícil, mas importante, romper com uma cultura escolar que valoriza o etnocentrismo europeu em detrimento da cultura local.

O professor Luciano Telles relata uma experiência com alunos de uma escola pública manauara, compartilhando como o saber escolar pode contribuir para a formação de alunos com uma consciência crítica baseado no diálogo e na democracia, recursos necessários nesses tempos em que vivemos. E, por último, o historiador Narciso Freitas e a pedagoga Maria Jussara levam-nos a trilhar os caminhos da educação inclusiva quando relatam os desafios de se trabalhar com alunos com deficiência auditiva, onde o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio da linguagem em Libras.

Ainda umas palavras finais. Ao longo dos últimos meses na elaboração deste dossiê, a pandemia do Covid-19 recrudescu no Amazonas sobrevivendo a segunda onda. Neste ínterim, Milton Melo, um dos organizadores e autores desta obra, não resistiu a Covid-19, nos deixando de modo repentino. Ao mestre Milton, como era chamado pelos colegas professores de História que participavam da formação de história, dedicamos este dossiê.

Prof. Dr. Hideraldo Lima da Costa  
(UFAM / Coordenador do GT- Ensino de História e Educação)

Prof. Me. Julio Santos Silva  
(SEMED)

POEMA “MADRUGADA CAMPONESA” DE THIAGO DE MELLO



Madrugada camponesa,  
faz escuro ainda no chão,  
mas é preciso plantar.  
A noite já foi mais noite,  
a manhã já vai chegar.  
Não vale mais a canção  
feita de medo e arremedo  
para enganar solidão.  
Agora vale a verdade  
cantada simples e sempre,  
agora vale a alegria  
que se constrói dia-a-dia  
feita de canto e de pão.  
Breve há de ser (sinto no ar)  
tempo de trigo maduro.  
Vai ser tempo de ceifar.  
Já se levantam prodígios,  
chuva azul no milharal,  
estala em flor o feijão,  
um leite novo minando  
no meu longe seringal.  
Já é quase tempo de amor.  
Colho um sol que arde no chão,  
lavro a luz dentro da cana,  
minha alma no seu pendão.  
Madrugada camponesa.  
Faz escuro (já nem tanto),  
vale a pena trabalhar.  
Faz escuro mas eu canto  
porque a manhã vai chegar.  
(Faz escuro, mas eu canto)

# A DINAMICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO



MILTON MELO DOS REIS FILHO<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo traz para o debate uma análise acerca do trabalho do professor formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, objeto de nossa investigação. Nessa perspectiva, consiste em realizar uma abordagem sobre a dinamicidade do trabalho do formador na formação continuada dos professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir de três pontos basilares: O trabalho do professor formador; Desafios da formação continuada em História e a Política de formação continuada. O artigo se inscreve numa perspectiva inovadora e original, pela sua relevância do ponto de vista da literatura da área educacional, pois ainda há carência de pesquisa do tema com foco no trabalho do formador, em especial quando se trata de experiências a partir do lócus da formação continuada, como é o caso dos professores de História da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que participam das formações na DDPM. Espera-se, sobretudo, que esta contribuição possa suscitar novas reflexões para o campo educacional, abrindo caminhos para a compreensão da teoria e prática e a construção de novos projetos de formação que considerem e respeitem as especificidades e as condições necessárias para suas execuções.

**Palavras-chave:** Trabalho; Desafios; Formação; Política de Formação.

## Abstract

This article brings to the debate an analysis about the work of the teacher trainer of the Division of Professional Development of Teaching - DDPM, object of our investigation. In this perspective, it consists of carrying out an approach on the dynamics of the trainer's work in the continuing education of History Teachers of Elementary Education Final Years, from three basic points: The work of the teacher trainer; Challenges of continuing education in History and the Policy of continuing education. The article is part of an innovative and original perspective, due to its relevance from the point of view of educational literature, as there is still a lack of research on the topic with a focus on the work of the trainer, especially when it comes to experiences from the locus of education continuing, as is the case with history teachers from the Manaus Municipal Education Department who participate in the DDPM training. It is hoped, above all, that this contribution may give rise to new reflections for the educational field, opening paths for the understanding of theory and practice and the construction of new training projects that consider and respect the specificities and conditions necessary for their execution.

---

<sup>1</sup> Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa MYTHOS: Humanidades, Complexidades e Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: reis5.filho@gmail.com



**Keywords:** Work; Challenges; Formation; Training Policy.

## **Introdução**

Este artigo traz uma análise acerca do trabalho do professor formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, objeto de nossa investigação. Trata-se de uma abordagem sobre a dinamicidade do trabalho do formador na formação continuada de professores, mais especificamente com professores de História que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na educação de modo geral, buscando revelar, para além da dinamicidade, as condições reais de trabalho do professor formador, os desafios da formação continuada em História e a política de formação continuada no município de Manaus.

Sabe-se que a formação continuada tem seu amparo legal na Lei. Mas o que interessa nesse momento é a prática. Ou seja, como essas leis que mudaram o rumo da educação brasileira têm sido colocadas em prática? Aqui o foco não é a legislação, mas o esforço de compreender que o discurso diz uma coisa e a prática docente outra. Nesse sentido, alguns elementos são fundamentais ao tratar da formação continuada, um deles é a não separação entre pesquisa e ensino. O professor na sua formação tem que ser atendido nessas duas vertentes. Ele precisa ser um excelente professor, mas ele precisa, também, desenvolver pesquisa acadêmica.

A Pesquisa acadêmica é indispensável ao professor porque ela tem a intenção de produzir conhecimentos, de refinar conhecimentos e, também, refinar a forma de atuar do professor. É muito importante que o professor em sala de aula adquira o hábito de pesquisar e, também adquira o conhecimento disciplinar para isso. É imprescindível que o professor esteja ligado, exerça o papel de pesquisador na comunidade onde a escola está inserida. Sobretudo, mediar esse conhecimento da disciplina que ele atua para a realidade do seu aluno, para não distanciá-los de uma realidade que eles transitam cotidianamente.

Os professores da educação básica produzem as aulas com metodologias e técnicas inovadoras com a expectativa de suprir as necessidades básicas de suas práticas e práxis na sala de aula. Nesse processo produtivo, o coração e a mente do professor formador parecem carregar sobre suas responsabilidades suas próprias formações. Funcionam como agente cultural cujas formas e significados mutantes refletem o conflito e as mudanças históricas no qual a política de formação continuada é inscrita com especial clareza.

## **O trabalho do professor formador**



Ser professor formador é, antes de tudo, um grande desafio, porque sobre o fazer pedagógico recai a responsabilidade de pensar o início e o fim de cada formação, da administração de um fluxo de formação continuada.

A começar pelo procedimento inicial que envolve a realização de um diagnóstico, projeto formativo ou ementas e parcerias. A fase pré-formação - é dedicada ao estudo individual, estudo em grupo, produção formativa e logística. A formação - é o momento em que se realiza o encontro formativo, na maioria das vezes, de modo presencial, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Após esses primeiros momentos seguem o procedimento pós-formação que implica na verificação dos resultados da formação, a autoavaliação, os instrumentos de acompanhamento como diários, fichas e a socialização de práticas formativas que é a coroação do ano letivo, porque é nesse momento que se oportuniza a socialização de trabalhos e experiências realizadas durante o ano letivo e que, de certo modo, nasceram a partir de um momento formativo.

Por fim, as ações contínuas de formação nas quais o professor formador age com primazia nas questões de avaliação, relatórios, sala virtual, formação do formador e desdobramentos das formações. Quanto aos desdobramentos formativos é importante destacar que, a cada ano, há um estreitamento de relação entre professor formador e professor cursista, gerando sobremaneira formações para demandas específicas da escola ou na escola. Em 2019, por exemplo, 18 atendimentos dessa natureza foram registrados<sup>2</sup>.

Tudo isso, com o intuito de levar ao professor em formação possibilidades para contribuir em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, seus alunos possam se compreender como um agente da história, sobretudo dominar os elementos constitutivos do saber histórico, fazer as relações, compreender as rupturas e permanências, construindo um diálogo com o passado, aprendendo assim a pensar historicamente, questionando e interpretando os documentos.

Isto remete a imaginar que os saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardif (apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286), “são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”. Sobre esta questão, este mesmo autor acrescenta como sendo:

uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro

---

<sup>2</sup> Cf. Relatório de Avaliação Formação Continuada/2019.



ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF, 2007, p. 8).

É nesta interação que a organização do trabalho na escola se estrutura. Nesse intento, o trabalho do professor formador deve estimular os professores cursistas ou professores em formação, a analisar o cotidiano da sala de aula e discutir com seus pares as questões pedagógicas, sociais e políticas. Sobre esta preocupação, Imbernón delinea o seguinte quadro:

“Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância” (IMBERNÓN, 2004, p. 52).

O trabalho do professor de História assim como dos professores de outros componentes curriculares requer constantes aprendizados, entre os quais se faz presente a transposição didática, ou seja, a arte de transformar a teoria e a prática pedagógica numa atividade docente prazerosa e com mais proximidade da realidade que envolve o aluno. Ou ainda “a relação entre o conhecimento produzido na Academia e o conhecimento desenvolvido pelo universo escolar” (SANTOS, 2013, p. 01). Nessa mesma linha compreensiva Circe Bittencourt, afirma que:

[...] a história e as demais disciplinas escolares, a organização curricular, a carga horária, a divisão em áreas do conhecimento (humanas, exatas, etc.), educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio fazem parte de um sistema educacional que mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento - o conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2005 p. 35).

Bittencourt defende um conceito amplo de conhecimento histórico no qual o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. Para esta autora “a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais” (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

Isto significa empenho e dedicação do professor para absorver metodologias e estratégias contemplativas e satisfatórias aos alunos do tempo presente, mergulhados numa era digital, cada vez mais desafiadora. É o professor quem transforma o saber a ser



ensinado em saber aprendido, e essa ação é fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Aqui se instala uma nova ambiência em que professores e alunos buscam novos entendimentos no que concerne ao ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ambiência em que o trabalho compreende a transposição didática como:

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução. [...] (SCHIMIDT, 2009, p.35).

Nesse intento, o trabalho do professor passa a ser objeto de preocupação que vai desde o sentido do trabalho, enquanto sujeito que vive do trabalho às novas descobertas e possibilidades de sua ressignificação nesse mundo por meio da educação, onde se configura a importância da formação continuada como espaço de reflexão, de pensar a educação, a prática e a práxis docente num processo de transformação, de humanização do sujeito que trabalha nesta área. Nessa perspectiva, compreender a importância da transposição didática dos conteúdos e dos procedimentos historiográficos para um bom ensino da História é imprescindível ao professor que deverá estar atento e atualizado as pesquisas sobre a didática da história, por conseguinte a formação continuada dos professores contribui para a melhoria na qualidade da educação.

Este tem sido o exercício contínuo do professor formador que lida com a formação continuada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – DDPM/SEMED. No caso do componente História, esta preocupação é socializada entre dois formadores, que buscam oferecer uma estrutura razoável durante cada formação. Nesse sentido realiza-se um planejamento prévio que envolve desde material de expediente, de uso pessoal como papel higiênico, copos descartáveis, a alguns gêneros alimentícios, como bolachas, pão, café, açúcar, manteiga, suco, leite, que auxiliam a oferta de um pequeno lanche, durante as formações. É importante frisar que esta estrutura não é concedida pelo poder público. Mas são os professores formadores, que se organizam junto aos seus pares e articuladores, para oferecer o mínimo possível aos professores em formação.

Este jeito próprio de conduzir o trabalho e carregar sobre suas costas algumas demandas tornou-se mais complexo e mais difícil e, portanto, tem exigido maiores níveis



de profissionalização associados às modificações de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho, Torres (1995, p. 121), chama a atenção para o fato de que a “falta de precisão do que se entende por maiores níveis de profissionalização docente e questiona sobre quais seriam as modificações hoje exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho”. A fala dessa autora interpela a trazer para discussão e estudo as relações e as dificuldades do trabalho do professor que lida com a formação continuada de seus pares, seja em relação à emergência de saberes necessários ao professor formador, seja em relação às condições institucionais para um trabalho docente tão específico e complexo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mizukami (2006) destaca que, se os professores vêm ocupando posição central nas atuais reformas da educação, “os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”. Para esta autora, “novas tarefas e novos desempenhos são exigidos dos formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 6).

Desse modo, compreender o trabalho do professor formador implica compreender a docência como um processo de constituição e identificação profissional e que envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais e as formas de viver e praticar à docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto institucional.

Há que considerar que muitos desses professores dependem do transporte coletivo para chegarem ao espaço formativo, o que inviabiliza tomar café antes da sua chegada à formação, sendo de suma importância a oferta de um pequeno lanche no intervalo da formação.

Na contemporaneidade, a sociedade projeta sobre os professores e as escolas expectativas e missões que jamais serão capazes de cumprir. “Na escola os professores desenvolvem a sua profissão e procuram responder aos reptos da mais complexa das atividades profissionais que, muitas vezes, é reduzida ao estatuto de coisa simples e natural” (NÓVOA, 2002, p. 254).

No entanto, “estes profissionais estão consciencializados que a escola é um lugar de encontro(s) onde não há sábios absolutos: há homens [e mulheres] que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1975, p. 116). Comungando desta perspectiva, entende-se que o exercício da profissão deve alicerçar-se em saberes científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos.





### **Desafios da formação continuada em História**

A formação continuada em História nasceu de um Programa denominado Tapiri, com a possibilidade de disponibilizar ao professor o adquirir e o exercitar uma prática investigativa, em que ele possa pesquisar e ampliar o seu campo teórico conceitual, com uma atitude de professor pesquisador encontrando espaço para falar de suas inquietações em um diálogo vivo e dinâmico, com a sua prática educativa. (PROGRAMA TAPIRI, 2014). Nesse sentido, o espaço da formação continuada é onde acontecem os encontros formativos e se instala reflexões, inquietações, angústias e falas sobre o cotidiano e o trabalho na escola, numa ambiência em que professores em formação e professor formador atuam como protagonistas de um processo de melhorias contínuas no que se refere ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Aqui ganha destaque o Programa Tapiri porque busca inspirar-se nos princípios da qualidade e eficiência. Para tanto, foca-se no conhecimento pedagógico do conteúdo; em metodologias que promovem a aprendizagem ativa do professor; no trabalho colaborativo; no alinhamento ao currículo e na duração prolongada (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Jun. 2017).

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2017), o programa de formação leva em consideração as políticas educacionais, o contexto da escola, o Conhecimento x Experiências x Necessidades do docente, pesquisas científicas e coerência entre os aspectos (ações e alinhamentos). Nessa perspectiva, se pensou o projeto de formação continuada do ensino fundamental anos finais para o ano de 2020, uma formação continuada que tem como desafio e possibilidades no contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Referencial Curricular Amazonense - RCA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, cujo objetivo, visava compreender a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular - RCA para o desenvolvimento de estratégias de Formação Continuada junto aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Mas sobre o ano de 2020, outros desafios foram lançados. A instalação de uma crise sanitária proveniente da pandemia da COVID-19 inaugura o novo contexto no cenário da educação brasileira. A este novo contexto, o professor se vê mergulhado a priori no campo das incertezas, das imaginações, de uma vida e trabalho em que as condições dadas não traduzem a sua realidade. Em meio ao trabalho professores, alunos,



famílias dividem momentos das perdas, do medo e da difícil tarefa de conduzir vida e trabalho. Instala-se no meio educacional o cenário das dificuldades, dos obscuros caminhos que deveriam ser seguidos. Mas, é neste cenário das incertezas que o professor buscou sua reinvenção, sua efetiva participação nas *lives*, nas formações on-line, no estudo em relação aos aplicativos que eles interagem numa dinâmica de superação, parece haver a antecipação daquilo que as próprias formações continuadas já haviam anunciado, a educação 4.0, que designa a abordagem educacional e o conjunto de estratégias que seriam desejáveis para contemplar as necessidades da chamada Quarta Revolução Industrial<sup>3</sup>.

Sabe-se que no Brasil, a contradição social é imensa. Este quadro situacional acaba distanciando as pessoas do bem comum. É necessário entender que a humanidade é uma só, e o bem-estar social deve ser universal. O elemento complexo desta história é ver como os espaços que deveriam ser dedicados para o desenvolvimento intelectual e criativo, como as universidades, por exemplo, não atendem a este propósito. Ainda é poucos jovens que têm acesso à universidade, em especial às públicas. E a maioria que possui, não desenvolve o desejo de ter contato com outra realidade. Diante deste cenário, vislumbra-se a seguinte conclusão: a de viver o colapso do sistema educacional e a educação mais valiosa surge da verdadeira interação humana.

Urge-se romper com os muros e valorizar as pessoas, não subestimá-las. A educação, atualmente, é utilizada para interesses individuais e não coletivos. O debate central recai sobre se, deve-se pensar em um projeto onde todos os jovens, com diferentes realidades, tenham o espaço para exercer a criatividade e interagir, ou se continuam em um mundo de espetáculos e imagens que só reproduz o que é imposto. Aqui está a importância da formação continuada, porque por meio dela, professores poderão repensar suas vivências e práticas educativas em que seus próprios pensamentos e de seus alunos só serão libertos pela verdadeira interação humana. Discutir o ensino de história, hoje, “é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2008, p. 15).

Há que reconhecer as mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX, articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de

---

<sup>3</sup> Educação 4.0 é um termo cunhado por Klaus Schwab para descrever toda esta nova geração de avanços tecnológicos que se presencia e que estão se integrando para constituir a próxima onda de inovação, a chamada Quarta Revolução Industrial.



uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolas e na indústria cultural, o que torna necessário, cada vez mais, a importância do diálogo sobre a produção e as relações entre universidades e ensino básico.

Trata-se de uma vivência que exige de certo modo uma prática reflexiva. Por isso, é importante pensar que ao mesmo tempo em que o professor atua, ele também está se avaliando. Ele precisa estar constantemente fazendo reflexões sobre a sua ação e o momento da sua ação, de modo que ele possa entender o tempo inteiro com efetividade tudo aquilo que está acontecendo na sala de aula, os resultados do que ele realiza na sala de aula. Isto precisa estar inserido na formação docente.

É importante dizer, que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas. São elas que vão orientar as práticas cotidianas do professor. Elas sempre estarão produzindo alguma filiação teórica. Isso pode acontecer de forma inconsciente ou de forma ignorada. Ninguém nasce sabendo, é preciso que esses professores sejam orientados. E eles, por sua vez, exercitem isso na sua própria formação. É nesse contexto que a formação continuada tem seu lugar de primazia.

Precisa-se saber que as mudanças sociais e mudanças na escola ocorrem constantemente. Diante disso, torna-se pertinaz questionar: como os professores estão em processo de formação? É fundamental saber que a escola não é uma instituição separada do restante da sociedade. Portanto, tudo o que acontece na escola vai refletir na comunidade. E o contrário também é verdadeiro.

Em meados da década de 1970 do século XX, temos uma proposta de universalidade na educação. A educação passa a ser o direito de todos. Porém, no primeiro momento só a educação básica (Anos Iniciais e Anos Finais). Hoje, até o ensino médio por meio da lei, contempla a universalização da educação. Isto trouxe consequências na mudança de perfil do aluno. Ou seja, a escola anterior era ainda uma escola muito elitizada.

Hoje, cabem outras reflexões. A partir do momento em que se universaliza a educação, quais foram as medidas tomadas em relação ao aluno? Será que a escola também passou a acolher mais? Será que a escola acolhe mais as demandas? Será que ente outras demandas, os cursos de licenciaturas, por exemplo, têm acompanhado essas transformações? Isso traz mudanças no currículo? Se existem alunos com deficiências na escola, esses currículos atendem esses alunos? Como é que as licenciaturas têm trabalhado isso?



Nos tempos atuais, os professores vivem um novo contexto, que exige o desafio de introduzir para os alunos as novas tecnologias, cuja intenção é a de incluí-los nesse mundo. Só que muitos desses professores que estão em sala de aula, não têm muito contato com os aparatos tecnológicos, diferente de muitos jovens que não tem tanta dificuldade para isso, são jovens que sabem lidar com a tecnologia, nasceram no mundo digital, ao contrário de alguns professores. Como é que isso tem sido trabalhado? É só a exigência do uso da tecnologia? E A formação desses professores? Ela está incorporando isso? E, em relação aos temas transversais, como está sendo trabalhado? A formação docente tem dado conta disso?

Nunca é demais lembrar que na educação vive-se sempre num campo de disputa. A formação docente é sempre algo a ser disputado, a ser conquistado, porque no fundo está ligada a um projeto de sociedade, a um projeto de escola e a um projeto de formação de indivíduos.

Outra questão que deve se dar conta ou pelo menos refletir sobre isso. É o fato de que a escola e a formação docente estão ligadas a momentos históricos e a grupos sociais. Então, cada momento histórico e cada grupo social tem um projeto de sociedade diferente, inserido nesse projeto de sociedade diferente está à escola que deve cumprir uma determinada função. Contudo, tanto a formação docente quanto a escola estão ligada a esses grupos, a essa forma de pensar, a esse momento histórico.

A formação docente precisa o tempo inteiro ser questionada. O exercício de reflexão sobre como se está formando os professores que formarão os seus alunos, precisa estar o tempo inteiro sendo tensionado, se perguntando, inquieto com essas questões.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Sobre esta reflexão Oliveira & Serrazina (2002, p. 01) chamam a atenção nos seguintes termos:

“A expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas” (OLIVEIRA & SERRAZINA, 2002, p. 01).

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. “Há, através das



práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor” (OLIVEIRA & SERRAZINA. 2002. p. 06).

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária, mas, não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se (OLIVEIRA & SERRAZINA. 2002).

Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.

### **Política de Formação Continuada**

Em relação à formação continuada de professores de História na DDPM, esta ocorre atendendo a uma política definida, caracterizada como desafios, que exige da equipe de gerência e formadores algumas decisões, a saber: delimitar público conforme critério estabelecido; ampliar articulação entre Gerência de Formação Continuada (GFC), Divisão Distrital Zonal (DDZ) e Escola por meio de recurso de comunicação e ações cooperativas; garantir atendimento a demanda de rede por meio de estratégias eficazes; garantir público de formação; garantir carga horária de formação; dificuldade de proximidade com o professor e a escola e volume de demandas da rede.

A formação continuada é uma demanda prioritária da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. É uma das ações que compõem o Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação da DDPM/SEMED que, conforme o Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013, em seu Art. 39, inciso I diz que à DDPM compete: I) Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal. II) Desenvolver pesquisas, promover e divulgar a produção científica dos profissionais da educação municipal; IV) Definir linhas de ação pedagógica para realização de eventos como seminários, simpósios e fóruns realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Por meio das várias ações, busca-se, também, socializar práticas docentes resultantes das reflexões pedagógicas realizadas nos encontros das diversas estratégias de formação continuada promovidos pela DDPM, além de propiciar um intercâmbio de experiências pedagógicas



e diálogos com professores, pedagogos, gestores, formadores e pesquisadores de suas práticas no cotidiano da educação pública municipal de Manaus.

Pedro Demo (1992), ao discutir a formação continuada de professores da educação básica coloca que esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia. Para ele “a qualidade da educação, profundamente vinculada à valorização profissional, de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento” (DEMO, 1992, p. 23). O professor, segundo este autor, torna-se:

“O formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se, mais que a produtos do conhecimento, ao processo de construção da competência propedêutica do conhecimento. É peça-chave do descortino do futuro. Precisa estar à frente dos tempos, para lhes sinalizar a rota (DEMO, 1992, p. 36).

A qualidade de ensino, sob este viés, é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contexto onde as políticas educativas são geradas. A formação continuada da DDPM estrutura-se por meio de projetos de formação continuada lideradas pela Gerência de Formação Continuada - GFC, que compreende as Oficinas em Serviços – OFS, a Tutoria Educacional e a Rede Colaborativa e pela Gerencia de Tecnologia Educacional – GTE.

Na realidade são frentes formativas que desenvolvem a formação continuada mediante atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica, considerando os determinantes sociais mais amplos e suas aplicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional. É importante destacar que essas frentes formativas, a cada ano, vêm se potencializando como instrumentos substanciais, tornando-se principais combustíveis da disseminação de conhecimentos, em especial nas questões que envolvem teoria e prática docente, exercício contínuo e necessário para a uma transposição didática qualificada.

A Rede Colaborativa de Formação Continuada abarca o Polo de formação continuada, ou seja, um grupo de trabalho que vem desenvolvendo múltiplas articulações, parcerias formativas, pesquisas e produção científica. E o conceito de rede colaborativa pressupõe uma estreita relação e diálogo com os sujeitos envolvidos no processo formativo e propõe a superação das distâncias entre formador-professor, formação-realidade da escola, teoria e prática. Nesse sentido, torna-se visível a ideia de que a



formação continuada se faz entre sujeitos de saberes e de produção, conceitos que já se trabalha quando se dá o lugar ao protagonismo do professor, pedagogo, gestor. Nessa ambiência, busca-se desenvolver estratégias de socialização desses saberes e fazeres.

### **Considerações Finais**

A temática aqui desenvolvida é, sem dúvida, de relevância do ponto de vista da literatura da área educacional, pois ainda há carência de pesquisa do tema com foco no formador, em especial quando se trata de experiências a partir do “lócus” da formação continuada, como é o caso dos professores de História da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que participam das formações na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Este estudo revela que a formação continuada de professores é um campo de grande evidência de estudos, discussões e transformações nas últimas décadas. Essa realidade está pautada na vasta literatura sobre esse assunto. Portanto, trata-se de um campo fértil e produtivo para a revelação e consolidação de novas teorias.

É certo que ainda há, no caso brasileiro, um grande gargalo da educação, traduzindo os estudos de formação continuada de professores como um compensatório da formação inicial inadequada. É justamente esta realidade que justifica a tentativa de aproximar a universidade e a escola numa perspectiva do diálogo interdisciplinar, da construção de saberes e compartilhamento de experiências, ideias ancoradas na teoria e prática.

Com esta ação investigativa em relação ao trabalho do professor formador é possível apontar que ele, é de fato aquele profissional que exerce uma ação de formação continuada em diferentes espaços e em diferentes modalidades de ensino. Não se pode negar que a institucionalização da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério como Centro de Formação Permanente e Continuada representa um importante passo no apoio pedagógico aos professores e sociedade em geral. Sobre este desafio, a luta é permanente.

Com este estudo, é possível dizer que o formador tem um papel imprescindível para melhoria contínua do trabalho docente. Porém, sua atuação de maneira adequada depende tanto da política pública do Estado quanto da primazia pelo perfil, pelas atribuições coerentes e pela consolidação gradativa das competências técnica, política, ética e estética do formador.



Por fim, a formação continuada opera-se na perspectiva colaborativa onde sua concepção é a reflexão da prática em diálogo permanente com as novas concepções de ensino-aprendizagem mediados por abordagem interdisciplinar; um público formado de professores, pedagogos e gestores da rede, cujo diferencial implica nas estratégias formativas que possibilitem o estudo e discussão de temáticas relevantes do cotidiano do professor e da educação, sempre visando o maior alcance.

**Submissão:** Texto póstumo cedido pelos familiares do autor.

**Data de Aceite:** 02/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, Ago. 2007.

BITTENCOURT; Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo. Ed Cortez, 2005.

BITTENCOURT; Circe Maria. **O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** Circe Bittencourt, 2 ed, São Paulo. Ed Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos.** Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Porto: Edições Afrontamento, 1975.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** Revista E-Curriculum. São Paulo, v. 1, n. 1. dez-jul, 2005-2006.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. (2002). **A reflexão e o professor como investigador.** In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

SANTOS, Luciana Souza. **A noção de transposição didática e o bom ensino de História.** Rio Grande do Norte: XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH, 2013.



SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula - O saber histórico na sala de aula** (org) BITTENCOURT, Circe, São Paulo, Ed Contexto, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Módulo I - Apresentação**. Manaus: GFC/DDPM, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada Tapiri**. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papyrus, 1995.



# “AS CRÔNICAS DO LIXO”: UM DIÁLOGO ENTRE A CULTURA MATERIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS



“THE CHRONICLES OF GARBAGE”: A DIALOGUE BETWEEN MATERIAL CULTURE AND THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN THE EARLY YEARS

JÚLIO SANTOS DA SILVA<sup>1</sup>  
MARCUS ANDRÉ DOS SANTOS BERNARDES RABELO<sup>2</sup>

## Resumo

A utilização de objetos históricos ou do nosso cotidiano, aos quais chamamos de cultura material é o que discutiremos neste artigo. Diferentemente dos documentos escritos que largamente tem sido utilizado nas aulas de história, pouco tem se refletido sobre o uso de objetos materiais no ambiente escolar como recurso didático para alunos dos anos iniciais. Tendo em vista o leque de possibilidades da sua utilização como recurso pedagógico pretendemos demonstrar o potencial uso da cultura material não só como instrumento educacional, mas também como veículo para a valorização da história local e da memória individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Cultura Material; Anos Iniciais; Ensino de História.

## Abstract

The use of historical objects or of our daily life, which we call material culture is what we will discuss in this article. Unlike written documents that have been widely used in history classes, little has been reflected on the use of material objects in the school environment as a didactic resource for students in the early years. In view of the range of possibilities of its use as a pedagogical resource, we intend to demonstrate the potential use of material culture not only as an educational tool, but also as a vehicle for the valorization of local history and individual and collective memory.

**Keywords:** Culture material; Early Years; History teaching.

## Introdução

Um empecilho aos professores do ensino básico no Brasil é a escassez de material didático e a falta de recursos pedagógicos para tornar suas aulas mais atrativas aos alunos que estão adentrando o universo escolar. Muitas vezes prender a atenção e concentração

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas UFAM e atualmente doutorando em história pela mesma instituição, além de ser professor formador da SEMED-Manaus. E-mail: Julius.manaos@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Arqueologia pelo Programa de Pós-graduação em Arqueologia do Museu Nacional UFRJ, membro Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Arqueológicas da Bacia Amazônica NIPAAM.



dos discentes torna-se um desafio e exige que o professor(a) se reinvente em busca de novas ferramentas. Dentre as inúmeras possibilidades para se desenvolver aulas que possam satisfazer o processo de ensino-aprendizagem destacamos aqui nesse artigo o uso da cultura material.

No Brasil e no mundo há uma ciência dedicada exclusivamente para o estudo da cultura material: a arqueologia. As ferramentas teóricas e metodológicas desta disciplina permitem aos profissionais da área compreender o comportamento de populações humanas do passado através dos objetos produzidos, manufaturados, ou aproveitados por elas. Esses objetos foram desprezados, não só por professores, como também por diversos teóricos das ciências humanas (OLSEN, 2010), por estes não perceberem os potenciais usos dessas ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma atividade desenvolvida pela equipe de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus, com os professores dos Anos Iniciais, refletiremos sobre a forma com que a cultura material se coloca como uma excelente estratégia para o ensino na educação básica.

### **A cultura material e o ensino de história**

De forma objetiva e simples, qualquer objeto construído e utilizado por grupos sociais pode ser denominado “cultura material. Essa explicação não é unânime entre pesquisadores da materialidade, mas a utilizamos para efeitos didáticos na proposta deste artigo. A cultura material, nesse sentido, pode ser entendida como qualquer objeto ou material que sofreu algum tipo de manufatura em maior ou menor grau, que serviu para um fim e que pode ser analisado dentro de um contexto histórico específico. Para tanto se faz necessário entender o campo de pesquisa da materialidade, que é bastante promissor, como afirma o arqueólogo Vitor Oliveira Jorge:

“Entenda-se aqui por "objetos" todo o mundo material que nos rodeia. Nesse mundo material, tem pouco interesse, para o meu ponto de vista neste texto, distinguir entre o que é "natural", geológico ou biológico, e o que é "artificial", construído ou alterado pelo ser humano. Na verdade, toda a realidade material foi desde sempre manipulada por nós, em maior ou menor grau, quanto mais não fosse através de um esquema conceptual pelo qual ela "entrou" no universo social e psicológico através das múltiplas representações coletivas e individuais” (JORGE, 2003, p. 844-845).

As ciências humanas, de uma forma geral, têm se debruçado sobre o uso da cultura material e suas possibilidades teóricas em áreas como a história e antropologia, e principalmente, através da arqueologia. Para isso, precisamos entender os objetos de



maneira pluridisciplinar, partindo da arqueologia, que tem refletido sobre as mais diversas possibilidades e potencialidades do uso da cultura material em suas análises e pesquisas (SILVEIRA & LIMA FILHO, 2005), (GONÇALVES, 2007), (APPADURAI, 2008) e (LIMA, 2011), para os mais diversos campos das ciências humanas.

Primeiro devemos entender as formas de interpretação e/ou geração do conhecimento possíveis a partir da cultura material para só então adaptá-las e aplicá-las no ensino da história, especificamente, na formação de professores do ensino fundamental dos anos iniciais, que compreendem do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano. Uma gama de textos teóricos da arqueologia nos possibilita compreender metodologicamente os objetos em contextos históricos, visto que por meio da revolução industrial dos séculos XVIII em diante, a produção de bens pela indústria aumentou significativamente a quantidade de produtos industrializados no mundo.

Produções teóricas sobre a cultura material nos ajudam a interpretar os objetos e muitas vezes a captar mensagens implícitas dos seus portadores e/ou das pessoas que os fabricaram. Nesse sentido, tornam-se veículos “vivos” de informações, carregados de intencionalidade dos que os produziram. De toda forma, poucos textos tratam sobre a utilização dos objetos em sala de aula para o ensino da história, deixando-os reclusos aos museus e reservas técnicas para os quais são destinados. Veremos essa situação com mais detalhes em outro momento do texto, agora queremos destacar como os pesquisadores tratam as conexões da cultura material com outras áreas do conhecimento.

No Brasil, alguns historiadores tem argumentado sobre o uso da cultura material em sala de aula, através de textos da antropologia e da arqueologia, e muitas das vezes utilizam esses teóricos de outras disciplinas e as suas metodologias, para substituir a fonte documental, quer dizer, onde não existe documentação sobre um fato histórico usa-se a cultura material, principalmente objetos pessoais ou construções históricas, colocando os objetos como meros coadjuvantes (REDE, 1993), (SILVA, 2006), e ignorando o fato de que a cultura material, em muitos casos, é tudo que restou de uma determinada sociedade sem nenhum documento escrito. Marcelo Rede ao citar Steven Lubar e W. David Kingery sobre a resistência de perceber o objeto como fonte histórica nos diz que:

“As dificuldades advêm do hábito arraigado de ler somente os escritos e de ouvir apenas os pronunciamentos do passado. De fato, em geral, as resistências ao uso da cultura material estão associadas ao predomínio do documento escrito. Normalmente, a cultura material é esvaziada de seu potencial explicativo da experiência humana, restando como fenômeno a ser elucidado a partir de outros referenciais. Outras vezes, é apenas a aproximação com o



texto ou seu enquadramento aos métodos da leitura textual que qualificam seu uso” (REDE, 1996, p. 274).

A não incorporação da cultura material como fonte histórica obteve seus reflexos no seu uso como material didático para o ensino da história, tanto que se tem poucos trabalhos publicados com a temática. Quando encontramos essas produções, percebemos que estão mais voltadas ao seu uso como materiais lúdicos com poucas referências aos objetos ou ao campo de estudo denominado pelos arqueólogos como “arqueologia histórica”<sup>3</sup>.

A percepção do objeto como fonte histórica precisa ser alvo de discussão e análise. Estas possibilidades abrem uma série de questões e ganhos para a disciplina de História, que agora poderá tratar o objeto como fonte complementar e, dessa forma, amplia significativamente a nossa percepção sobre os fatos históricos. Essa busca pode ser mais antiga do que se imagina, a exemplo do debate ocorrido no século XX com a revista francesa dos *Annales*, que buscou ampliar a concepção sobre os documentos históricos:

Abordou o fazer-se material da experiência histórica (trabalho, alimentação, saúde) como uma de suas problemáticas centrais, articulada em relações de propriedade e poder, e considerou seu presente como História. Na passagem para a década de 30 do século XX, os debates que marcaram a criação da “Escola dos *Annales*” consolidaram um conceito universalizante de documento, abarcando vestígios de quaisquer fazeres humanos. Artefatos e o próprio corpo de homens e mulheres passaram a ser debatidos como fontes de pesquisa. O olhar dos historiadores foi também considerado em relação a experiências de seu presente (SILVA, 2006, p. 83).

Partindo dos *Annales* aos dias atuais, a cultura material pode ser analisada como “ponto de partida” para a análise de um fato histórico, pois, no momento em que ampliamos as potencialidades das conexões que envolvem artefatos, sejam antigos ou recentes, compreendemos a possibilidade de se perceber os signos dos objetos em diversas sociedades, suas ressignificações no tempo e no espaço cultural em que está inserido:

“Face a uma trajetória em que o próprio objeto perde e incorpora atributos, em que atravessa redes de significados que o classificam e reclassificam em categorias constituídas culturalmente, não se trata mais de desvendar características perenes, mas de identificar as alterações e explicar suas razões. Pela sua própria materialidade, os objetos perpassam contextos culturais diversos e sucessivos, sofrendo reinserções que alteram sua biografia e fazem deles uma rica fonte de informação sobre a dinâmica da sociedade

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre Arqueologia Histórica consultar: D.A. Gheno, N.T.G. Machado. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 58, p. 161-183, jan./jun. 2013 e FUNARI, P.P.A. **A Arqueologia Histórica em uma perspectiva mundial**. In: Arqueologia da Sociedade Moderna na América do Sul, Cultura Material, Discursos e Práticas. Andrés Zarankin e María Ximena Senatores (orgs), Buenos Aires, Ediciones del Tridente, 2002, 107- 116.



(transformações nos modos de relacionamento com o universo físico; mudanças nos sistemas de valores etc.). É preciso investir no entendimento dessa cadeia mutável para incorporar a cultura material em sua plenitude documental” (REDE, 1996, p. 276).

Esses objetos além de estarem carregados de significados históricos e culturais, incorporam traços culturais das sociedades que os utilizam/ manipulam. Um simples tênis ou muda de roupa pode ganhar um significado social bastante diferente dependendo da sua marca, caso este seja sinônimo de luxo, ou de produtos relacionados as classes mais baixas, muitas vezes recebendo uma conotação depreciativa. Essa trajetória do objeto, que provém desde a sua produção e perpassa o consumo até o descarte (não exatamente nessa ordem), implica na reflexão do significado social atribuído a ele n’um certo período. Há também casos de objetos, que no ato de sua criação/fabricação, valem quantias, muitas vezes insignificantes, mas que ao passar do tempo, adquirem um valor social e monetário que interliga a sua importância a uma série de fatos históricos.

Interpretar essa mudança de significado ou de atribuição de valor a um objeto é entender um contexto histórico, ao tempo que a própria utilização do objeto ao longo de sua história incorporou-lhe significados que vão desde prestígio até status sociais simbolicamente entendidos como valores morais ou religiosos.

A cultura material, por assim dizer, “extrapola” o ensino de história e por esse motivo torna-se uma boa ferramenta de ensino para os alunos dos anos iniciais, visto que, esta necessita de outras disciplinas para ser melhor compreendida. Isto demonstra como podemos usar metodologias aplicadas nas práticas escolares, que capacitem professores do 3° ao 5° anos do Ensino Fundamental I por meio da formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus). A proposta tem como formação de ponto de partida e fio-condutor a Cultura Material.

Para esse módulo, buscamos experiências no Brasil que também fossem conduzidas pelo estudo da cultura material e encontramos o projeto do PIBID realizado na cidade de Natal- Rio Grande do Norte, no qual os alunos de graduação do curso de licenciatura em História realizaram um projeto com alunos do ensino fundamental focado na história indígena, história local e cultura material (DA SILVA *et al*, 2017). O projeto além de servir como inspiração para a nossa formação continuada de professores dos anos iniciais, forneceu elementos para adaptação e criação de recursos, em virtude do público bastante diferente do projeto lido. Seguindo a estrutura base do projeto nordestino, a nossa proposta também se baseou no uso didático da cultura material para as disciplinas do currículo municipal, com ênfase na disciplina de História.



Adaptar esse debate aos procedimentos de uma formação a diversos professores exige readequações, visto que, objetos tirados de seu contexto inicial tendem a perder ou esvaziar-se de seu significado e/ou sentido. Marcelo Rede (1996, 2012), reforça veemente em seus trabalhos que durante muito tempo o uso da cultura material foi negligenciado pelos historiadores não apenas em suas pesquisas, como também no Ensino de História. Este distanciamento é explicado, segundo o autor, pela não incorporação dos debates contemporâneos aos objetos (cultura material) no campo da história:

“Os historiadores desprezaram ou falharam em considerar adequadamente as articulações entre a vida social e a materialidade, e, apesar de sua grande diversidade, raramente as teorias acerca da experiência histórica reconheceram a importância da dimensão material da existência humana. Em segundo lugar, a historiografia foi tímida ou totalmente inapta em incorporar as fontes materiais ao seu processo de geração de conhecimento. De berço e por vocação sedimentada, optou por privilegiar as fontes escritas de toda espécie” (REDE, 2012, p.133).

Então, torna-se bastante comum utilizarem textos históricos (ou reprodução fiel dos mesmos) na sala de aula para explicar ao aluno um dado contexto histórico, mas é incomum nos anos iniciais a introdução de uma discussão a partir do objeto histórico (antigo ou contemporâneo). Nosso principal objetivo nessa formação contínua de professores é introduzir a discussão do uso da cultura material nas aulas do ensino básico, ampliando-as desde as séries iniciais a leitura dos objetos por parte de alunos e professores.

### As “Crônicas do Lixo” e a cultura material

A formação dos professores que será discutida a seguir foi estruturada e elaborada no Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus. O módulo de formação, que é realizado em média cinco vezes por ano, é direcionado aos professores que atuam do 3ª a 5ª série dos anos iniciais<sup>4</sup>, sendo estes cerca de trinta docentes por sala de aula. A formação continuada foi dividida em duas partes: Na primeira, o conteúdo teórico é exposto em sala de aula, e uma apresentação é mediada por meio de slides explicativos interpelada por momentos de interação em que os

---

<sup>4</sup> Para entender melhor como funciona a Formação de Professores dos Anos Iniciais realizado pela Semed Manaus consultar: SILVA, Rosangela Siqueira da (org.). **Percursos de formação nos anos iniciais: experiências do docente e aprendizagem colaborativa**. – 1ª ed. – Maringá: Viseu, 2020. Nesta obra relata uma série de experiências oriundas da equipe de Formação Continuada dos Anos Iniciais.



professores questionam e contribuem, com o intuito de elucidar o conceito de cultura material, o ponto de partida para a reflexão.

Na interação do conteúdo com os professores nessa primeira parte, existe uma intensa troca de conhecimento entre os professores e a explicação do conceito de cultura material, cujas conceitos baseiam-se originalmente na arqueologia. Por ser uma disciplina em que poucos tem contato regular, esse debate ajuda na formação de um ambiente de interação e trocas, necessário para se pensar e refletir sobre a prática pedagógica na sala de aula:

“Os problemas e situações vivenciadas em sala de aula exigem dos professores novas respostas, e assim eles têm que alterar os procedimentos adotados, e assim possibilitar inovações na prática pedagógica para que aconteçam as mudanças e incluam a qualificação e melhoria na prática” (SOUZA & WAGNER, 2010, p. 01).

Elaboramos também uma discussão com os professores voltada para a ampliação do conceito de cultura material, enfatizando que este conceito não se refere somente as ferramentas ou utensílios antigos, mas também a objetos contemporâneos do cotidiano, e estes só podem ser entendidos a partir de um contexto social (que também é histórico). Retirá-los desse contexto compromete os seus significados, pois o objeto pode ser usado para diferentes propósitos, dependendo do ambiente em esteja inserido e das pessoas que o munem de significado.

No final da primeira etapa dois questionamentos foram apresentados aos professores. A primeira pergunta foi: “Como trabalhar a Cultura Material na sala de aula?” e a segunda “Como ensinar os conteúdos através dos objetos?”. Essas perguntas serviram como gênese para sua aplicabilidade no ambiente escolar, na disciplina escolar história, porque é no ambiente escolar que se produz um “novo” conhecimento ligado as necessidades dos alunos, como afirma Itamar Freitas:

“Se as finalidades e os conteúdos da disciplina escolar História não são, apenas, um resumo dos interesses e teses dos historiadores da Universidade; se refletem as vontades de uma série de agentes que atuam na escola e no seu entorno, o que faz o professor quando ensina História? A resposta é simples: ele mobiliza um saber docente, ou seja, ele produz conhecimento em meio às necessidades e interesses da tarefa de ensinar às crianças” (FREITAS, 2010, p. 122).

Na segunda parte da formação, os docentes foram divididos em quatro equipes, denominadas “Grupos de Trabalho” (GT), a divisão esteve proporcional ao número de participantes. Para cada GT foi criada uma atividade específica, todas relacionadas a uma prática que deveria ser desenvolvida na sala de aula com os alunos e que tivesse como fio-condutor a Cultura Material. Em nosso caso foram quatro GT’s:





- a) Caixa de Memórias;
- b) Crônicas do Lixo;
- c) Transformações Urbanas
- d) Caixa Sagrada.

As “Crônicas do Lixo”, nome dado para a atividade envolvendo a cultura material que teve origem como dito anteriormente numa prática desenvolvida na cidade de Natal com alunos do PIBID (DA SILVA *et al*, 2017), consistia em um cesto de lixo contendo objetos variados: pilhas alcalinas, embalagem de café, desodorante spray, diversos cupons fiscais, frascos de remédios, embalagens diversas, embalagens de sucos industrializados, embalagens de produtos para pintar o cabelo, produtos de beleza e outros produtos industrializados. Para tanto excluímos da lista produtos cortantes, substâncias oleosas e qualquer material perecível.

Para começar a atividade prática, colocamos juntamente ao cesto de lixo uma pasta com as instruções sobre o desenvolvimento da atividade. A prática se inicia com a leitura de um texto do escritor Luiz Fernando Verissimo, intitulado “O Lixo”. A crônica fala do encontro de um homem e uma mulher que moram no mesmo prédio, mas nunca tinham se visto pessoalmente, os dois vizinhos só conheciam o lixo um do outro. Esse encontro inusitado exatamente no momento em que os dois levavam o seu lixo para a coleta, abriu um diálogo entre duas pessoas estranhas, mas que cada um conhecia o outro pelo lixo produzido.

O simples exercício de observar os objetos que estavam dentro do cesto de lixo após a leitura da crônica de Luiz Fernando Verissimo já despertou de imediato a curiosidade de saber quais objetos estavam no cesto e suas relações com os personagens da crônica, ao tempo em que os objetos dirigiam o olhar dos docentes para o cotidiano das pessoas. Muitos relacionaram os objetos às classes sociais e a qualidade do produto no qual as embalagens estavam descartadas dentro do cesto, as orientações direcionavam o olhar dos professores a seguinte ideia:

“O ponto mais relevante em se trabalhar com cultura material é efetivar uma prática que ressalte a criticidade do estudante. Ao orientar a observação, descrição e análise desses materiais, procuramos estimular novos olhares sobre a cidade, capazes de investir de significado usos e práticas que fazem parte do cotidiano dos jovens, da História de suas comunidades. Esse olhar é indispensável para que esses alunos percebam que a História é feita pelos homens e que são, também eles, sujeitos da História” (Da SILVA *et al*, 2017, p. 91).



Uma caixa de lixo pode conter somente objetos descartáveis, mas até mesmo esses objetos carregam elementos próprios do seu consumidor. Nessa atividade, os docentes poderão perceber o leque de possibilidades pedagógicas com o uso da cultura material dentro de sala de aula.

### **Conclusão**

O desafio de se criar um diálogo entre os objetos e reflexão sobre o ensino de História nos anos iniciais por meio da cultura material, tornou-se o objetivo desta reflexão, com o propósito de aproximar essa disciplina a arqueologia, seus métodos e correntes teóricas que serviriam para a interpretação dos objetos.

O uso de fontes documentais no ensino de história há muito tempo tem contribuído com o processo de aprendizagem dos alunos, documentos antigos, textos históricos e demais fontes escritas, que têm sido bastante utilizadas pelos professores no ensino básico. Mas os objetos ainda não ocupam o mesmo lugar de destaque nas escolas no município de Manaus, e podemos dizer, do Brasil.

Por esse motivo, propomos por meio da formação continuada de professores dos anos iniciais uma formação que evidencie as potencialidades do uso da cultura material na sala de aula, principalmente a partir de experiências pioneiras no Brasil, com as devidas adaptações que atendam as características das cidades da região Norte do país. A cultura material, além de ser um importante meio portador de memória social, pode também se tornar um veículo de valorização da experiência do (a) professor(a), bem como do protagonismo dos alunos.

**Data de Submissão:** 02/02/2021

**Data de Aceite:** 02/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

APPADURÁÍ, Arjun. **A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural**. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**; tradução Denise Bottmann; revisão técnica Karina Kuschnir. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.



BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF, 2017.

CASTRO, R. X. S.; SILVA, V. L. G. **Cultura material da escola: entram em cena as carteiras**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

DA SILVA, M. G.; DA SILVA, A. K. A.; PINHEIRO, H. A. DE S. DE L. **A cultura material como recurso didático no ensino de História**. Revista Extensão & Sociedade, v. 8, n. 1, p. 85-94, 8 nov. 2017.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Editora GaramondLtda, Rio de Janeiro, 2007.

JORGE, Vitor Oliveira. **Das sete vidas dos objetos**. Revista da Faculdade de Letras CIÊNCIAS E TÉCNICAS DO PATRIMÓNIO. Porto, 2003, I Série vol. 2, pp. 843-864.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu. **Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Pro-Posições. v. 16, n. 1(46) - jan./abr. 2005.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **Diversidade étnico-cultural & ensino de história: resignificando memórias e sujeitos**. – Curitiba: CRV, 2019.

LIMA, Tania Andrade. **Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan.- abr. 2011.

OLSEN, Bjornar. **In defense of things: archaeology and the ontology of objects**. 2010.

REDE, Marcelo. **História e cultura material**. In: Cardoso, C. F. S. ;Vainfas, R.. (Org.). **Novos Domínios da História**. 1ed.Rio de Janeiro: Elsevier-Campus, 2012, v. , p. 133-150.

REDE, Marcelo. **História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.4 p.265-82 jan./dez. 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

[SILVA, Júlio Santos](#). **A caixa sagrada e a formação continuada de professores dos anos iniciais: um debate entre o uso da cultura material e o ensino de africanidades**. TEMPO AMAZÔNICO, v. VII, p. 7-15, 2020.

SILVA, Rosangela Siqueira da (org.). **Percursos de formação nos anos iniciais: experiências do docente e aprendizagem colaborativa**. – 1<sup>a</sup> ed. – Maringá: Viseu, 2020.

SILVA, Marcos. **Além das coisas e do imediato: cultura material, História Imediata e ensino de História.** Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.82-96.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da & LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Por uma antropologia do objeto documental: entre “a alma nas coisas” e a coisificação do objeto.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, nº 23, p. 37-50, jan/jun 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor.** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



# PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA AGROTÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA: NOVOS DESAFIOS EM TEMPOS DE COVID-19



EDUARDO GOMES DA SILVA FILHO<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo busca evidenciar às práticas inovadoras de ensino de História no âmbito da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgro/UFRR. Tendo como pano de fundo, o cenário provocado pela pandemia causada a partir da disseminação do Coronavírus. Tais práticas, foram planejadas e desenvolvidas junto aos alunos do Ensino Médio, da modalidade de Técnico Agrícola na EAgro na disciplina de História e com os alunos da turma de Ciências Humanas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCARR-UFRR, que participaram como bolsistas da CAPES pelo Programa de Residência Pedagógica. Em ambos os casos, destacaremos as principais práticas pedagógicas utilizadas, além das estratégias de ensino e aprendizagem, com ênfase na relação harmoniosa entre as diferentes modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. História. Desafios.

## Resumen

Este artículo busca resaltar las prácticas innovadoras de la enseñanza de la historia en el ámbito de la Escuela Agrotécnica de la Universidad Federal de Roraima - EAgro / UFRR. En el contexto, el escenario provocado por la pandemia provocada por la propagación del Coronavirus. Dichas prácticas fueron planificadas y desarrolladas con estudiantes de secundaria, de la categoría de Técnico Agrícola de EAgro en la disciplina de Historia y con estudiantes de la promoción de Ciencias Humanas de la Licenciatura en Educación Rural - LEDUCARR-UFRR, quienes participaron. Becarios CAPES a través del Programa de Residencia Pedagógica. En ambos casos, destacaremos las principales prácticas pedagógicas empleadas, además de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la relación armónica entre las diferentes modalidades de enseñanza.

**Palabras clave:** Docencia. Historia. Desafíos.

## Introdução

A Escola Agrotécnica de Roraima foi criada em 24 de maio de 1982, pelo então Governador do ex-Território Federal de Roraima, Sr. Ottomar de Sousa Pinto. As atividades da escola iniciaram-se em 17 de julho do mesmo ano, com objetivo formar técnicos agrícolas em nível de segundo grau. Na época, a Instituição tinha por objetivo

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de Roraima, Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: eduardo.filho@ufr.br



atender, em especial, à comunidade rural, e isso contribuía tanto para a profissionalização dos filhos de agricultores e pecuaristas, como para o fortalecimento do setor agropecuário de Roraima. Como metodologia de ensino, a escola buscava conciliar educação e trabalho, assim, adotou dois regimes de matrículas: semi-internato e internato, sendo que este se destinava primeiramente aos alunos que não residiam na Capital diferentemente daquele.

Na década de 90, o Sr. Ottomar Pinto regulamentou, em 25 de maio de 93, a Lei Estadual de nº 40, que doava integralmente a Escola Agrotécnica para a Universidade Federal de Roraima. Incorporada à Universidade, a escola recebeu a denominação de Escola Agrotécnica de Universidade Federal de Roraima (EAgro). Desse modo, passou a atuar como uma unidade de ensino técnico profissionalizante, vinculada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFRR, e tinha sua sede no Campus Cauamé, situado na BR-174, distrito do Monte Cristo.

A Escola passou por um período sem atividades, porém, em 2005, o magnífico Reitor da Universidade Federal, Roberto Ramos, assinou um projeto realizado em parceria com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que viabilizou a reativação da instituição, assim, a EAgro ressurgiu, oferecendo o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Após o fim do projeto, a Escola buscou parcerias e formas de viabilizar seu funcionamento regular.

Dessa forma, um novo projeto em parceria com o Governo do Estado de Roraima possibilitou que em março de 2009, que a EAgro ressurgisse novamente com regularidade. Desta vez, situada no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, na BR-174, Km 37, município de Boa Vista-RR.

Atualmente, a Escola beneficia os moradores do Projeto de Assentamento, das comunidades do Passarão, do Murupu, do Truarú, de Boa Vista e de outras localidades próximas, facilitando o acesso à educação e à profissionalização de qualidade. A Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima tem oferecido o curso Técnico em Agropecuária em três modalidades: Integrado ao Ensino Médio; subsequente ao Ensino Médio e PROEJA, além do curso Tecnólogo em Agroecologia, que teve a formação de uma turma em 2015 e vem tendo novas turmas desde o primeiro semestre de 2017.

### **Uma necessidade de mudança na metodologia**



Movido pelo desafio de tornar as aulas de História mais dinâmicas e atrativas, debruicei-me com afinco na análise e no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, que por sua vez, despertasse mais interesse nos alunos, e, por conseguinte, trouxesse melhores resultados de aprendizagem.

Essa empreitada educacional foi tomando forma em meados 2018, quando ao me deparar com algumas situações atípicas nas turmas do Ensino Médio/Técnico, detectei que algo precisaria ser feito a nível de intervenção ou de mudança de metodologia para que os alunos se sentissem motivados na disciplina de História.

Em um primeiro momento, recorri à leitura de alguns clássicos, como nos casos de Bittencourt (2004), Basso (1998), Cabrini (1999) e Davies (2000), para tentar compreender a dinâmica deste processo. Todavia, após mais algumas leituras, desta feita, acerca de novas metodologias, como no caso de Napolitano (2002), chegamos à conclusão que de fato, era preciso uma mudança de paradigma que pudesse causar um maior impacto do ponto de vista positivo, tanto nas aulas, quanto nos discentes.

Iniciamos com uma interface entre a História e a Literatura, com ênfase na análise das obras do escritor amazonense Milton Hatoum, inicialmente nos debruçamos na obra *Dois irmãos* (2000). O retorno positivo dos discentes foi quase imediato, à medida em que eles se envolviam nas leituras. Muitos chegaram a afirmar que “um novo mundo de possibilidades se abriu”, já outros indagaram “por que outros professores não utilizam esse método nas aulas?”.

A partir daí, comecei a introduzir outros elementos diferentes nas aulas a cada semana, e a curiosidade das turmas só aumentava: “o que veremos hoje professor? Estamos curiosos, indagou um aluno do 1º ano”. Com a motivação em alta de ambas as partes, passei para a trabalhar na sequência com a relação entre a História e o cinema. Inicialmente trabalhei um texto que eu havia escrito em coautoria com o professor Lucas Montalvão, Doutorando em História Social na USP, e egresso do Mestrado em História Social da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, onde fomos colegas de turma.

O texto que foi utilizado versa sobre a utilização de filmes em sala de aula, com ênfase no clássico “1492: a conquista do Paraíso”. Nele discorremos acerca do processo de Expansão Marítima Europeia, com ênfase na questão metodológica. Abaixo podemos observar um pouco da maneira como isso foi feito.

O primeiro passo, ao trabalhar com qualquer filme, é tratá-lo também como uma fonte histórica datada. “1492”, como qualquer outra produção cinematográfica, não pode ser compreendido enquanto uma janela de acesso ao século XV, mas sim, uma interpretação visual daqueles acontecimentos por



parte dos produtores do filme feito no século XX. Lançado em 9 de outubro de 1992 nos EUA e três dias depois na França, nos âmbitos de comemoração dos 500 anos de descoberta da América, a produção franco-estadunidense foi escrita pela francesa Roselyne Bosch; produzida pelo francês Alain Goldman juntamente com o famoso produtor inglês Ridley Scott, que também participou como diretor. Conta ainda com o ator francês Gérard Depardieu no papel de Cristóvão Colombo. Este conhecimento sobre aqueles que participaram da criação do filme é importantíssimo para revelar detalhes da forma como os acontecimentos são trabalhados na película. A exposição destes dados deve ser realizada aos alunos antes que assistam ao filme, pois, é importante que o compreendam enquanto uma leitura acerca daquilo que os homens realizaram em um tempo passado (SILVA FILHO; RABELO, 2017, p. 321).

As informações descritas acima, balizam às formas como direcionamos o conteúdo previamente aos discentes, a partir da socialização da ficha técnica da obra, assim como a explanação do contexto histórico.

### **A fundação do Laboratório de Ciências Humanas e do Clube do Livro**

Com o objetivo de ampliar entre docentes e discentes as estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem, foi fundado pelos professores Eduardo Gomes da Silva Filho e Júlia Maria Corrêa Almeida o Laboratório de Ciências Humanas, tendo como Projeto principal “O Clube do Livro: Práticas interdisciplinares de leitura, ensino e aprendizagem a partir da utilização do Laboratório de Ciências Humanas”.

Sua finalidade é desenvolver uma prática interdisciplinar de leitura, ensino e aprendizagem através da utilização deste Laboratório, localizado nas dependências da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima-EAgro.

Visa criar uma cultura integrativa entre professores e alunos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. A proposta traz em seu bojo uma profícua relevância educacional e social, na medida em que estimula os alunos às práticas cotidianas de leitura, proporcionando-os além do fomento ao ensino e a aprendizagem, também a utilização do espaço do Laboratório de Ciências Humanas, como um espaço de sociabilidade e lazer.

A ideia de Criar um Laboratório de Ciências Humanas na instituição, surgiu a partir do lançamento de um edital voltado para Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras (PPI – Edital nº 035/2018), apesar do Projeto ter sido classificado no referido edital, por motivo da falta de uma resolução no âmbito da universidade que amparasse adequadamente o fomento, infelizmente, (mesmo isso previsto em edital), não foi possível tê-lo, mas mesmo assim, a ideia foi levada adiante e tanto o Laboratório, quanto o Projeto do Clube do Livro foram criados com êxito, e continuam ajudando os alunos nas suas práticas e atividades cotidianas.





Figura 1 – Placa do Laboratório de Ciências Humanas, EAgro/UFRR, Campus Murupu. Foto: Silva Filho (2018).

Abaixo seguem duas imagens de um grupo de alunos monitores de disciplinas, que utilizam o Laboratório de Ciências Humanas como um espaço de sociabilidade e lazer, além de participarem do Projeto do Clube do Livro.



Figura 2 – Alunos (as) monitores (as) do Clube do Livro. Foto: Silva Filho (2018).



Na sequência temos a imagem número 3, que representa os alunos em um dia de confraternização.



Figura 3 – Monitores se confraternizando. Foto: Silva Filho (2018).

O Laboratório de Ciências Humanas se consolidou na Escola Agrotécnica e atualmente se caracteriza como um espaço de estudo, atividades interdisciplinares e lazer. Além disso, busquei inspiração teórica nas obras de Circe Bittencourt (2012), e de Carla Pinsky (2010), que me direcionaram metodologicamente desde à preparação, até a finalização do processo de implementação, com ênfase no acompanhamento contínuo das ações discentes.

### **Práticas e ações inovadoras a partir das experiências cotidianas com discentes do Programa de Residência Pedagógica**

O Programa de Residência Pedagógica – RP, foi implementado na UFRR a partir da adesão ao Edital nº 26-2018/CAPES, que contemplou subprojetos em várias áreas do conhecimento nos cursos de licenciatura. Houve a abertura de um processo seletivo, que ofertou bolsas para discentes dessas licenciaturas e professores preceptores de Escolas públicas.

Fui selecionado como preceptor de ensino neste edital, na área de Ciências Humanas, com ênfase em História. Na sequência, após algumas reuniões para informações e planejamento das atividades, tive a satisfação de receber na Escola Agrotécnica um grupo de alunos oriundos da Licenciatura em Educação do Campo-



LEDUCARR. A partir daí, demos início às atividades de planejamento, ensino e intervenção escolar, junto aos alunos do Ensino Médio do Curso de Técnico em Agropecuária.

Nossas reuniões para alinhamento das atividades foram sempre muito produtivas, eu particularmente, como eles estavam ainda em processo de formação, propus para quebrar um pouco o gelo, que às atividades práticas fossem feita sempre por eles junto aos alunos, mas para isso, eles deveriam trabalhar com metodologias e práticas inovadoras.

A ideia deu muito certo, pois a empatia entre eles e os discentes foi quase que instantânea, dada a criatividade empregada nas atividades práticas. Entre elas, vale a pena destacar os trabalhos com o teatro de bonecos, a confecção de mapas mentais, gincanas, visitas de campos em propriedades rurais, seguidas de relatórios e exposição oral com caracterização e pagamento de prendas.

Além disso, propusemos uma oficina de Práticas Agroecológicas com confecção de desenhos em cartolinas, a fim das produções servirem de adereços dentro do Laboratório de Ciências Humanas. Mas os trabalhos foram tão bonitos e criativos, que o acervo reunido acabou fazendo parte de uma exposição no Campus.



Figura 4 – Cartaz produzido pelos alunos do Programa de Residência Pedagógica.  
Foto: Silva Filho (2018).



A turma concluiu com êxito o processo formativo, levando consigo todas as recordações dos bons momentos que tivemos juntos, além da experiência adquirida dentro da sala de aula, que segundo eles próprios, foi rica em diversos aspectos, principalmente no que diz respeito ao fazer pedagógico e a práxis no processo de ensino e aprendizagem.

### **O Avanço da pandemia e o uso de TICs na sala de aula.**

Ao longo do ano de 2019, as atividades da disciplina de História continuaram ocorrendo junto aos alunos com bastante êxito, foram produzidos relatórios das atividades do Programa Residência Pedagógica, além de alguns eventos internos e externos, para socialização dos trabalhos realizados. Perto do final deste ano, começou a surgir ainda de maneira desconhecida, algumas informações acerca do início das contaminações por Coronavírus na Ásia, que na sequência, no ano de 2020, viria desencadear a atual pandemia.

Com isso, não apenas eu, mas professores e outros profissionais, ligados ou não à educação, tiveram que se reinventar, tendo que se adaptar a uma nova realidade, que a era digital nos exige. Sendo assim, as tecnologias de informação e comunicação nos ajudaram a potencializar o processo de construção do conhecimento histórico, a partir de novas técnicas e metodologias diferenciadas, que gradativamente foram empregadas em sala de aula.

A esse respeito, Batista e Gonzales (2016, p. 2169) explicitam que a utilização das TICs “contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que os alunos obtenham um bom rendimento nas avaliações de larga escala”.

Outrossim, a partir desse novo cenário, procuramos desenvolver novas propostas que pudessem contemplar o panorama atual. Foi a partir daí, que planejamos uma série de novas atividades voltadas para a perspectivas dos TICs, como nos casos da elaboração de *Podcasts* e a criação de salas e bibliotecas digitais.

Entre os principais exemplos de TICs utilizados no âmbito escolar (dentro e fora da sala de aula), que estão nos auxiliando nas aulas de História podemos destacar:

- Celular;
- Tablet;
- Computador;



- Televisão;
- Impressora com scanner;
- YouTube;
- Câmera fotográfica;
- E-mails;
- Serviços de streaming;
- Wi-fi;
- Internet;
- Bluetooth;
- Pen drives;
- Wikipédia;
- Sítios Eletrônicos.

Além disso, estão sendo feitas reuniões on-line via *Google Meet*, a fim de manter o respeito ao devido isolamento social, para que se possa evitar a propagação do vírus. Soma-se a isso, outros tipos de ferramentas úteis, que podem auxiliar professores e alunos em diversas atividades, são elas: o *Evernote*, que tem a função de recortar, organizar e guardar os conteúdos consultados na internet; o *Canvas*, para criação de pôsteres; o *Coogle*, que trabalha na perspectiva da criação de mapas mentais; o *Planboard*, um organizador de cursos em nuvem; o Google Formulários, que facilita a criação de provas e exercícios on-line; o *Hangouts Meet*, que facilita as vídeo aulas e o Google Agenda, que organiza o calendário de atividades.

### Considerações finais

Todas essas experiências e atividades descritas neste texto, foram pensadas em um momento que não só a região norte e o Brasil passam por grandes transformações, mas em particular, o planeta. A necessidade de inovação nas aulas de História, detectada inicialmente junto aos alunos, agravou-se com a pandemia causada pelo Coronavírus.

Portanto, fez-se necessário um novo planejamento junto aos alunos da Escola Agrotécnica, assim como os alunos da Residência Pedagógica, só que desta vez mais ousado, com a influência das novas tecnologias disponíveis no mundo globalizado e informatizado. Podemos então, a partir do exposto, inferir que com todas as dificuldades encontradas, além de lamentavelmente todas as vidas que até aqui foram ceifadas, muitas



delas, por causa da ignorância governamental, mesmo assim, tiramos lições positivas, e esperamos que toda essa situação passe o mais depressa possível.

**Data de Submissão:** 16/11/2020

**Data de Aceite:** 02/02/2021

### Referências Bibliográficas

- 1492 – A Conquista do Paraíso. Direção: Ridley Scott. 148 minutos. Título original: **1492 – Conquest of Paradise**. Gaumont Film Company et alli, 1992. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fUIm3z1lcL0> >. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. In: Cadernos CEDES. Campinas, v. 19, n. 44, 1998.
- BATISTA, Fátima da Silva; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e as escolas de referência em gestão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 2159-2173, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CABRINI, Conceição, et al. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DAVIES, Nicholas. **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Org. Niterói: EDUFF, 2000.
- HATOUM, M. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RORAIMA, LEI Estadual Nº 40. **Autoriza o Poder Executivo a doar** a Escola Agrotécnica de Roraima à Universidade Federal de Roraima, 25 de maio de 1993. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/1993/Lei%20Estadual%20%20040-1993.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2020 às 18h58min.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.
- PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. <https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/perguntas-e-respostas/> Acesso em: 15 de nov. 2020 às 21h04min.
- SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; RABELO, Lucas Montalvão. **O uso de filmes em sala de aula: o exemplo de “1492 – a conquista do paraíso” e as várias nuances da terra no renascimento**. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria [org.]. Jardim de Histórias: discussões e experiências em aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, p. 321-325, 2017.

# TSU'I GOAB OU A BATALHA CONTRA A MORTE: O USO DA LITERATURA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA



GIRLANE SANTOS DA SILVA<sup>1</sup>, ALEXANDRE DA SILVA SANTOS<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo é resultado de uma pesquisa em andamento, logo, é o primeiro resultado de uma leitura sobre o perfil de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula a partir da utilização da literatura como recurso, uma vez que tal texto possibilita em seu estatuto textual realizar uma leitura de uma temporalidade histórica, como estudos oriundas da História Cultural, sobretudo em Roger Chartier e Le Goff já sinalizaram. Dessa forma, apresenta-se com uma abordagem bibliográfica, cujo método de análise é o Extradiegético, recurso do plano de enunciação da linguagem. Nesse sentido, tem o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a atuação do docente de história em pleno século XXI, onde o uso de estratégias variadas para a promoção do ensino e da aprendizagem histórica se tornam cada vez mais desafiadoras, mediante um momento social e político de ataques ao ofício do profissional da História.

**Palavras-chave:** História. Literatura. Ensino. Metodologia.

## Abstract

This study is the result of an ongoing research, therefore, it is the first result of a reading on the profile of methodologies that can be used in the classroom from the use of literature as a resource, since such text allows in its status textual perform a reading of a historical temporality, as studies originating from Cultural History, especially in Roger Chartier and Le Goff have already signaled. Thus, it presents itself with a bibliographic approach, whose method of analysis is the *Extradiegético*, resource of the language enunciation plan. In this sense, it aims to promote critical reflection on the role of history teachers in the middle of the 21st century, where the use of varied strategies for the promotion of historical teaching and learning become increasingly challenging, through a social and of attacks on the profession of the professional of History.

**Keywords:** History. Literature. Teaching. Methodology.

## Introdução

A longa relação histórica entre Brasil e África não pode ser resumida apenas à experiência escravista no período correspondente à Diáspora Africana ou aos fetiches eurocêntricos típicos do século XX, restrita a uma interpretação simples das relações de poder entre colonos e colonizadores. Reduzir as particularidades no campo social,

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas.

<sup>2</sup> Mestre em Letras (UFAM); Mestre em História (UFAM). Atua no ensino de história e literatura. Estudos sobre Representação. Estudos sobre Metáfora.



político, religioso ou outro que fazem parte das sociedade africanas, significa excluir experiências de diferentes grupos étnicos, juntamente com as complexidades que compõe sua história e cultura.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03<sup>3</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico – Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todos as instituições de ensino do país nos níveis fundamentais e médio, em particular na educação artística, histórica e literária. E possuem o objetivo de responder às demandas representativas das populações afrodescendentes no âmbito educacional; afinal, identificar a contribuição desses indivíduos no processo de formação da identidade histórica do Brasil significa reconhecer e valorizar suas origens.

Assim, a construção de práticas pedagógicas pautadas no protagonismo desses indivíduos faz-se necessário nesse processo de reconhecimento, uma vez que ter contato e refletir sobre concepções de mundo, sociedade, estética e outros elementos que compõe uma sociedade de uma perspectiva diferente da etnocêntrica, causa impacto, principalmente se considerarmos o lugar de fala do professor e do ambiente escolar, isto é, fazer uso da sala de aula como espaço para que os discentes possam apreender-se como protagonistas de suas próprias trajetórias.

De tal forma, a fim de que isto ocorra de maneira eficaz ou se desenvolva no cotidiano escolar, faz-se necessário o uso de metodologias diferenciadas com o intuito de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, este que se apresenta – ainda por padrão – intimamente ligado às bases eurocêntricas, haja vista que refletir ou discutir sobre as sociedades africanas e afro-brasileira, os seus protagonismos e suas contribuições, ainda são executadas quase exclusivamente no dia da Consciência Negra, através de feiras, culminâncias, ou ações isoladas por parte de alguns educadores.

Com isso, o objetivo deste estudo procurou demonstrar como a literatura pode ser utilizada como metodologia de ensino para a História, a fim de que os alunos da educação básica possam refletir sobre valores culturais e identitários de grupos interpretados sob uma perspectiva não etnocêntrica, a partir do uso de um conto africano, chamado de “Tsui’goab ou A Batalha contra a morte”, publicada pelo brasileiro Julio Emilio Braz e Salmo Dansa; narrativa que pertence ao povo Kói que viveu no deserto do sul da África, antes da chegada do homem europeu ao continente africano.

---

<sup>3</sup> Posteriormente essa determinação é modificada, mediante a aprovação da lei 11.645/08 que inclui o ensino sobre História e Cultura das populações indígenas.





Com isso, algumas indagações surgem diante desse contexto: como o professor de história encara o desafio de um ensino etnocêntrico? De que formas podemos evidenciar o protagonismo das populações africanas? A literatura pode ser uma metodologia que auxilia nesse processo?

A fim de responder a essas perguntas, o estudo se apresentou como resultado de uma pesquisa bibliográfica, em que resenhas e fichamentos de autores como: de Antônio Celso Ferreira, Leila Leite Hernandez, Ana Vieira e Ricardo Vieira, Frantz Fanon e, outros, colaboraram para a construção de argumentos que visam trazer à reflexão a possibilidade real e eminente de metodologias de aula que possam ser empregadas, considerando também que o aluno do século XXI, sobretudo da segunda década de 2000, tem muito mais acesso às informações que os de outras temporalidades, muito por conta de canais de pesquisa como o *Google* e as redes sociais.

Em outras palavras, visou-se demonstrar como as narrativas de ficção que abordam temas relacionados ao universo afrodescendente, expressos por esse tipo de texto trazem ara o debate histórico a compreensão de como os povos tradicionais africanos entendiam a realidade circundante, considerando que tal lógica de percepção das coisas e do mundo foram invisibilizada a partir das práticas coloniais impostas pelos países europeus ao longo de mais de 3 séculos de exploração e imposição cultural.

Assim, fizemos uso de uma literatura fundamentada em: *O texto nu: teoria da Literatura - gênese, conceitos, aplicação*, de Zemaria Pinto, de 2009; *Alguns contos africanos*, de Butoa Balingense, de 2016; *A fonte fecunda*, de Antônio Celso Ferreira, de 2017; *O olhar imperial e a invenção da África*, de Leila Leite Hernandez, de 2008. Essas leituras proporcionam uma interpretação de *Lendas Negras*, de Júlio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) para demonstrar como esse texto da literatura pode ser utilizado em sala de aula para discutir com os alunos temas relacionados ao continente africano.

Em outras palavras, refere-se a uma etapa inicial de pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores, docentes da educação básica e superior, que compreender ser necessário o debate sobre a formação do professor, pautada em saberes interculturais, sociopedagógicos e em pedagogia de projetos.

### **As lendas negras e a sala de aula**

*Lendas Negras*, de Júlio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) reúne várias narrativas, envolvendo lendas de diferentes partes do continente africano, como



observado na história “Quem perde corpo é a língua”, de Angola, por exemplo. Em outras palavras, ao longo de várias narrativas o autor narra com a intenção de protagonizar pessoas que lutam ou escapam de entidade sobrenaturais, estes que fazem parte de um imaginário local, como o observado no personagem Gaunab – a Morte –, o Feiticeiro e os Espíritos do Mato. Tudo isso, para uma reflexão sobre a cobiça, obediência, persistência e solidariedade.

Ademais, do ponto de vista da organização do texto de expressão cultural africana, vale trazer ao esclarecimento que tal forma de constituição faz-nos entender tais narrativas como um repertório de histórias sobre a família, a vida da mulher, de uma comunidade que são transmitidas pela oralidade, característica importante a saber das populações africanas. Conforme Butoa Baligense:

O conto é o espelho da sociedade. Nele, destacam-se: atitudes, crenças, e valores sobre certos comportamentos. É um verdadeiro curso de educação moral na teoria e na prática que a sociedade, por meio desse gênero, dá a seus membros. Ele impõe padrões morais, mobilizando todos os recursos do indivíduo: pensamentos, músculos e outros enfoques (BALIGENSE, 2016, p. 15).

Com efeito, as histórias sobre as Áfricas são contadas com diversidade linguística, símbolos e diversidade cultural que possibilita a compreensão do cotidiano, das crenças e valores, como também o entendimento da lógica de mundo, diferente da dinâmica ocidental e europeizada, de um lado; de outro, do ponto de vista estrutural, observamos que no plano da enunciação do conto - narrativa que se desenvolve a partir de um conflito, segundo Pinto (2009) - o autor se manifesta pela expressão verbal de um narrador observador que tudo sabe e tudo vê.

Em contexto de produção textual africano, Baligense (2016) afirma que as expressões possuem o ritmo de um contador de histórias e nisso é somado ao texto em si um mundo imaginário e simbólico em que tudo o que é dito e apresentado obtenha um estatuto de verdade, algo que tem o poder de alcançar a imaterialidade e espiritualidade do homem africano. Dessa maneira, a história é dividida em duas partes: conclusão lógica e lição moral.

Convém ressaltar que não adentramos nas discussões relacionadas ao imaginário, como também no exercício de interpretação dos elementos de linguagem, algo da seara da crítica da literatura. Nosso objetivo é demonstrar como no plano da enunciação do texto africano, aquilo que é dito, o discurso, veicula informações de natureza histórica, cultural e social.



Para tanto, a fim de que se possa realizar uma leitura atenta que demonstre como o texto da literatura pode ser utilizado em sala de aula, adotamos como método de análise a Enunciação Extradiegética, isto é, interpretar como o narrador da história em análise - “Tsui’goab ou A batalha da morte”, do povo Kói, enuncia os fatos em uma relação espaço-temporal que pode ser distante dos eventos narrados, posicionando sua visão dos fatos com onisciência e conhecimento do que ocorre, de acordo com as premissas de Pinto (2009).

Nesse sentido, observamos que a figura do professor se apresenta aos alunos durante a aula de história também como um narrador extradiegético, em que apresenta com coerência processos históricos que ajudam os discentes a compreenderem as dinâmicas variadas das relações sociais, culturais e políticas de diversas sociedades ao longo do tempo.

Em contraponto, no cenário atual, essa discussão abarca uma série de questões relacionadas ao contexto de sala de aula no século XXI, como o uso de novas tecnologias e metodologias que se encaixam na vivência do corpo discente.

Nesse contexto, Ana Vieira e Ricardo Vieira em *A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador* (2019), conduzem-nos por uma discussão, no qual enfatizam a ressignificação constante do ofício docente, isto é, a partir da necessidade de compreender contextos sociais para atingir o discente intelectualmente, porém isso torna-se um desafio à medida em que as dificuldades estruturais, políticas e socioculturais avançam de forma assustadora.

Ou seja, o saber docente é um campo que modifica-se mediante a inúmeros fatores (TARDIFF, 2014) e isso é um fato natural do processo educacional, porém a sua estruturação no contexto atual brasileiro é preocupante à medida que o avanço de cortes na educação, censura por parte de uma ala governamental e outros componentes ligados a um projeto de sucateamento que avançam no campo nas pautas educacionais.

Com efeito, o exercício da atividade docente mediante um cenário em que há desvalorização profissional, preconceito religioso, acusações de doutrinação, e estar sujeito a práticas de violências sofridas por pais ou por alunos, faz com que o educador, muitas vezes, encontre-se refém de “algemas invisíveis” que acabam por atrapalhar o desenvolvimento de atividades críticas e reflexivas.

Ademais, tal situação torna-se menos favorável quando se trata de professores das áreas de História, Filosofia e Sociologia, devido seu enfático papel de analisar e criticar a sociedade em todos os seus aspectos.



A partir de tais pressupostos, Maria Auxiliadora Schmidt, em *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula* (2017), expõe que o docente da área é composto por ambiguidades no qual “sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimento e a do produtor de saberes e fazeres” (SCHMIDT, 2017, p. 55). Assim sendo, preocupa-se em exteriorizar o seu conhecimento e suas emoções ao mesmo tempo, pois, ciente da carga intelectual que possui, oferece aos educandos a apropriação do saber histórico, esse que está ligado intrinsecamente a uma análise crítica-reflexiva dos acontecimentos históricos.

Nesse ínterim, o desafio torna-se mais latente à medida que nos aproximamos de uma prática de ensino distante de uma concepção etnocêntrica, haja vista que fazer uso dessa concepção requer entender populações como as africanas e indígenas sob um outro olhar, o que pode se demonstrar uma árdua tarefa, uma vez que:

nessa perspectiva, aqueles que não se encontram inseridos na lógica do mundo ocidental, ou numa racionalidade moderna, não são colocados como produtores de conhecimentos, mas como criadores de mitologias e “crendices”. São os povos infantis sem história de Hegel, no século XIX, aqueles que não possuem nenhuma qualidade e grandiosidade nas artes ou ciências (MORTARI; GOMES, 2016, p. 73).

Por sua vez, Kalina Vanderlei e Maciel Henrique (2017), em *Dicionário de Conceitos Históricos* conceituam o etnocentrismo como “uma visão de mundo rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por ele, o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir da sua própria cultura” (SILVA; SILVA, 2017, p. 127). Essa situação permite o surgimento de vários enganos, hierarquias e preconceitos que conduzem o indivíduo a acreditar na ideia de superioridade cultural. Desse modo, as diferenças passam a transformar-se em parâmetros hierárquicos superficiais, designando o diferente como “não civilizado” ou “selvagem”.

Uma das principais consequências desse etnocentrismo está pautada na produção e reprodução sobre os olhares atribuídos as sociedades africanas, uma vez que muitas concepções errôneas e valores distorcidos foram gerados a partir de parâmetro culturais hierárquicos amplamente divulgados por uma narrativa histórica eurocêntrica, produzida principalmente durante a experiência colonial em África no século XX, e que perdura até os dias atuais.

Essa experiência colonial tem na Conferência de Berlin (1884 – 1885) a oficialização da divisão territorial do continente africano e asiático, além da intensificação gradual da presença de exploradores e missionários. Esse processo de invasão ocorreu de



forma violenta, tanto no campo físico como no simbólico; a título de exemplo, temos a inserção do cristianismo como ferramenta de civilização.

Para tanto, Frantz Fanon evidencia as consequências dessa relação de poder entre colonizadores e colonizados em *Pele Negra e Máscaras Brancas* (2008), fazendo alusão ao grande impacto negativo no homem e na mulher negra quando submetidos a um conceito de “humanidade branca” amplamente difundida nesse período, ou seja, por meio do uso da linguagem do colonizador, das relações sócio-afetivas, do processo de pertencimento identitário nacional e de outros elementos que fazem parte da cultura da sociedade ocidental.

Mas o que queremos dizer com isso? O etnocentrismo como compreensão de mundo está incrustado na forma como as populações negras e indígenas são vistas até o momento atual. Assim, tal fato é presenciado nas vezes em que alunas rejeitam seus traços étnicos e buscam por um padrão de beleza que consideram adequado quando atribuem o acanhamento a “coisa de índio” ou caracterizam como demoníacas as religiões de matrizes africanas.

Em suma, o papel do professor de história torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem, à medida que busca mediar o conhecimento entre os alunos, com o objetivo de evidenciar que as ideias pré-concebidas são frutos de um longo processo histórico.

A respeito disso, Santos e Santos (2020) afirmam que fazer uso da literatura como metodologia de ensino para as aulas de história “significa propiciar condições concretas aos educandos em suas relações uns com os outros, de forma que possam assumir o ser social e histórico que formam parte de sua identidade...” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 139).

Dessa maneira, compreendemos que a pluralidade de sentidos que o texto da literatura possibilita para a interpretação, uma vez mediada pelo professor para que o aluno aprenda como é construído o simbólico e o imaginário a respeito das sociedades africanas, possibilita uma leitura crítica acerca do passado.

Nesse ínterim, esse exercício de busca pelo conhecimento, segundo o nosso entendimento, se dá por compreender que a escola é um espaço privilegiado de formação de valores para os discentes (BORGES, 2000). Nisto, o contato - nessa perspectiva - com o texto da literatura estimula nesse indivíduo a prática da percepção do real em várias camadas, isto é, como os processos históricos o apresentam, como também como ocorre a constituição do imaginário de um povo, de uma sociedade em um determinado tempo.



Corroboram essa premissa René Wellek e Austin Warren, que em *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, de 2003, afirmam que tendo a literatura como referência o mundo e as expressões humanas ao longo da história, uma vez dramatizada por uma linguagem diversa daquela dita normativa e padrão, ela é contada em um romance ou em um conto. Em outras palavras, a representação de um algum aspecto da realidade experimentada pelo escritor ou projetada por ele como modelo ideal confere a pluralidade de sentidos observados na leitura mais atenta e mesmo crítica da existência humana.

Assim, eles expõem que podemos discernir como

a convencionalidade extrema até mesmo do drama mais naturalista, não apenas na sua suposição de uma estrutura cênica mas na maneira como são tratados o espaço e o tempo, na maneira como até mesmo o diálogo supostamente é selecionado e conduzido e na maneira como os personagens entram e saem do palco (WELLEK; WARREN, 2003, p. 19).

Desse modo, a primeira narrativa de *Lendas Negras*, de Julio Emilio Braz e Salmo Dansa (2001) revela pela linguagem adotada a presença da oralidade pelo diálogo que é estabelecido pelo estrangeiro e por Tsui’Goab um desafio e uma promessa que visa o benefício da comunidade de uma aldeia que estava há um longo período sem água e com fome, na condição de moribunda.

Nesse momento percebemos que o narrador extradiegético conduz a leitura ao um jogo de especulações sobre a identidade do visitante, promovendo o envolvimento do leitor a desvendar o primeiro desafio do diálogo; revelado assim:

- De onde vem? - quis saber os olhos observando-o com desconfiança.
  - De perto e de longe - respondeu o desconhecido.
  - A seca anda muito grande e espalhou-se para bem longe...
  - É verdade...
  - Deve ter visto a morte muitas vezes e pelo caminho...
  - Por onde quer que eu vá, a morte me acompanha...
- (BRAZ; DANSA, 2001, p. 11)

Dessa maneira, as respostas ambíguas do desconhecido faz com que especulamos que aquele quem acompanha a própria morte e não sente as agruras da seca é a própria, revelada na história como Gaunab que se apresenta a Goab “em forma humana, a mais cruel, aquela que se alimenta da dor dos infelizes e dos ventres vazios e inchados, dos lábios ressequidos pela sede e das nuvens de moscas que perseguem aqueles que irão morrer” (BRAZ; DANSA, 2001, p. 15).

Logo, é necessário que tais observações sejam apresentadas aos alunos com a finalidade de se iniciar um processo de descoberta e de desconstrução de valores que são



cotidianamente reproduzidos e entendidos como exóticos e racistas sobre os povos africanos. Para tanto, é importante elucidar - para inquietar - tal cenário em virtude de uma imagem que se criou e ainda se mantém na sociedade brasileira.

Com efeito, Juvenal de Carvalho Conceição afirma em *A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil*, de 2012, que ao longo da história brasileira buscou-se construir a imagem de que África é “símbolo do primitivismo, da selvageria, do atraso, do misticismo, da feitiçaria, da irracionalidade, do exotismo, do bestial, da brutalidade, da maldade, do lugar não-civilizado...” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 349).

Essa interpretação viria à tona em uma primeira leitura da história publicada por Emilio Braz na seguinte passagem:

Em muito pouco tempo todos rumaram para aquele loca. Não houve homem sadio ou homem doente, forte ou fraco, que não se dispusesse a ir até lá para encorajá-lo. Gaunab, mais forte, parecia vencer a batalha, mas, um pouco depois, todos viam Tsui’Goab, que lutava com a força dos desesperados e por aqueles que amava, se superar e a luta se prolongava por dias (BRAZ; DANSA, 2001, p. 16-17).

Como consequência, observamos na mídia e no cotidiano um padrão de silenciamento em relação aos africanos e a tudo o que se refere à África. Em outras palavras, é comum - infelizmente - a existência em diversos alunos da reprodução da ideia e imagem de tal silêncio. Em suma, isto nos faz entender por que esses alunos interpretam África como uma totalidade única e em todos os aspectos ambientais ou sociais.

Diante de tal cenário, Márcio Douglas de Carvalho Silva e Davi Benvido de Oliveira revelam que a literatura, observada como gênero narrativo, proporciona por meio de sua ficção a leitura histórica de épocas e indivíduos que dela fizeram parte, representados pela percepção de mundo, que o escritor lança seu olhar para estabelecer uma projeção de variados aspectos da realidade. Nesse sentido, eles afirmam que “o discurso literário resulta de uma reflexão e se constitui em uma mediação social, tal como o discurso histórico” (SILVA; OLIVEIRA, p. 171).

Em resumo, percebemos pelas exposições do uso da literatura em aula de história, sobretudo para temas relacionados à África, a possibilidade da desconstrução das imagens negativas e criadas pelos grupos; algo que Conceição (2012) discorre para jovens que estão em processo de formação.

Isto significa que o dito em uma narrativa literária apresenta o ponto de vista do escritor para a constituição do imaginário presente no texto, mas possível somente a partir de fundições pautadas na realidade, seja ela histórica, social, cultural ou política. Logo, é



necessário que haja uma problematização das imagens textuais para se compreender os efeitos de sentidos que são produzidos por agentes sociais outros e externos à ficção, a fim de que o discente estabeleça um discernimento sobre os povos africanos. Em suma, a partir de imagens como:

Apesar de ter o rosto escondido por um capuz e o corpo coberto por uma longa capa. Tsui’Goab pode perceber que era um homem extremamente saudável, musculoso e aparentando grande força física, **diferente de todos** por aquelas bandas, quase **sempre magros** e de **aparência envelhecida** (BRAZ; DANSA, 2001, p. 11 grifo nosso).

Em outras palavras, não à toa que Sidney Chalhoub, em *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*, de 2017, faz-nos entender que o texto da literatura é passível de ser uma evidência histórica e ele pode ser situado no processo histórico por conta das percepções de mundo do escritor, essas presentes, na maneira como a narrativa se desenvolve.

Assim, essa perspectiva ajuda-nos na compreensão de que uma vez o professor ciente de que a escola é um espaço diverso e nisto admite a construção do saber pela diferença e troca de diálogos, o cotidiano apresenta-se ao aluno de maneira fortemente influenciadora em seu processo de formação identitária.

Para tanto, Maria Suely de Oliveira Lopes, em *Literatura afro-brasileira em sala de aula: questões identitárias no conto “incidente na raiz”*, de Cuti, publicado em 2018, atenta-nos diante de tais observações que “a discussão sobre pertencimento e reconhecimento se faz urgente, principalmente na escola, por meio de leituras de obras afrobrasileiras que façam com que os alunos se sintam valorizados” (LOPES, 2018, p. 1999).

Em síntese, interpretar tais eventos textuais a fim de que sejam problematizados em sala de aula para que haja uma problematização sobre as populações africanas, apesar dos dispositivos legais e das orientações curriculares, percebemos que ainda há um longo percurso metodológico a se construir. De tal sorte, convém saber que tipo de abordagem o professor de história terá em sala, se um contador de histórias, ou um narrador pressuposto que ao narrar os processos históricos das populações africanas, não produza significados que corroboram a interpretação exótica e vitimizada do homem africano.

### Considerações finais





Após a análise do exposto, torna-se evidente que o papel do professor vem se ressignificando ao longo do tempo, ainda mais no contexto em que estamos inseridos, no qual a emergência de políticas de extrema direita vem ganhando cada vez mais adeptos.

Nesse contexto, assumimos a responsabilidade de cultivar em nossos alunos a construção de uma análise crítica diante da sociedade e suas ações. Desse modo, fazer uso de ferramentas, práticas ou pedagogias que fazem alusão a um ensino reflexivo necessário, uma que achismos e preconceitos podem ser combatidos a partir de um ensino contextualizado e dotados de metodologia que o aproximam o de uma determinada realidade, envolve-o num sentimento de empatia para com outras populações e tempos históricos.

Nesse sentido, a literatura como metodologia para o ensino de história da África oferece-nos a possibilidade de proporcionar aos discentes uma leitura acerca da realidade circundante. Logo, proporcionando uma interpretação dos fenômenos históricos não mecanizados, uma vez que textos literários possibilitam um sentimento de humanização para com outro, tal fato é ainda mais expressivo quando analisado histórias de populações que possuem diferentes perspectivas sobre o mundo, a vida, cultura, religião e sociedade.

**Data de Submissão:** 21/11/2020

**Data de Aceite:** 12/01/2021

### **Referências Bibliográficas**

BALINGENE, Butoa. **Alguns contos africanos**. Lavras: Editora da UNFL, 2013.

BRAZ, Julio Emilio; DANSA, Salmo. **Lendas Negras**. São Paulo: FTD, 2001.

CONCEIÇÃO, J de C. “**A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil**”. In.: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 44, S/N, P. 343-353, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8994/0>

LOPES, M. S. de O. “**Literatura afro-brasileira em sala de aula: questões identitárias no conto “incidente na raiz”, de Cuti**”. In: SOUZA, E. F. et al (Orgs). Literatura afro-brasileira e africana. Teresina: FUESPI, 2018.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinícius Pinto. “**Decolonialidade do poder, do saber e do ser**”: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de histórias



**das Áfricas**”. In: SOUZA, F. F; MORTARI, C. Histórias africanas e afro-brasileiras. Santa Catarina: Tubarão, 2016.

PINTO, Zemaria. **O texto nu: teoria da literatura - gênese, conceitos, aplicação**. Manaus: Editora Valer, 2009.

SANTOS, A. da S.; SILVA, G. S. “**A Literatura como ferramenta para o ensino da Nova História Indígena**”. In: SILVA FILHO, E. G. da. História e Antropologia: conexões do tempo presente: São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

SCHMIDT, M. A. “**A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**”. In: BITTENCOURT, C. et al (Orgs). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, M. D. de C.; OLIVEIRA, D. B. de. “**Literatura e ensino de história: uma análise da escravidão a partir do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis**”. In: SOUZA, E. F. et al (Orgs). **Literatura afro-brasileira e africana**. Teresina: FUESPI, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed 17. Vozes, 2014.

VIEIRA, A; VIEIRA, R. “**A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador**”. In: CONDE, L. F. et al (Orgs).

Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: SCIELO – EDUERJ: Edição do Kindle, 2019.

# MEMES EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA



CAMILA M. CAETANO SOUZA<sup>1</sup>  
IZANNE CARVALHO BARBOSA<sup>2</sup>

## Resumo

Os memes são fenômenos virtuais da contemporaneidade representados em imagens, vídeos, textos e hashtags que alcançam repercussão massiva, principalmente entre os jovens e adolescentes da chamada “geração homo zapiens” (VEEN; VRAKING, 2009; CAIMI, 2014). Os elementos que tematizam um meme são incontáveis e contribuem na construção de discursos que expressam posicionamentos em relação a uma série de assuntos. O presente trabalho analisa as potencialidades, bem como as limitações de incorporar memes sobre assuntos históricos ao contexto da sala de aula, atuando como recurso didático no ensino de História. Acreditamos que com a devida mediação do professor, o meme possa se tornar um recurso muito útil nas aulas de História, sendo aproveitado para mobilizar reflexões atuais vinculadas a acontecimentos do passado.

**Palavras-chave:** Memes. Recursos Didáticos. Ensino de História.

## Abstract

Memes are virtual phenomena of contemporaneity represented in images, videos, texts and hashtags that have massive repercussions, especially among young people and adolescents of the so-called “homo zapiens generation” (VEEN; VRAKING, 2009; CAIMI, 2014). The elements that make a meme thematic are countless and contribute to the construction of speeches that express positions in relation to a series of subjects. The present work analyzes the potentialities, as well as the limitations of incorporating memes about historical subjects into the context of the classroom, acting as a didactic resource in history teaching. We believe that with proper mediation by the teacher, the meme can become a very useful resource in history classes, being used to mobilize current reflections linked to past events.

**Keywords:** Memes. Didactic resources. History teaching.

## Considerações iniciais

O presente artigo partiu de nossas observações empíricas acerca das relações entre os indivíduos, as redes sociais e as *manifestações culturais*<sup>3</sup> que se tornaram uma das

---

<sup>1</sup> Discente da Faculdade de História, bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Fahist) e membro do laboratório e grupo de pesquisa iTemnp. E-mail: camilacaitano@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6412-0998>.

<sup>2</sup> Discente da Faculdade de História, bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Fahist) e membro do laboratório e grupo de pesquisa iTemnp. E-mail: izannecarvalho123@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7997-9853>.

<sup>3</sup> Expressão utilizada no campo da comunicação, refere-se aos memes como expressão da cultura contemporânea. A esse respeito, ver Natália Botelho Horta (2015).



mais características na contemporaneidade, popularmente conhecidas como meme. Estes conteúdos que interagem por meio da linguagem em um ambiente virtual são compartilhados seguindo uma frequência surpreendentemente massiva, de maneira praticamente instantânea sobre os mais variados assuntos. Estas são as características primárias dos chamados memes, tema do presente artigo.

Foi da referida percepção prática que partiu a nossa necessidade de realizar este trabalho de pesquisa. A partir da observação geral sobre a variabilidade de assuntos que podem tematizar um meme, existem possibilidades da criação destes, sobre conteúdos históricos, como mostram as diversas páginas de *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, que têm o objetivo de produzir e difundir este tipo de material. Assim, surgiram as configurações dos nossos questionamentos iniciais, tendo sido o primeiro, focado em como o acesso corriqueiro e desprezioso de tais conteúdos está contribuindo para a concepção dos jovens a respeito da História?

Aqui cabe expor que a ideia de construir essa pesquisa partiu do nosso contato com a disciplina de PCC<sup>4</sup> de suas reflexões, passamos a pesquisar acerca do nosso questionamento inicial. Pudemos perceber que os memes, por serem um mecanismo que se utiliza de recursos imagéticos e textuais para abordar temas históricos, acabam influenciando a percepção dos jovens sobre História em diferentes graus, inclusive contribuindo para a construção das diferentes noções acerca da História. Percebendo-os como elementos externos à vida escolar, e com o papel tão importante, nosso foco passou a ser a análise sobre as possibilidades de cooptar esta cultura da internet como recurso didático para o ensino de História.

Este artigo, portanto, analisa os diversos elementos presentes na composição dos memes a serem explorados e vinculados ao ensino de História. O objetivo inicial foi fazer um projeto de iniciação científica para ser apresentado na *Segunda Mostra Científica do Sul e Sudeste do Pará*.<sup>5</sup> No decorrer da pesquisa, optamos por seguir duas formas de abordagem. Primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico para fazermos um alinhamento entre a) as múltiplas variedades de recursos didáticos, b) o campo da educação histórica e c) o impacto das novas tecnologias e seus derivados no ensino de História. Nessa etapa, vale ressaltar que percebemos certa dificuldade em encontrar

---

<sup>4</sup> Práticas Curriculares Continuadas II: linguagem, literatura oralidade, mídia e novas tecnologias. Nesta disciplina, discutimos propostas de utilização de diferentes recursos didáticos no ensino-aprendizagem de história.

<sup>5</sup> A pesquisa foi apresentada no segundo semestre de 2019, chegando inclusive a ser premiada na área de Ciências Humanas e Sociais.



leituras relacionadas ao tema ao qual nos propomos a analisar. E isso se deve ao fato de que se trata de algo ainda novo, especialmente na área da Educação Histórica. Deste modo, buscamos diálogos com literaturas voltadas ao tema, visando construir aproximações com pesquisadores/as que problematizam o ensino de História.

Em um segundo momento, buscamos realizar uma experiência prática para observar as possibilidades dos memes em sala de aula. Nesse sentido, desenvolvemos e aplicamos aulas-experimento, bem como um questionário qualitativo. Essa etapa foi viabilizada através vínculo com o PIBID/FAHIST<sup>6</sup>, do qual éramos bolsistas. Portanto toda a parte prática da pesquisa foi realizado na escola Pequeno Príncipe<sup>7</sup>, a qual estávamos institucionalmente vinculadas. Na ocasião, buscamos pôr em ação as atividades já pensadas anteriormente e vinculadas as leituras que tivemos acesso em nossa atuação enquanto bolsistas.

Na execução da parte prática da nossa pesquisa, utilizamos os memes como recurso cuja finalidade seria atuar como uma revisão, assim eles tinham um papel de promover interação principalmente pelo humor. Optamos por elaborar as aulas-experimento acerca dos assuntos *Guerra do Paraguai*, *Revoltas Regências*, *Ditadura Militar* e *Era Vargas* para as turmas de 8º e 9º ano respectivamente, pois precisávamos nos adequar ao conteúdo programático e à dinâmica das salas nas quais atuávamos como bolsistas.

Nossas aulas foram planejadas previamente com o objetivo de observar, primeiramente até que ponto os memes motivariam a interatividade dos alunos com os temas abordados. E mais, também queríamos saber se os memes ajudariam os estudantes a lembrar pontos dos conteúdos já vistos. Por fim, indagávamos qual a relação das interpretações dos memes apresentados com o conhecimento prévio do conteúdo abordado. Cabe destacar que precisávamos adequar os memes à realidade de cada turma, e por esta razão resolvemos produzi-los.

Também realizamos, no decorrer da pesquisa, a aplicação de um questionário na aula-experimento com o objetivo de averiguar qual a relação dos alunos com os memes. As questões, de maneira geral, buscavam saber se eles acreditam que os memes facilitam a compreensão das aulas de História, bem como entender até que ponto, segundo as percepções deles, o conhecimento prévio do assunto abordado nos memes influenciam

---

<sup>6</sup> Projeto Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência, desenvolvido na Faculdade de História da UNIFESSPA.

<sup>7</sup> E.M.E.F. M situada no município de Marabá-Pá.



em seu entendimento, e se eles acreditam que os memes contribuem na formação de opiniões sobre determinados assuntos, finalizando com um questionamento acerca do contato deles com páginas sobre memes de História nas suas redes sociais. A pesquisa foi realizada com cerca de 35 estudantes das duas turmas com idade entre 12 e 15 anos, e os resultados são fruto tanto da observação das aulas aplicadas, quanto das respostas ao questionário.

Percebe-se, ao longo da parte teórica da pesquisa acerca do uso das tecnologias e seus derivados na formação crítica dos jovens, uma variedade de noções relativas ao tema em questão. Algumas cultivavam certo pessimismo em relação ao uso da internet de modo geral. Assim, as críticas perpassam âmbitos estruturais e organizacionais, argumentando que as informações são desordenadas e expressadas em alta velocidade e em grande quantidade, gerando uma *macrocefalia informativa*<sup>8</sup>. Dessa forma, o processo cognitivo muitas vezes, torna-se superficial e momentâneo, tendo como consequência uma sobrecarga de dados que não se converte, necessariamente, em conhecimento, pois o tempo constantemente acelerado não promove e nem deixa espaço para reflexões sobre os variados estímulos em forma de informação, aos quais temos acesso diariamente, uma vez que, conforme Bruno Stelmach Pessi:

Nem sempre as informações levam a um processo de produção de conhecimento, já que, segundo estudos realizados por Luckesi (1996), adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desvendar o novo e avançar, porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém. (PESSI, 2015, p. 938)

Assim as informações, notícias e fatos são espetacularizações sem exigir esforço intelectual, pois as pessoas “querem notícias efêmeras entre memes e selfies” (BARCELOS, 2017). Para a autora Ana Carolina Barcelos, o excesso de informações vindas de diferentes partes, de forma desorganizada e em uma velocidade quase instantânea, não agrega positividade à formação de conhecimento ou senso crítico da nossa realidade, sendo resumidas a entretenimento. Assim, percebemos que o conceito de *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997) ganha novos contornos na cultura digital. Ana Carolina Barcelos, salienta ainda que:

---

<sup>8</sup> Termo autoral que remete a uma quantidade excessiva de informações as quais se tem acesso principalmente por meio das redes social, e acaba gerando uma sobrecarga de informações, que muitas vezes não é processada de forma crítica no contexto ao qual nos referimos. O termo utilizado como inspiração foi cunhado pelo renomado Geógrafo Milton Santos, que define “Macrocefalia Urbana” como um grande fluxo populacional em áreas que não detém a devida estrutura, e por isso acabam sendo prejudicadas (SANTOS, 2004).



O uso das ferramentas digitais em nada contribui para que se tenha determinada autonomia, muito pelo contrário, a repetição e o excesso de exposição, na busca pelo entretenimento, reforçam o esvaziamento do eu e do particular, dando lugar à produção padronizada e sua ideologia (BARCELLOS, 2017, p. 11).

Partindo destas premissas, pode-se colocar os memes de História como um recurso que a espetaculariza, passando uma noção factual, ideológica e superficial da História, portanto, não agregando nada ao conhecimento histórico dos indivíduos. Porém, ao longo de nossas pesquisas para nivelamento teórico, optamos por não adotar uma visão tão fatalista acerca desse assunto, apesar de reconhecermos a relevância de tais críticas. A questão é que priorizamos uma posição objetiva sobre a realidade, reconhecendo que estas novas relações dos indivíduos com a *web* e seus mecanismos são um fato presente na vida dos jovens, e conseqüentemente dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, Pierre Lévy, ao discutir a presença das tecnologias e suas conseqüências na sociedade contemporânea, aponta que “não se trata de avaliar seus ‘impactos’, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que exploraram as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela” (LÉVY, 1999). É essa perspectiva que adotamos em nossa abordagem.

### **Memes e suas possibilidades**

A utilização do meme atualmente é carregada de sentido, visto que este é um fenômeno amplamente conhecido em decorrência de sua difusão generalizada. Ao se questionar sobre o que seria um meme, podemos defini-lo a partir de características imagéticas, cômicas e contextuais, considerando elementos que são “naturais” no cotidiano das redes sociais, ou mesmo um mecanismo de sátira a uma infinidade de acontecimentos, sendo eles parte de uma realidade vigente ou não. Entretanto a etimologia deste termo, “meme”, não foi uma criação da internet e de seus usuários, embora tenha adquirido uma conotação muito característica nesse espaço. A bem dizer, sua origem de fato está associada a questões etnológicas, sendo então cunhado pelo etnólogo e biólogo africano Richard Dawkins em 1976 em seu best-seller o *Gene Egoísta*.

O termo foi utilizado para fazer referência a fenômeno análogo ao papel desempenhado pelo gene no corpo humano, contudo, sob uma visão cultural. Logo, a partir de uma perspectiva etnológica, o meme seria o responsável por replicar as informações adquiridas ao longo da vida para um segundo agente que também seria



portador do dito meme. Portanto, o meme carregaria consigo a função de *Unidade replicadora*<sup>9</sup>, sendo fundamental em um suposto processo de transmissão cultural, que seria replicado e certamente alterado. Vejamos como ele conceitua:

O meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação (DAWKINS, 2007, p. 330).

Assim, o termo meme é propositalmente parecido com o termo gene, pois a intenção do criador foi fazer uma analogia, já que a maneira que o meme da memética atua, seria parecida com a de um gene: “‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como ‘gene’. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme” (DAWKINS, 2007).

Os primeiros registros desse termo no âmbito virtual são de 1998, em um site norte americano, que reunia fotos, vídeos, links e etc... que eram virais nesse período. Mas sua utilização no Brasil só se difundiu no meio virtual a partir da década de 2010, em um contexto em que redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* passaram a atuar de forma massiva na sociedade, fator que foi possibilitado pela *domesticação da internet* (HORTA, 2015). Foi nesse contexto que conteúdos imagéticos e textuais acerca de diferentes assuntos e com um forte apelo ao humor e à sátira de acontecimentos, falas, fatos e situações passaram a ser compartilhados em larga escala pelos usuários das mídias sociais. Sendo um recurso que abrange muitos aspectos e elementos, cabe aqui uma delimitação específica do que seriam os memes da internet, afinal, nem tudo que é compartilhado em larga escala configura-se como um meme, bem como nem todas as imagens e textos das redes sociais são de fato um meme. Os memes podem ter como tema qualquer acontecimento/fato, seja ele atual histórico; da realidade ou da ficção que são deliberadamente alterados para expressar uma ideia que busca gerar humor. Dessa forma Natalia Botelho Horta aponta que:

Qualquer informação poderia se tornar um meme: a fotografia de uma notícia, uma ilustração, uma frase de um vídeo publicitário, um personagem de determinado filme ou até mesmo cenas de nossas vidas cotidianas, como um retrato de um animal de estimação (HORTA, 2015, p.17).

Baseadas em Natalia Botelho Horta (2015), bem como em observações empíricas, pudemos constatar três pontos centrais que são aspectos recorrentes na maioria dos

<sup>9</sup> A esse respeito ver também Natália Botelho Horta (2015)





memes<sup>10</sup>, e, portanto, os caracteriza, criando uma espécie de padrão que delimita o que vem a ser os memes da internet. O primeiro trata-se da repetição, cuja função seria se apropriar de imagens ou frases que já tenham sido anteriormente utilizadas em outro contexto pertencente tanto à vida cotidiana quanto a outros memes popularmente difundidos. É por esta razão que se nota constantemente uma variedade de memes que compartilham os mesmos traços ou ideias, proporcionando seu conhecimento prévio, e, portanto, familiaridade.

Ainda a respeito da primeira característica, a replicação também pode estar presente no ato do compartilhamento dos memes, por diferentes usuários das redes sociais, fazendo com que muitos deles viralizem. A difusão dos memes está estritamente relacionada com uma percepção de proximidade, despertando uma sensação de identificação, causada tanto pelo reconhecimento dos elementos que os compõem, quanto pelo aspecto do humor. Dessa forma, ao compartilhar um meme, o indivíduo torna-se seu coautor e, muitas vezes, o utiliza para ecoar discursos que corroboram suas ideias. Assim, o meme tem certo poder de condicionar a difusão de ideias e posicionamentos sobre determinados assuntos, como expõe Natália Botelho Horta:

A repetição no meme se articula com a recriação (paródia) de modo que essa recriação de um objeto (que podem ser entendidas como leituras desse objeto) que se repete sucessivamente conforma um meme da internet (HORTA, 2015 p.113).

Nesse sentido, a paródia torna-se o segundo elemento que define um meme. Esta prática é aplicada de forma recorrente, uma vez que sua natureza já faz parte da constituição de um meme, sobretudo tratando-se de sátiras e ironias aliadas a aspectos provedores de humor. Essa satirização está presente tanto nos fins, referentes aos discursos que o meme veicula, quanto nos meios, ou seja, nos elementos textuais e imagéticos presentes na construção do discurso. Dessa forma, convém entender que as dinâmicas de funcionamento dos memes utilizam-se de noções de humor já existentes, assimilando-as a um determinado contexto – neste caso, o histórico – que venha a fazer sentido em sua constituição factual, caso seja ali empregado. Estes elementos são utilizados analogicamente, de maneira que sejam como uma representação genérica de uma situação e/ou sentimentos que constituem uma paródia de determinado assunto, como fatos sociais, históricos, ficcionais.

<sup>10</sup> Estes aspectos são características que constituí qualquer meme, porém quando se trata de memes sobre assuntos históricos pudemos identificar demais aspectos que são singularidade desta categoria, vamos tratar deles mais adiante.



Percebe-se que este último elemento, que dialoga diretamente com os dois primeiros já citados, é o humor. Este é uma característica recorrente que tem relação de interdependência com a paródia e a réplica. Pois o que faz a paródia é o fator considerado cômico, ao mesmo tempo em que a motivação dos autores de memes ao utilizar-se da periodização e da sátira, é alcançar o objetivo de despertar o humor. Esta relação está presente também na replicação, pois, como já mencionamos, o principal fator que leva um meme a ser replicado é a capacidade de gerar riso conforme ressalta Provine:

Também o produto do humor, o riso, é um fator social. Essa ideia tem um significado duplo: por um lado o riso é produzido a partir de interações e em um ambiente social, ou seja, precisa de dois ou mais agentes para ocorrer (PROVINE, 2001 apud LIEBEL, 2017, p.91).

Partindo das afirmações supracitadas, nosso trabalho de pesquisa se expande para a área da didática educacional da história propriamente dita, uma vez que este artigo se propõe a analisar a utilidade do meme como mecanismo de apoio aos professores no ensino de História. A partir disso, devemos compreender como as mudanças sociais, condicionadas pelas novas tecnologias estão impactando na área da Educação Histórica.

### **As novas perspectivas da educação histórica**

Na área da educação vem ocorrendo recorrentes debates sobre “o que ensinar” e “como ensinar” na disciplina de História. Esta discussão torna-se mais importante na medida em que levamos em conta os desafios do professor em ensinar História a uma geração de jovens que têm acesso a qualquer informação de forma quase instantânea. As novas tecnologias alteraram a forma dos indivíduos se relacionarem entre si e com a educação, em um contexto no qual informações espalhadas de diferentes formas e variados assuntos ocupam um grande espaço no cotidiano.

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem não é um fenômeno restrito à sala de aula, uma vez que outros ambientes podem ser provedores de acessos diversos, e conseqüentemente de acúmulos informativos. Assim, podem-se perceber muitos outros nichos, nos quais os indivíduos se relacionam de maneiras não tradicionais com a informação e com a construção de aprendizado, nessa relação em que o estudante não se limita a ser um mero receptor de conhecimento, mas também atua como transmissor. Nesse contexto, o diálogo entre escola, ensino e conhecimento vem sendo fonte de reflexões de autores como Pozo e Postigo, segundo os quais:



[...] a escola já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque esta é muito mais volátil e flexível que a própria escola, o que se pode fazer é formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação (POZO; POSTIGO, 2000 apud POZO, 2007, p.35).

Se por um lado estas realidades possibilitam uma democratização da informação sobre qualquer assunto, por outro, gera uma confusão entre informação e conhecimento que leva as pessoas a acreditarem que este último pode ser adquirido a um *click*, sem grandes esforços reflexivos, nesse contexto esse autor destaca que:

No entanto, para desvendar esse conhecimento, dialogar com ele e não simplesmente deixar-se invadir ou inundar por tal fluxo informativo, exigem-se maiores capacidades ou competências cognitivas dos leitores dessas novas fontes de informação, cujo principal veículo continua sendo a palavra escrita, embora não seja mais impressa (POZO, 2007, p.34).

É importante destacar que a geração atual se mantém sempre conectada, sendo inclusive chamada de *nativos digitais*<sup>11</sup>. Toda essa conexão, logicamente, traz consequências a curto e longo prazo na vida desses sujeitos, logo, os reflexos do que chamamos de macrocefalia informativa chegaram ao âmbito escolar. As demandas adaptativas derivadas deste fenômeno são uma realidade, não só relacionadas às formas de se absorver, armazenar e expressar o que se aprende, mas também nas formas de transpor, exibir e construir o conhecimento requerido pelas grades curriculares, partindo não só das experiências práticas do educando, mas de seus hábitos e habilidades, que, nesse contexto, estarão vinculadas, deliberadamente, à tecnologia de alguma forma.

A chamada geração *Homo-zappiens*<sup>12</sup> pensa, atua, vive e aprende de uma forma completamente distinta da geração anterior, ou analógica, quando a realização de uma tarefa por vez era uma prática valorizada, visando à qualidade do desenvolvimento da mesma. Entretanto, segundo os pesquisadores norte-americanos Wim Veen e Ben Wrakking (2009), a nova geração *Homo-zappiens* nutre a capacidade de destinar sua atenção a diversos focos ao mesmo tempo. Para muitos, esta é uma característica negativa, contudo segundo a análise destes teóricos, estas múltiplas percepções denotam uma agilidade que pode ser útil no campo da educação.

---

<sup>11</sup> Marc Prensky (2001) define esses jovens como “nativos digitais”, uma vez que a tecnologia digital é a linguagem que “falamos,” e com a qual operamos desde que nascemos (CAIMI; NICOLA, 2015).

<sup>12</sup> Os autores que cunharam o termo “*Homo zappiens*”, Veen e Wrakking (2009) argumentam que há uma ascensão de uma nova geração de alunos, que atua e vive intimamente ligada a mecanismos tecnológicos, logo, suas atividades diárias são condicionadas pelo uso de novos meios digitais, tais como: celular, ipod, computador, videogame etc...CAIMI (2014) ressalta ainda a dependência que estas ferramentas podem gerar em um campo educacional, bem como suas consequências.



Na área da História, os desafios tornam-se ainda maiores, pois muitas vezes os alunos dividem os conteúdos em perspectivas antagônicas, como é o caso dos assuntos que são considerados passados, e, portanto desinteressantes, em benefício daqueles que são espetacularizados em produções midiáticas que podem ser de grande porte, como filmes e séries ou, em menor escala, como os memes. No caso dessa segunda, acrescenta-se o fato de que essas produções em pequenas escalas podem ser feitas pelo público geral detentor de algum conhecimento relacionado a certos acontecimentos históricos, para produzir entretenimento, fazendo com que, em certos casos, os jovens tenham noções acerca da história que nem sempre correspondem aos eventos e processos históricos.

Dessa forma, percebe-se o desafio do professor que precisa ensinar história de uma maneira interessante, sem cair na banalização, superficialidade e espetacularização de assuntos históricos. Nos embasamos em estudos produzidos por alguns autores especialistas<sup>13</sup> na área para construirmos uma reflexão acerca da utilização de determinados elementos como recurso didático que possa contribuir no processo de ensino aprendizagem na era da cultura digital. Percebe-se que ao utilizar músicas, filmes, séries e outras produções populares, como os memes no contexto pedagógico, devemos levar em consideração que estes fatores por si só não vão abranger a complexidade do ensino de História. O que separa utilização deles de forma complexa e historicizada de uma narrativa superficial e simplória é mediação do professor. E a mesma premissa pode ser aplicada a utilização de tecnologia, e seus derivados no âmbito educacional, pois “o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo, é o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor” (DEMO, 2008).

Segundo as autoras Flavia Eloisa Caimi e Bárbara Nícua, “vivemos em tempo e em um tipo de sociedade em que a demanda por aprendizagem é constante e diversa, requerendo formas de aprendizado distintas das que tradicionalmente conhecemos”. Partindo de tal afirmação, notamos que esta realidade oferece oportunidades, mas também desencadeia problemas, pois se a internet for utilizada apenas como mero “repositório de informações” (CAIMI, 2014) sem uma reflexão proposta, não exercerá um potencial de todo benéfico corroborando com a visão fatalista que nos deixa inertes diante de uma questão que precisa ser enfrentada de forma objetiva.

---

<sup>13</sup> Maria Auxiliadora Schmdt; Ana Clara Urban, (2018); Carolina Alves Marques Mendes; Marcella Albaine Farias da Costa, (2016); Vínicos Liebel, (2017) Bruno Stelmach Pessi, (2015) Flavia Eloisa Caimi; Barbara Nícua (2015), Flávia Eloisa Caimi (2014)



Nesse contexto cabe destacar que as novas gerações têm uma relação hiperativa com a sala de aula de História que, em muitos casos, podem ser consideradas monótonas, pois esses alunos não se contentam mais com forma tradicional das aulas. Logo, a atenção destinada ao professor é momentânea e se dissipa rapidamente, em decorrência dos vários focos de informação aos quais estes são expostos diariamente, e o fato dos professores dividirem espaço com muitos outros aspectos que a tecnologia trouxe para o dia-a-dia do jovem, bem como outras relações sociais. As aulas de História, nos moldes tradicionais podem ser consideradas desconectadas da vida prática, portanto não captura a atenção e interesse dos educandos (CAIMI, 2014). Outro aspecto nesse processo de ensino-aprendizagem é que os estudantes querem ter papel ativo e até mesmo reivindicam o controle na construção do saber (VEEN; VRAKING, 2009). Assim, a tecnologia e seus derivados são uma forma de agregar novos elementos ao processo de ensino-aprendizagem que vá além das tradicionais aulas expositivas.

Recursos como músicas, filmes e, no nosso caso, memes podem ser uma espécie de ponte entre a vida prática do aluno e a escola, assim cumprindo dois papéis: primeiramente construindo a ligação do conhecimento escolar com o cotidiano dos jovens, a partir da criação de um vínculo; segundo, gerando interação entre os alunos por apresentar alternativa a monotonicidade por meio de diferentes elementos que proporcionem um *ensino em colaboração*<sup>14</sup>, no qual esses elementos não vão ser apenas ilustrativos, mas objetos de discussão e problematização. Cabe destacar ainda, em consonância com as reflexões desenvolvidas por Laville (2005), o papel do ensino de História na formação de uma perspectiva crítica e histórica que priorize o conhecimento promovido a partir de uma narrativa não factual que incentiva a autonomia dos educandos.

### O Meme em sala de aula

Para iniciarmos as discussões voltadas especificamente aos memes empregados em sala de aula, precisamos entender algumas de suas dimensões, compreendendo também que seu caráter didático é condicionado por uma série de fatores que não se restringe apenas à mediação do professor, mas a sua produção como um todo. As características que tornam um meme singular foram sistematizadas por nós no decorrer

---

<sup>14</sup> Possibilidade de construção de novas formas de ensino a partir da interação entre educadores e discentes possibilitadas pelas novas tecnologias. Ver mais em CAIMI (2014)



de nossa pesquisa através de um fluxograma<sup>15</sup> (Imagem 01), pois compreendemos que elas não existem de forma isolada, mas que são interdependentes.

O humor, nosso primeiro elemento, como já sinalizado, é uma das características que singulariza os memes e é capaz de promover interação de forma lúdica no ambiente da sala de aula. De tal forma, o humor age como um vínculo entre questões do cotidiano e da vida prática dos estudantes com a informação ou conteúdo de História associados ao humor presente no meme. E mais. Em alguma medida, o humor pode contribuir com a fixação do conteúdo, um segundo elemento observado na nossa experiência, uma vez que por meio do riso e da descontração, é possível estabelecer uma relação de empatia com o conteúdo ou tema abordado no meme e ainda estimular a curiosidade pelo conteúdo. E mais ainda. Esses elementos, de forma associada, podem contribuir também para promover o interesse pela disciplina, que se apresenta como o terceiro elemento. Em suma, o riso, como fenômeno cultural, pode ser um desencadeador de interação, estimulando o interesse pela disciplina ao conectar o estudante a um tema que gerou conexão com os demais colegas.

As possibilidades de exploração desses materiais são igualmente amplas. Para além dos três elementos que caracterizam os memes (repetição, paródia e humor) trabalhados anteriormente, vamos pontuar outras características que notamos e merecem registros. É o caso do quarto item identificado, a “*diversidade de elementos*”, uma das marcas dos memes, que pode ser explorada, pois eles contêm uma ampla diversidade de características que podem ser mobilizadas como questões para análise. Os memes, via de regra, apresentam diversidade de imagens, formato, materialidade, recortes de tempos e espaços, sobretudo quando se fazem uso de imagens retiradas de outros contextos. Com essa reflexão, é possível, inclusive, explorar os diferentes usos de tecnologias disponíveis na experiência de tempo, além das técnicas mobilizadas pelos autores.

Nesse sentido, outra dimensão a ser explorada, nosso quinto elemento, reside na “*representação de temas históricos*”: oferecida pelos memes de conteúdos históricos ao refletir ideias por meio de expressões verbais (curtas e diretas) e imagéticas sobre conteúdos históricos, sempre fazendo uso do recurso da sátira ou ironia. Essa representação encontra-se vinculada ao sexto elemento: a “*apropriação de imagens*” presente nos memes, pois predominantemente fazem uso de imagens recortadas de

---

<sup>15</sup> Este foi um recurso que utilizamos para sistematizar a interrelações entre características que observamos nos memes de História, mas cabe ressaltar que tal fluxograma não foi apresentado nas aulas-experimento.



contextos específicos que precisam ser considerados no processo de uso e análise desse material.

Ficou perceptível pela pesquisa realizada, que não cabe interpretação monolítica ou dualista sobre os memes. Pois sua pluralidade de formas e de usos requer uma “*interpretação diversa*”. E os múltiplos estímulos interpretativos configuram-se como nosso sétimo elemento, pois os memes permitem que sejam atribuídas diferentes interpretações, sobretudo devido à diversidade de suporte material em processo de construção, como também a multiplicidade de símbolos que eles podem acionar, a depender das reações que possam ser estimuladas.

Outra característica que também demonstra potencialidade a ser explorada, diz respeito à questão da “*autoria criativa*”. Por meio dessa dimensão, é possível explorar os memes destacando a capacidade de articular diferentes ideias e imagens de forma criativa, bem como ressaltar o lugar de autoria para aqueles/as que produzem os memes.

Assim, a compreensão de um meme passa pelo ato de identificar e unir os diversos elementos presentes em sua composição para, só assim, compreender o discurso que ele propaga, ou seja, um processo de interpretação básica que acontece de forma imediata, e em muitos casos utilizando um raciocínio analógico, unindo aspectos que têm alguma relação, mas não necessariamente estão conectados.

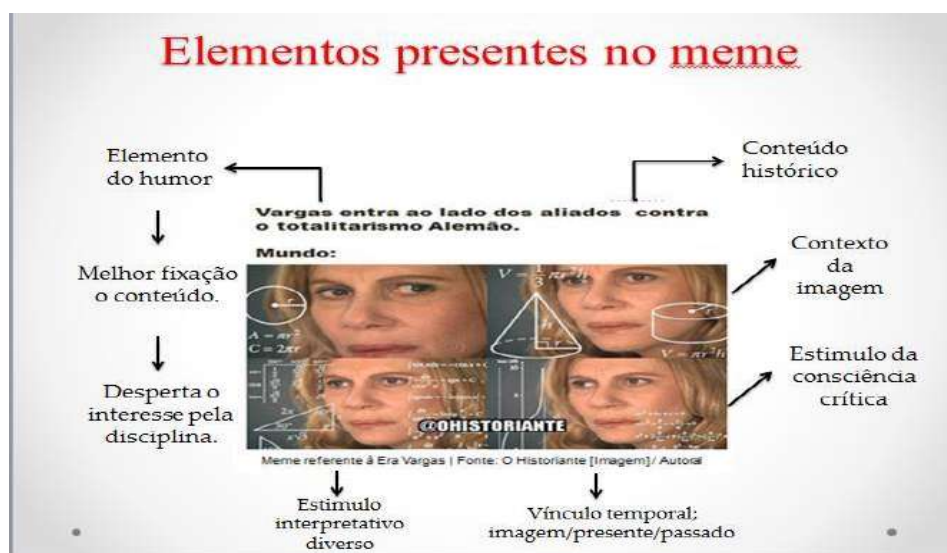


Imagem 1 – Fluxograma com o meme referente a Era Vargas/ Fonte: O Historiante [imagem]/autoral<sup>16</sup>

<sup>16</sup> O meme retrata uma suposta confusão do “mundo” causada por Vargas, que tinha tendências autoritárias, ter se posicionado contra o totalitarismo da Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial. A imagem é da atriz Renata Sorrah interpretando a vilã Nazaré Tedesco, na novela *Senhora do destino*, exibida em 2004. Sobreposta à foto da personagem está uma equação matemática, para insinuar que o “mundo” ficou tão confuso quanto uma pessoa tentando fazer uma equação difícil. Essa imagem representa bem o que é um meme, pois reúne uma personagem de novela dos anos 2000, com equações



Cabe aqui também destacar que todas estas características apresentadas acima estão sujeitas a limitações, uma vez que o meme atua enquanto uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, mas que não o abrange em sua complexidade, nem poderia. Entretanto, tendo como exemplo o primeiro elemento constitutivo dos memes, relacionado ao humor e as consequências que o envolvem, Liebel (2017) ressalta ainda que:

Essa sensação de liberdade é prazerosa exerce um efeito diretamente no inconsciente do ridente, [...] e promove um sentimento de “gratidão” para com aquele que o faz rir. A partir daí pode-se falar em uma simpatia em relação às ideias da mensagem humorística promovida pelo riso, uma espécie de corrupção através do prazer da liberação. (LIEBEL, 2017, p. 92).

Assim, percebe-se que os memes apresentam um potencial em desenvolver os aspectos que apontamos, mas isso não significa que esses resultados serão o padrão para todos. O aluno pode perfeitamente se interessar por um meme que vincule um tema histórico de forma superficial, e nem por isso vai buscar se aprofundar naquela temática, deixando aquele interesse se perder no momento fugaz do humor, mas de maneira inconsciente guarda para si aquela noção simplória e, em muitos casos, equivocada daquele acontecimento histórico.

O ponto não é florear essas produções da internet, deixando a parte suas limitações, mas reconhecer a sua presença eminente no cotidiano e buscar compreender que, em determinado grau, justamente por suas características, os memes podem ser cooptados para o uso enquanto recurso didático. As possibilidades de se trabalhar com os memes podem variar, indo desde interações básicas geradas pelo humor, até a socializações mais complexas possibilitadas por outros aspectos, como o discurso presentes nos memes. No primeiro caso o meme está sendo utilizado de maneira essencialmente ilustrativa para apresentar o assunto que vai ser abordado na aula, já no segundo, o meme é o assunto da aula em si, que pode ser objeto de debates e problematizações devido à forma como o conteúdo foi abordado, as discussões em torno da temática do meme, etc.

Observamos a partir da aplicação das aulas-experimento que os estudantes que tinham melhor domínio dos conteúdos tiveram mais facilidade em entender os memes relacionados, o que fez com que eles interagissem mais a partir daquele meme por meio de risos, de comentários e ainda explicando o meme aos demais colegas. Traçando um

---

matemáticas para representar acontecimentos históricos do século passado. Na prática, esses elementos não têm vínculos entre si, mas dentro do meme, eles dialogam e constroem um discurso.





paralelo com as respostas coletadas referentes aos questionários da pesquisa realizada, pudemos observar que a maioria dos alunos apontaram que um meme ajuda na compreensão de conteúdos históricos de uma forma mais dinâmica e divertida. Evidencia-se que essa noção de História que eles apresentam é factual e simplória, e o nosso objetivo não é corroborar essa perspectiva resumindo a História a curiosidades de memes. Mas que eles podem ser um bom ponto de partida para se questionar as narrativas apresentadas.

Outro ponto que se destacou, foram as problematizações que vieram dos próprios alunos ao identificar determinadas abordagens de assuntos que foram feitos propositalmente com temas que são considerados polêmicos, buscando observar as interações dos alunos. Afinal, existem memes historicamente imprecisos e que abordam determinados temas de maneira “politicamente incorreta”. A reação observada remete a possíveis discussões que podem ser levantadas e aprofundadas em sala de aula pelo professor(a), uma vez que o questionamento de uma aluna foi voltado a questões raciais que, segundo ela, “não deveriam ser motivo de risada por se tratar de um acontecimento trágico” (Imagem 02).



Imagem 02: meme sobre a guerra do Paraguai/autoria própria/ Fonte: Google [imagem]/autoral<sup>17</sup>

Esse posicionamento partiu de apenas uma aluna, ao mesmo tempo em que a maioria dos estudantes ao responder ao questionário apontou que os memes podem

<sup>17</sup>O meme apresenta os anseios de liberdade dos negros (representados pelo apresentador Fernando Rocha), que estavam, supostamente, muito animados com a possibilidade de serem liberto, em contraposição ao imperador (representado pelo Dr. Kalil) que, supostamente, não estava contente com a possibilidade. Esta imagem foi retirada do programa matinal “Bem Estar” exibido em 2018, e se tornou um viral pela discrepância na expressão dos envolvidos.



influenciar a opinião sobre alguns assuntos. Esse foi um ponto importante para refletirmos, pois percebe-se que ao mesmo tempo em que os estudantes admitem a influência do meme devido ao caráter cômico dessas manifestações culturais, eles também não buscam refletir acerca das informações que estão consumindo. Nesse contexto, o professor tem um papel importante enquanto mediador e responsável por promover as bases necessárias de uma problematização pautada em alicerces com fundamento histórico, permitindo assim que surja um campo fértil de discussões úteis, tanto na escola quanto na vida prática e pessoal dos envolvidos.

A principal divergência das respostas foi no tocante ao contato dos alunos com páginas de memes nas suas redes sociais. Nesta questão, a maioria dos estudantes do oitavo ano respondeu que tem o hábito de curtir páginas que compartilham esse tipo de conteúdo, enquanto os estudantes do nono ano responderam que não têm esse hábito, mas que iriam procurar páginas relacionadas. Estas respostas nos revelam que, embora os estudantes tenham contato com memes de variados assuntos diariamente, e por isso estão familiarizados com as tais estruturas, suas preferências não estão relacionadas a memes sobre alguma disciplina. Ao utilizarmos o recurso proposto em sala, estaríamos estimulando não só a reflexão dentro de sala, mas, sobretudo fora dela, fator que acarretaria dúvidas e agregaria mais riqueza aos debates explorados ao longo das aulas.

### **Considerações finais**

A geração atual processa e reproduz conhecimento de maneira específica graças aos novos mecanismos de comunicação – como os memes – que difundem informações de forma dinâmica, porém, menos organizada (CAIMI, 2014). Utilizar memes como recurso didático implica em considerar o conhecimento que os alunos trazem de sua vida prática no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, analisar os memes é imprescindível, pois se trata de uma potente ferramenta que os alunos assimilam e, muitas vezes, reproduzem em seu cotidiano sem maiores reflexões, principalmente, por conta do seu elemento de humor que estabelece um vínculo subjetivo com os indivíduos (MENDES; COSTA, 2016; LIEBEL, 2017). Mas essas mesmas características também podem proporcionar uma interatividade entre aluno, professor e conteúdo histórico, como nos foi possível observar nas aulas ministradas no Pequeno Príncipe, nas quais as interações com as turmas se deram principalmente através do humor.



Embora a utilização dos memes como recurso didático não possibilite necessariamente que o aluno abstraia um conteúdo histórico – sendo nesse caso o ponto de partida para aprofundamento dos conteúdos – tem a potencialidade de viabilizar a construção de um saber que vai muito além do conteudismo, pois cria meios para que os alunos se apropriem do pensamento crítico. Acrescenta-se que a interpretação dos memes é condicionada tanto pelos conhecimentos prévios do conteúdo histórico que eles veiculam, quanto pelas múltiplas características – como as humorísticas – que também os compõem, muitas vezes reunindo elementos distantes no tempo e no espaço. Ou seja, nesse processo há uma relação dialética, na qual o conhecimento prévio do conteúdo histórico proporciona a interpretação dos memes, ao mesmo tempo em que estar inserido na prática de veiculação de memes possibilita acesso ao conteúdo histórico.

Diante do que foi exposto, observamos que a utilização dos memes como recurso didático proporciona ao professor a possibilidade de utilizar-se de seus aspectos humorísticos, bem como de sua presença no cotidiano dos alunos e até de seu papel na difusão de informação nas redes sociais, para instigar que a turma interaja mesmo diante de conteúdos distantes de seu dia-a-dia, fornecendo ainda meios para a construção de um pensamento crítico a partir da reflexão crítica dos memes, possibilitada pela relação entre memes, conhecimento histórico e a estratégia de mediação adotada pelo professor.

**Data de Submissão:** 14/11/2020

**Data de Aceite:** 07/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

- BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **O uso do smartphone e a construção de sentido.** In Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 29. Novembro, 2017, p. 05-18.
- CAIMI, Flavia Eloisa; NICOLA, Barbara. **Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação.** OPSIS, Catalão, v.15, n. 1, p. 60-69, 2015.
- CAIMI, F. E. **Geração homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.** In MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Orgs.). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, p. 165-183



CAVALCANTI, Erinaldo. «ENSINO DE HISTÓRIA, LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, [enlína], 2019, Núm. 18, p. 49-61, <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363102> [Consulta: 5-08-2020].

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, n.72, p.249-267. ISSN 1984-0411

DAWKINS, Richard. **O gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. *In A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XXI**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.34, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/342/artigo-1.pdf>; Acesso em: 12 fev. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Desafios do Ensino de História**. *Estudos dos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Comunicação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

JUNIOR, Franco Hilário. **O pensamento Analógico Medieval**. *Medievalista online* Nº 14, Julho - Dezembro 2013.

LAVILLE, Christian. Em Educação Histórica a Memória Não Vale a Razão! *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 41, p. 13-40, 2005

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva; MONTEIRO, Maria Iolanda; MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Tecnologias Digitais no contexto escolar: Um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

LIEBEL, Vinícius. **Charges**. In Rodrigues, R. (Org.). *Possibilidades de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 83-114. MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. *In Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, v. 07. N. 07. Set., 2016, p. 54-70.

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



PESSI, Bruno Stelmach. **O uso de internet no aprendizado de história: possibilidades e dificuldades.** Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015.

POZO, Juan Ignacio. **A Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento.** In Revista Pátio, Agosto/Outubro, 2004, p. 34-36.

ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra(Orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, p. 165-183.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMDT, Maria Auxiliadora;URBAN, Ana Clara. **Afinal, o que é Educação Histórica?.** RIBEH, v01, n01, p. 26-27, Agos-Dez, 2018.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo zappiens;** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/2008: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

LAS IMPLICACIONES DE LA LEY N ° 11.645 / 2008: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

ALFREDO CLODOMIR ROLINS DE SOUZA<sup>1</sup>  
RAIMUNDA GOMES DA SILVA<sup>2</sup>  
RAIMUNDO NONATO GOMES DOS SANTOS<sup>3</sup>

## Resumo

A diversidade cultural que adentra as salas de aulas das escolas públicas do país somando-se às políticas, demandas e conquistas das minorias nos últimos tempos, tem provocado a desestabilização da cultura escolar etnocêntrica e desafiado o fazer pedagógico. Essa é a realidade em muitas escolas de Boa Vista/RR, onde há significativa a presença indígena. A proposta deste artigo é refletir sobre o Ensino de História e as implicações da Lei Nº 11.645/2008 relacionada a obrigatoriedade dos estudos de Histórias e Culturas indígenas na sala de aula. Busca compreender a partir de artigos, periódicos, dissertações. Este estudo faz parte da pesquisa em andamento “Ensino de história e diferença cultural: o professor de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE).

**Palavras-chave:** Ensino de história, Povos indígenas, Lei 11.645/2008, Educação intercultural.

## Resumen

La diversidad cultural que ingresa a las aulas de las escuelas públicas del país, sumada a las políticas, demandas y logros de las minorías en los últimos tiempos, ha provocado la desestabilización de la cultura escolar etnocéntrica y desafiado la práctica pedagógica. Esta es la realidad en muchas escuelas de Boa Vista / RR, donde hay una importante presencia indígena. El propósito de este artículo es reflexionar sobre la Enseñanza de la Historia y las implicaciones de la Ley N ° 11.645 / 2008 relacionada con la obligación de estudiar las Historias y Culturas Indígenas en aula. Busca comprender a partir de artículos, revistas, disertaciones. Este estudio es parte de la investigación en curso “Historia de la enseñanza y diferencia cultural: el maestro de historia de secundaria de Boa Vista / RR entre desafíos y posibilidades para la educación intercultural” vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Roraima (PPGE).

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia, Pueblos indígenas, Ley 11.645 / 2008, Educación intercultural.

## Introdução

<sup>1</sup> Mestrando em Educação/ Universidade Estadual de Roraima

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual de Roraima

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade Federal de Roraima



O objetivo deste texto é trazer reflexões sobre o Ensino de História e as implicações da Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade dos estudos das Histórias e Culturas Indígenas na sala de aula, a partir dos debates apresentados em artigos, periódicos, dissertações e teses que discutem sobre o tema. Este estudo faz parte da pesquisa em andamento “Ensino de história e diferença cultural: o professor de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE).

É parte de nossos esforços para compreender o Ensino de História e seu fazer pedagógico, mais precisamente, a prática do professor de História em contexto de diversidade social e cultural diante da presença do aluno indígena, instigados pelos possíveis impactos e deslocamentos provocados pela Lei Nº 11.645/2008 na cultura escolar, nas escolas de Ensino Médio na cidade de Boa Vista/RR, conhecida pela significativa presença indígena.

Entraremos na seara das discussões sobre o caráter homogêneo da escola pública e do Ensino de História, que passa a ser confrontado por uma consciência de heterogeneidade na escola e na sociedade, como perspectiva de luta das minorias, incluindo aí os povos indígenas, que foram, por muito tempo, identificados como selvagens, bárbaros e que vão reafirmar sua condição de protagonista, na luta de resistência contra o projeto colonizador de integração e extermínio do Estado, afirmando-se assim como sujeitos da História, com suas culturas, seus saberes e seus valores, dispendo, agora, da Lei nº 11.645/2008 como instrumento que aponta para uma melhor construção de uma educação intercultural, como maneira não apenas de melhorar o educar do não indígena, mas, também, para conhecer a nós mesmos, o indígena que há em cada brasileiro.

Assim sendo, recorreremos a alguns pesquisadores que investigaram a efetivação e receptividade da referida Lei na educação básica e identificaram alguns dilemas, dentre os quais, citamos: Por que depois de doze anos de sancionada a Lei, ainda há tanta insegurança na sua aplicação? Não é nossa pretensão aqui apresentar soluções e mostrar o caminho das pedras, porém, a proposta aponta para o necessário rompimento com a prática escolar homogeneizadora, etnocêntrica, mas reinventar a escola e sua cultura, repensar a História e sua Historiografia e formar o professor numa perspectiva multi e intercultural.



O tema da diversidade cultural é cada vez mais discutido no meio acadêmico nos campos ligados à educação, dentre eles o caso do ensino de História. Atualmente, observa-se um cenário onde presenciamos em todo mundo um número cada vez maior de conflitos motivados por questões étnicas, religiosas, de gêneros e outros. Migrações em massa de uma região a outra do planeta ao mesmo tempo em que as tecnologias da informação provocam uma integração jamais vista.

Assistimos a Europa fechar suas fronteiras, principalmente para africanos de suas ex-colônias e superar outras barreiras ao instituir a união de pessoas do mesmo sexo. O Brasil, por sua vez, abre as portas e dá abrigo aos refugiados do Haiti, da Venezuela e de tantos outros países, enquanto na Amazônia, contexto rico em diversidade social e cultural, tanto de povos indígenas, quanto de migrantes e emigrantes, espaço que também se configura como uma região constituída de tensões e conflitos, onde indígenas denunciam invasão de suas terras, exigem direitos aos solos sagrados, chegando quase sempre a conflitos armados. No futebol, manifestações de racismo. Nas ruas, ataques aos homossexuais e aumento da violência contra a mulher.

No mesmo mundo globalizado, que tenta instituir padrões mundiais de cultura e de comportamentos, gera também uma sociedade cada vez mais conflitante, afloram sentimentos de pertencimentos, solos férteis para as questões de alteridade, numa tentativa de autoafirmação como sujeito do mundo, o que Hall (2011), chama de “dialética das identidades” e segundo o mesmo autor, a globalização “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas: menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2011, p. 87).

Esse cenário compõe um quadro de diversidade que adentra a escola e soma-se à todas as outras diversidades que já caracterizam esse espaço. Há que se destacar nesse contexto a luta dos sujeitos que compõe essa pluralidade, dos povos indígenas e afrodescendentes pelo reconhecimento das suas existências, suas identidades, de suas representações que tradicionalmente são negadas na escola. Uma luta que tem se intensificado nestas últimas décadas em decorrência de políticas públicas sintonizadas com as causas dessas camadas da população. Nota-se a partir das décadas de 1970 e 1980 um ingresso significativo à educação básica, de uma parcela da população historicamente excluída (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2010).

Em 1988, a nova Carta Magna trouxe mudanças importantes na garantia de direitos e declarando a característica pluriétnica do país. Na década seguinte, com o país





buscando o amadurecimento do sentimento de democracia, foram implementados alguns instrumentos que visavam garantir a permanência desta camada no espaço escolar. Em 1996, a nº Lei 9394/96, que trata das diretrizes e bases da educação, contempla já uma escola para a diversidade em seu artigo 3º. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sugerem os debates acerca da pluralidade cultural, momento no qual podemos verificar a seguinte declaração:

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (PCNS, 1997, p.137).

A partir deste momento se intensificam os debates sobre esse tema. Se a luta durante muito tempo foi pelo direito a escolarização, a partir dos anos 2000 ela toma o rumo de contestação do currículo e da produção de conhecimento que continuou negando as diferenças culturais. Os movimentos dos excluídos e das minorias irão questionar o caráter monolítico, eurocêntrico e etnocêntrico, universal da escola, exigindo mudanças que afetarão não só o campo do currículo e da prática pedagógica, mas toda a cultura escolar, onde, de acordo com Gabriel (2012):

[...] a cultura passa a ser percebida como prática social, logo despida de qualquer neutralidade, o que significa que o currículo ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma nova geração [...] traduz de fato uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade (GABRIEL, 2012, p. 25).

Neste campo de lutas nasce a Lei 10.639/ 2003, posteriormente, ampliada pela 11.645/2008, que inclui no âmbito de todo o currículo, a História e a cultura dos povos indígenas e da África, dos africanos e afro-brasileiros. Resultado das lutas e da organização dos povos indígenas e dos movimentos negros. Provocando grandes debates que inclui a formação do professor neste campo específico do conhecimento, o que acabou gerando a produção através do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana.



Somam-se a estes movimentos, outros decorrentes das transformações da sociedade que a partir da década de 1960, como o movimento feminista da segunda onda, o movimento gay, o debate sobre as questões de gênero, a luta pelo respeito à diversidade de LGBTs e diversidade de identidades étnicas de indígenas e não indígenas provocado pelo grande fluxo de imigrantes que ingressaram nas escolas públicas nos últimos tempos. Especificamente nas regiões de fronteiras como é o caso do estado de Roraima, que recebe venezuelanos, haitianos e guyanenses.

Segundo estudos realizados pela Fundação Getúlio Vargas (2020), datados nos anos de 2013 a 2019, 176.136 venezuelanos regularizaram sua entrada no Brasil. A maioria entrou pelo município de Pacaraima/RR, na fronteira com a Venezuela, sendo que, 79,1% dos pedidos de residência é para a capital do Estado, Boa Vista. No ano de 2019, 4,1 mil venezuelanos foram matriculados na rede estadual de ensino (ARAÚJO, 2020), e 19.346 haitianos chegaram e permaneceram em Boa Vista neste mesmo ano, 2019, conforme informação da polícia federal (GOMES, 2020). Esse fluxo migratório transformou esses dois municípios de Roraima em palco de atitudes de xenofobia, com conflitos violentos entre brasileiros e venezuelanos (MENDONÇA, 2018).

Todo esse contexto coloca o professor diante de um grande desafio. Todas essas diferenças culturais se fazem presentes na sala de aula, em especial nas escolas públicas da capital Boa Vista/RR, onde há significativa presença de alunos indígenas, o que exige muito mais do professor, na hora de fazer as escolhas dos temas, das estratégias pedagógicas, a serem aplicadas em cada aula. Ao ingressarem numa escola, estes estudantes carregam consigo todas as especificidades de suas culturas, desafiando o professor, e neste caso, ao professor de História e ao seu fazer pedagógico em meio a essa diversidade cultural.

Nossa reflexão, portanto, será apresentada em dois momentos. No primeiro, discutiremos a trajetória da História e sua instituição enquanto disciplina escolar iniciada no século XIX, comprometida com a construção de uma identidade nacional, sobretudo, herdeira da civilização ocidental europeia, ao mesmo tempo em que excluía o negro e o indígena. Buscamos sempre refletir sobre a condição dos povos indígenas e a sua posição enquanto sujeito histórico em cada contexto político.

O segundo momento é espaço para discussão sobre a Lei Nº 11.645/2008, sua implementação, as expectativas e suas implicações, trazendo a contribuição de alguns especialistas sobre essa temática. Com espaço para a luta dos povos indígenas e seu protagonismo, em especial em Roraima, na construção de uma Educação Escolar



Indígena específica e a ressignificação da Escola, vista como importante instrumento de resistência, de afirmação da condição histórica destes povos. E por fim, as nossas considerações.

### **Ensino de história e identidade nacional**

A trajetória da História e do Ensino de História no Brasil se confunde com a formação da Nação e da identidade nacional. O objetivo era formar um conjunto de elementos que representassem a identidade brasileira. O modelo escolhido de fazer História foi o francês. Ter a França como referência cumpria uma das preocupações principais daquele momento, qual seja, reafirmar a herança europeia, branca e católica da nova nação. E nesse modelo, afirma Bergamaschi (2010):

[...] não cabe o índio, não cabe o negro, e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola [...] o esforço das elites para implementar um “processo civilizador” a exemplo das sociedades europeias apostou na transformação do “primitivo” e na sua integração na sociedade nacional (BERGAMASCHI, 2010, p. 157-158).

Essa concepção de História importada da França apontava para ideia de progresso, com uma concepção de tempo linear, evolutivo. Este modelo vai a calhar com pensamento da elite que aspirava pertencer ao mundo “moderno” e “civilizado”, e que não incluía o indígena e nem africano, ou seja, a maioria da população brasileira. Concebia como ‘única’ a civilização europeia e que caberia a esta predestinada gente, interferir na vida dos outros povos do mundo. Nessa lógica está o projeto de integração dos indígenas (primitivos) à sociedade ocidental (civilizada), como se fosse transitória sua condição (BITTENCOURT, 2018).

Um marco desse processo foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, entre 1837 e 1838, e o Colégio Pedro II, uma instituição escolar para a formação das elites. O Currículo no ensino secundário no século XIX era centrado no humanismo clássico. Ter domínio desse cabedal cultural era símbolo do pertencimento a um mundo que não era o brasileiro. Versar em Latim era o máximo para os filhos da elite, o que o diferenciava das outras camadas populares.

Embora a institucionalização da disciplina História tenha se estabelecido no século XIX, ela já estava presente nos conteúdos clássicos ensinados nos colégios dos jesuítas no projeto colonizador entre os séculos XVII e XVIII, onde havia a difusão da História por textos antigos clássicos, como acontecia na Europa. No Brasil esses



conteúdos serviram mais como meio de seleção social da elite, na formação para a oratória e adesão à cultura portuguesa. Para destacar as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerra de extermínio, da escravidão de africanos e indígenas (BITTENCOURT, 2018).

Durante todo o Século XIX assistimos a disputa pelo domínio dos conteúdos da História entre aqueles que defendiam a chamada “História Profana” e os que defendiam a “História Sagrada”. Estávamos, historicamente, vivendo ali o século da ciência. A própria História, enquanto campo de estudo se destaca naquele momento, não só na França, como também na Alemanha, que procuravam elementos para justificar a sua formação enquanto nação (BITTENCOURT, 2018).

A historiografia brasileira vai então, tentar esconder ou escamotear a imagem do indígena e do africano. No caso dos indígenas, irá apresentá-los como antropófagos, selvagens, bárbaros, entre outros adjetivos. Uma imagem construída com influência do olhar imperialista do colonizador. Seus saberes não aparecem como aspecto cultural importante, mesmo quando se tenta apresentá-los como elemento de formação da identidade brasileira, apresentando-os quase sempre como uma presença exótica, nus, os corpos pintados, habitantes na floresta. A intenção era inferiorizar a cultura destes povos diante da ‘civilização europeia’.

A própria concepção que havia entre o que é Pré-história e História, tendo como referência a invenção da escrita, acabava por fundamentar a ideia de que o indígena não tinha História, já que não desenvolveu um alfabeto. Comum também é a compreensão estática de cultura e a ideia generalizada do indígena, considerando como se fossem todos iguais, revelando profundo desconhecimento sobre a diversidade que caracteriza esses povos.

No século XIX, já se discutia a questão da miscigenação como característica da nossa sociedade. Na passagem para o século XX, figuras como Euclides da Cunha, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, irão discutir sobre esta questão e sua importância na definição de um tipo que caracterizasse o brasileiro. A diversidade da população brasileira era muito mal vista. As características físicas serviam de base para julgamentos morais. Uma mentalidade que naturalizava as diferenças sociais. Raiz do preconceito até hoje sofrido pelas populações afrodescendentes e indígenas.

Já na década de 1930 a obrigatoriedade da História do Brasil tinha como objetivo a formação nacionalista, patriótica, daí a importância das festas cívicas, a construção dos heróis nacionais. Na reforma educacional de 1931 feita por Francisco Campos essa



disciplina deveria desenvolver nos alunos o senso moral e cívico, um dever com a pátria, no entanto, sem perder as relações com uma educação humanista e moderna. Mesmo depois de 1942 com outra reforma feita na educação, desta vez por Gustavo Capanema, separando a História do Brasil da História da Civilização, permanece o teor nacionalista patriótico e cívico. Na verdade, embora um pequeno hiato, sobre críticas ao civismo na década de 1950, essa função da História ensinada nas escolas, com forte influência positivista, irá sobreviver até a década de 1980, principalmente depois da institucionalização da Ditadura Militar a partir de 1964 (BITTENCOURT, 2018).

Mesmo o país experimentando naquela década de 1930 um forte sentimento de brasilidade do qual o indígena era o representante original, lhe foi dada a imagem do “bom selvagem”, que perdura ainda hoje nas atividades do dia 19 de abril, o dia do Índio, onde as crianças são “vestidas de índios” em homenagem a estes que foram os primeiros habitantes do Brasil (SILVA; COSTA, 2018). Ações que acabam por reforçar um estereótipo do índio do passado, negando-lhe sua historicidade, apagando sua presença no presente, escondendo sua histórica trajetória de resistência ao processo colonizador dos portugueses e pelo Estado brasileiro.

A partir do golpe militar que instaura a Ditadura de 1964 e se estende até a década de 1980, assistimos o ensino de História sofrer alterações na sua forma e conteúdo. Reelaboram as disciplinas de Educação Moral e Cívica e, também, a Organização Social e Política do Brasil – OSPB, diminuindo assim a importância da História enquanto disciplina escolar autônoma, restando-lhe falar dos grandes feitos oficiais e das grandes figuras políticas. Mais uma vez as questões populares e a diversidade eram desfiguradas, mereciam pouco ou nenhum espaço. Na Ditadura Militar, “a reafirmação de uma identidade única para todos aqueles nascidos em terras brasileiras era, fundamentalmente uma forma de negar a pluralidade para melhor controlar e, de certo modo, combater as diferenças” (SILVA; COSTA, 2018, p. 87).

Com o processo de democratização a partir da década de 1980 houve uma ressignificação da História, tanto no campo acadêmico quanto no ensino da educação básica. Nesse momento sofre interferências das correntes críticas quanto a função, o conteúdo e a forma como era ministrada e apresentada essa disciplina. Houve também mudança no perfil dos alunos, criando novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino de História nacional e de seu papel na constituição da identidade (BITTENCOURT, 2004). Entretanto, “a temática indígena continuou, em fins do século



XX, a se subordinar ao tema da Identidade Nacional, proposto no início da era republicana” (SILVA; COSTA, 2018, p.87).

Na década seguinte, a História consolida sua autonomia como disciplina fundamental no processo político de ampliação das afirmações de um Estado democrático para nos anos 2000, se afirmar como imprescindível na luta daqueles que sempre tiveram seus direitos negados, esquecidos, menosprezados e deixados de lado pela historiografia oficial e principalmente pela História ensinada nas escolas.

Em um estudo feito a partir do conceito de Cidadania presente nos objetivos e na função da História ensinada, Bittencourt (2004) nos chama atenção quanto ao sentido que o termo vai tendo no decorrer da História, dos contextos políticos. As demandas sociais influenciaram nesse processo e vão cobrar alterações quanto a significação, representação e a participação política. Destaca a autora que a grande mudança se dá principalmente quando os objetivos dessa História ensinada na década de 1990 toma o compromisso de fazer o aluno sentir- se sujeito da História.

Dizendo de outra maneira, em cada contexto histórico a Escola e o Ensino de História buscam atender as demandas, as necessidades sociais e culturais de determinado grupo em busca de representação. É o que se pode destacar no momento, com a entrada de jovens das camadas populares que não se sentiam, ou não se sentem representados numa História que valoriza somente os feitos da elite.

Gabriel; Frazao (2014) veem essas mudanças como um espaço-tempo onde se reconfiguram a função e o objetivo da História ensinada como uma arena onde ocorrem disputas no campo das memórias. Quem será o dono daquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? A memória nacional que construiu a chamada História da Nação passa a ser concebida apenas como um das memórias entre tantas coletivas.

Por esse viés a História ensinada assume-se como um campo de batalha de significados e representações, e atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo e ensino dessa disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de grupo social e cultural restrito, de formar cidadão crítico e de explicar ou dar sentido ao tempo em que se vive (GABRIEL; FRAZÃO, p. 247).

No fundo o que se quer dizer é da importância que cada momento histórico atribui ao seu passado, numa exigência das demandas do presente e o que se pode projetar para o futuro. Podemos também afirmar que não há ensino sem uma finalidade e que a História ensinada tem sua contribuição de fundamental importância neste processo que envolve não só os saberes escolares, mas outros imbricados nas lutas travadas na arena social,



cultural, econômica e política. Dizendo de outra maneira, o ensino de História é campo de batalha das identidades que por sua vez, envolve relações de poder.

Nosso objetivo neste tópico foi discutir brevemente sobre o ensino de história, sua instituição enquanto disciplina escolar na educação básica, suas características, sua função enquanto formadora da identidade nacional e nesse interim como os povos indígenas têm sido apresentados, representados e seu lugar na historiografia brasileira.

### **A lei 11.645/2008 e suas implicações no ensino de história**

Aprovada no dia 10 de março de 2008, a Lei Nº 11.645/2008, torna obrigatória a inserção da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica, em especial nos componentes de História, Artes e Literatura. Desde então tem gerado discussões em torno da sua efetivação. Preocupação em especial de professores, indígenas e indigenistas que se articulam para evitar que se torne “letra-morta”. Recebida com entusiasmo por alguns que veem nela possibilidade de construção e efetivação de uma Educação Intercultural, que descentraliza a tradição eurocêntrica da cultura escolar, contesta a visão estereotipada do indígena na escola, na sociedade e dilui o mito da democracia racial.

Consistiu na alteração do art. 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9394/1996), ficando a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiro serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008p. [s/n]).

Conforme apresentado no tópico anterior, houve uma tentativa de se criar uma imagem de um todo homogêneo a partir de uma perspectiva eurocêntrica, uma sociedade herdeira da civilização europeia, com o claro objetivo de negar a complexa heterogeneidade que caracteriza a sociedade brasileira. O que podemos notar é uma



tentativa de silenciar a herança escravista, negar a história dos índios e dos negros, visando construir um passado único, tal como uma História única. Contribuiu para isto a difusão de que somos um povo caracterizado pela democracia racial. Nas palavras de Bittencourt (2008):

A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais [...] um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho não digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejo de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, responsáveis pela pobreza da maioria da população (BITTENCOURT, 2008, p. 199).

Numa visão contrária à homogeneização e a ideia de democracia racial, desde a elaboração dos PCNs, já no final da década de 1990, passou a se falar com mais frequência de Pluralidade Cultural na educação brasileira. No entanto, um dos grandes debates contemporâneos é a condição monolítica que ela ainda assume. Esta característica mostra que a Escola brasileira sempre teve dificuldades em lidar com pluralidade e a diferença. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A tão propalada pluralidade cultural, embora presente também no universo escolar, às vezes não é enxergada, noutras, é negada. Precisamente naquilo que é ensinado. E no caso do Ensino de História, há uma predominância de uma abordagem eurocêntrica dos conteúdos na maior parte dos currículos praticados atualmente (ARAÚJO, 2014). É com o propósito de superação desse quadro que a Lei 11.645/08 emerge, obrigando a inclusão da temática indígena no currículo escolar.

Rompendo o silenciamento sistemático, no sentido de dá voz e mostrar esses povos que resistem as violências do processo colonizador há mais de cinco séculos. Bergamaschi (2010), justifica a necessidade da Lei, considerando o indígena que há em cada brasileiro, e que, estuda-los seria, sobretudo, uma possibilidade de conhecer sobre nós mesmos, nossa própria ancestralidade. Nas palavras da referida autora:

Estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de um pseudo europeidade. [...] Predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é com espanto ou julgamento, expresso em comentários como: estes já não são mais índios, estão aculturados (BERGAMASCHI, 2010, p. 153).





Silva; Costa (2018) afirmam a possibilidade de, a partir da lei, reverter o quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americanos e que sobrevivem física e culturalmente através dos tempos, lutando contra o próprio extermínio. Visa combater o preconceito etno-racial e modificar a forma como se enxerga os indígenas e suas trajetórias nas aulas de História da Educação Básica. Os supracitados autores acreditam que:

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões em vigência, que excluam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas (SILVA; COSTA, 2018, p. 93).

Nota-se, na visão dos autores acima, a amplitude da lei 11.645, no sentido de garantir a inclusão das histórias e culturas dos povos indígenas, assim como possibilitar revisitação de conceitos, de compreensão de si e do outro dentro de uma perspectiva intercultural, tanto para o indígena quanto para o não indígena. Daí a importância para além do espaço escolar. Preocupa-se com o professor, mas estende-se para a sociedade fora da escola, onde os sentimentos precisam ser demolidos, como se dissessem que há um desconhecimento profundamente arraigado em nós sobre o que são os povos indígenas. Justificando assim, a inserção desta temática na escola. Espaço este que contribuiu para a construção da imagem que temos do indígena, e por isto mesmo importante neste processo de desconstrução e reconstrução.

Estamos diante de um novo momento de redefinição da imagem dos povos indígenas, dando-lhe visibilidade, provocando mudanças no Ensino de História, no seu Currículo, no seu fazer pedagógico e num contexto maior, desestabiliza toda a cultura escolar, ou seja, a temática indígena põe em xeque todo o conjunto de rituais pedagógicos que há anos é executado junto aos alunos da Educação Básica (SILVA; COSTA, 2018), ocasião que podemos empregar a “possibilidade de estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver” (MEDEIROS, 2012, p.61).

Essas mudanças são resultados da resistência dos povos indígenas, que vem desde o processo de colonização quando tiveram suas integridades físicas, culturais e territoriais invadidas. A aprovação da Lei 11.645/2008 no campo da Educação Básica é uma



conquista deste longo processo de lutas, por garantia de direitos, em defesa das suas existências, pela ressignificação e pelo reconhecimento de suas identidades culturais, que se juntam a outras demandas do movimento indígena organizado que toma corpo a partir da década de 1970, e ganhará força no decorrer da década de 1980, em decorrência dos movimentos pela democratização do país e em 1988, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (SILVA; COSTA, 2018).

Nessa luta contra a dominação do Estado e contra o processo de integração e extinção, os povos indígenas têm se apropriado de instrumentos da cultura não indígena e ressignificado a seu modo. Isso se deu com a própria maneira de se organizar formalmente, no universo jurídico, burocrático e dentro desse movimento, se apropriaram da Escola, vista outrora como ameaça no processo de aculturação, passa a ser instrumento fundamental na resistência, na defesa de seus valores culturais, das suas línguas, de seus conhecimentos ancestrais e numa perspectiva intercultural, transitar pelo universo cultural do “branco”.

Em Roraima o movimento dos povos indígenas, desde a década de 1970, nas assembleias dos Tuxauas, irá contestar o modelo de Escola que lhes era oferecido pelo Estado, a “Escola para o indígena”, e passa a construir a “Escola indígena”, afirmando as diferenças culturais. Segundo Santos (2016) em 1985, o “dia D”, evento promovido pela Secretaria de Educação do TFRR, foi o marco decisório nesse processo. Era, na percepção das lideranças indígenas, “por meio do processo escolar que seria possível resgatar algo que supostamente foi perdido pela sua história de contato” (SANTOS, 2016, p. 64).

A partir da década de 1980, se torna cada vez mais frequente nas reuniões dos tuxauas a preocupação com a educação e com o modelo de Escola oferecido nas malocas. Reclamavam que poucas ensinavam a língua indígena, os professores brancos davam muito problema, não havia livros escritos na língua wapixana - falando especificamente deste grupo. A solução era, portanto, exigir que os professores fossem indígenas da própria comunidade, o ensino da língua e de suas culturas deveria ser contemplado e que o controle da escola deveria estar nas mãos do tuxaua (SANTOS 2016).

Nos anos seguintes se ampliam as intervenções e o protagonismo destes povos no campo da Educação Escolar. Em 1986 foi criado o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do TFRR. Em relação à História ensinada, houve também nesse período, uma experiência de ressignificação entre os Wapixana, denominando-a em sua língua, de “Panzun”. Educação Moral e Cívica passou a se chamar Nossas Tradições e OSPB, Nosso Jeito de Viver (SANTOS 2016).



A Constituição Federal e a LDB, que servirão de normativas e os acontecimentos da década de 1990 em Roraima, como criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, do Magistério Indígena e nos anos 2000, a criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima – UFRR, voltado para formação superior específica indígena, irão consolidar o projeto de Educação Indígena no Estado. Nesta relação, com o Estado e com as culturas não indígenas, irão reconstituir alguns aspectos culturais e ressignificar outros, como aconteceu com a Escola, demonstrando sua capacidade de reinventar-se como sociedades dinâmicas que são.

Mas se essas lutas nas décadas de 1970 a 1990 tinham como objetivo o direito a uma Escola específica indígena e intercultural nas malocas, a Lei Nº 11.645/2008 é para além deste espaço. É para ser aplicada na Educação Básica em todo o país, em escolas públicas e privadas. As Histórias e culturas indígenas, não mais contadas a partir da perspectiva etnocêntrica do colonizador europeu. A lei é para dizer que suas presenças físicas e culturais na sociedade brasileira, não se limitam à maloca e nem ao passado. São sujeitos do tempo presente, estão nas malocas, mas estão também nas cidades e exigem o reconhecimento de suas existências.

Num momento de centralidade das culturas (HALL, 1997), onde se afirmam a heterogeneidade, a pluralidade, a multiplicidade a escola não pode ser concebida como apenas um lugar de instrução, isolado de todas as outras questões da sociedade fora dela, e a Escola é sobretudo, uma arena cultural. E o que estamos assistindo nestes últimos tempos é a contestação do caráter homogeneizador, padronizador do sistema de ensino e da escola tradicional. A Lei 11.645/2008 desestabiliza o modelo de escola e de história etnocêntrica.

Nesse contexto de implementação da Lei e as expectativas de que sua aplicação traga mudanças importantes no Ensino de História e a possibilidade de construção de uma educação intercultural nas escolas básicas, resultou em muitas pesquisas neste campo por todo país, que ao invés de saciar curiosidades sobre o tema, acaba por torná-lo cada vez mais desafiador.

Em recente pesquisa em algumas escolas de Boa Vista/RR, Galvani Lima (2019) aponta alguns entraves na implementação da Lei 11.645/08. Afirma que apesar deste documento promover uma abertura para a inserção das questões étnicas e a diversidade cultural, nem todos os professores se sentem preparados, indicando falta de ferramentas para sua prática e aponta a presença de um currículo exótico, eurocêntrico, monocultural



e homogêneo, onde o conhecimento científico é tido como único, destacando ainda uma fragmentação do currículo no sentido de atender às questões da diversidade cultural. Observe-se que o autor suscita a necessidade de formação continuada dentro de uma perspectiva intercultural para os docentes, a fim de instrumentalizá-los tanto teoricamente quanto metodologicamente. Além de ações afirmativas de políticas públicas por parte do poder público.

Um ano após a publicação da referida Lei, Nascimento (2009) em sua pesquisa também realizada na cidade de Boa Vista/RR, já chamava a atenção para o fato da instituição escolar ser, em sua essência e em sua prática, homogeneizadora, onde a individualidade do aluno não é respeitada. No caso dos alunos indígenas, o próprio professor apresenta uma visão romântica da sua imagem, tratam todos como iguais, o que reforça o preconceito. O autor aponta para a necessidade de que o professor reconheça as diferenças que fazem parte da escola e propõe um diálogo interdisciplinar sobre a diversidade.

No caso dos povos indígenas, para além das questões raciais e da intolerância, há necessidade de superar a compreensão do indígena que ainda mora no imaginário de muitos, como uma imagem ainda muito ligada ao século XVI. Os ritos escolares, os livros e a imprensa têm responsabilidade sobre estes estereótipos, romantizando e fazendo sempre analogias com a imagem descrita pelo escritor Caminha e a História do indígena quando é trabalhada, acaba ficando como um anexo, um apêndice da História Ocidental, permanecendo o caráter eurocêntrico, onde, ainda, é apontada como possível responsável por essas questões a formação nos cursos universitários, (PIMENTEL, 2012; BITTENCOURT, 2018).

Outro ponto que foi explorado pelos pesquisadores diz respeito ao material didático para alunos e para professores nos cursos de formação nas universidades e na formação continuada. Os resultados destas investigações convergem tanto à imagem e representação quanto dos povos do passado. Não há espaço para a fala do indígena, os pesquisadores falam de limitações, silenciamento e negação do protagonismo destes povos nos livros didáticos, (PEREIRA; MIOTO; NODA, 2018; RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018).

Dedicaram-se também a investigar especificamente a receptividade da Lei e puderam constatar uma diversidade de questões que são entraves na sua implementação. Ângelo (2019) no seu texto *Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios*, nos relata sobre resistências e sobre ausência de políticas públicas consistentes de formação



continuada para professores e acrescenta que não há um acompanhamento do cumprimento da Lei. Por fim afirma que após mais dez anos da sanção não há o que celebrar.

Matos (2017), numa pesquisa sobre as implicações da referida Lei no Referencial Curricular da rede pública do Estado de Roraima para o Ensino Médio, constatou que este documento contempla amplamente as histórias indígenas em conformidade com a Lei em questão, porém, aponta fragilidades nas políticas públicas para sua aplicação, identifica limites na sociedade em construir um patrimônio para a interculturalidade e que, ainda, estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas.

Podemos constatar, portanto, que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 caminha a passos lentos, entre percalços políticos e a resistência da velha cultura escolar. Ao que parece a força da lei não é suficiente para que a questão da diferença cultural e a presença do aluno indígena sejam motivo de mudanças na construção curricular e na prática em sala de aula. Isto mostra o tamanho do problema em que o professor de história se encontra, pois, a deficiência que agora se apresenta, transcende para além de seus limites, envolvendo não apenas sua formação, mas o próprio contexto social em que vive.

A formação muito centrada na tradição etnocêntrica, eurocêntrica, ou a lacuna na formação destes professores, sobre as histórias e culturas indígenas, acaba sendo um dos indicativos que justificam alguns receios que ainda persistem para um trabalho com maior segurança sobre a temática indígena e pode ser um dos motivos de ainda em seus currículos escolares predominar os temas da história geral. Tenta-se suprir essas lacunas em cursos esporádicos de formação continuada. Fica evidente a necessidade de um debate maior sobre a Lei e sua importância na educação básica.

Isso implica conhecer a natureza da Lei 11.645/2008 e ter consciência do seu tempo, entender que ela não nasceu nos gabinetes, que é fruto das lutas dos negros e indígenas contra a exclusão e a violência em todas as suas dimensões, e, que eclodiu justo nestes tempos onde os deslocamentos provocados pela chamada globalização e outros fenômenos sociais, culturais e econômicos, provocaram o descentramento das concepções modernas que erigiram e sustentaram a Escola, o conhecimento e sua natureza, fazendo nascer a consciência multicultural e heterogênea que derrubou os seus muros, com o ingresso das camadas populares e que agora está rachando sua velha estrutura.

Parece que aqui chegamos ao ponto nevrálgico da compreensão e, sobretudo, da função da obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e



indígenas. Ela não se limita a um debate esporádico sobre as questões indígenas, não basta apenas “entrar” no currículo e no planejamento anual para ser executado no primeiro ou segundo bimestre, não se trata de deixar tantas aulas no ano reservadas para se debater as histórias e as culturas indígenas. A Lei se propõe a atravessar a cultura escolar, transversalizar todo o currículo e desestabilizar a centralidade das práticas pedagógicas etnocêntricas (SILVA; COSTA, 2018).

Segundo Bittencourt (2018), a permanência de uma lógica dos currículos eurocêntricos acaba sendo um entrave para a construção de práticas escolares que contemplem a história das sociedades indígenas. No entanto, a superação deste paradigma não deve significar sua substituição por uma matriz indígena ou africana, mas afirma, que ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos sobre a história dos povos indígenas acabam sendo incorporados como simples anexo ou apêndices da história ocidental e não se efetiva, ou seja, não cumpre seu objetivo de ser intercultural.

### **Considerações finais**

Percebe-se, antes de tudo, a importância do papel do ensino de História na formação das identidades, a importância da escola e suas práticas pedagógicas como aliados no enfrentamento contra o preconceito e a exclusão. Acreditamos que o caminho de uma educação onde o respeito às diferenças possa fazer parte da realidade pedagógica depende ainda de políticas públicas, que viabilize a formação continuada do professor, a produção de material didático e fundamentalmente, mudanças nos currículos das universidades que formam professores.

Portanto, pensando no ensino de História e considerando as reflexões acima, sabemos que há ainda muitas lacunas na implementação da Lei Nº 11.645/2008, mas a construção de uma educação intercultural, em que as questões das representações simbólicas, dos sentidos, dos conceitos e das “verdades” presentes no currículo “comum” e em outras dimensões construídas nas relações em sala entre o currículo oficial e o real, e em relação aos povos indígenas, compreende-se que não pode mais ser silenciada, adiada ou mesmo negada.

É dado assim, então ao Ensino de História e à Educação Básica esse desafio, que aponta para o necessário desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e reconheçam os povos indígenas, seus saberes, suas culturas, seus modos de viver, partindo de um diálogo intercultural, afirmando, sobretudo, a Diversidade Cultural como



marca da sociedade brasileira, e se quisermos construir um país democrático, devemos incluir e respeitar todos os grupos humanos que fazem parte da população, onde estão aí incluídas, as mais de 300 etnias indígenas presentes em todo o país.

**Data de Submissão:** 14/11/2020

**Data de Aceite:** 07/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

ANGELO, F. N. P. de. **Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.- dez., 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019216733>> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

ARAÚJO, Bryan. O número de venezuelanos matriculados em escolas de RR cresce 8.489% em dez anos. **Roraima em tempo**. Boa Vista, 12/03/2020.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In : MONTEIRO, Ana Maria et al (org.) **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 227-242.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lúcia. Et al (orgs.) **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: ESCLAMAÇÃO: ANPHU/RS, 2010. p. 151-168.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_, **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_, História do Brasil: Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

BRASIL, **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília,



2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 26 de dez. 2019.

BRASIL, Lei Nº 9393/1996 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Poder Executivo, Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) acesso em 21 de Set de 2020.

\_\_\_\_\_, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997, 126p.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico]: evidências e subsídios para políticas públicas**, Fundação Getúlio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. - Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/publicacao/a-economia-de-roraima-e-o-fluxo-venezuelano/> Acesso em: 20 de junho de 2020.

GABRIEL, Carmen T; FRAZÃO, Érika. E. V. Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 243- 260.

GOMES, Ana Gabriela. Em um ano quase 19 mil haitianos entraram e permaneceram em Roraima. **Jornal Folha de Boa Vista**. Boa Vista, 06/01/2020. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Quase-19-mil-haitianos-entraram-e-permaneceram-em-Roraima/61386> Acesso em: 30 de julho de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista Educação e Realidade. v. 22 nº 2, p. 15-46. 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 21 de Set de 2020.

LIMA, Galvani. P. de. **Diversidade cultural: afrodescendente, indígenas e a práxis do professor a partir do currículo de história em escolas do ensino médio**. 2019. 140 f. Dissertação do programa de pós-graduação Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.





LIMA, Carmen L. S; Souza, Aglaia B. Mapeamento social dos indígenas em Boa Vista (RR). In: LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.p. 19- 39.

**MATOS, Rachel P. História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da lei nº 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio**. 2017. 110 f. Dissertação do programa de pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, 2017.

MEDEIROS, Juliana S. Povos indígenas e a Lei nº 11.645/2008: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M.A; DALLA ZEN, Maria I.H; XAVIER, Maria L. M de F. (orgs.) **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.49-62.

MENDONÇA, Heloísa. **O “mostro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil**. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908\\_846691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html), Acesso em: 20 de junho de 2020.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V.M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**NASCIMENTO, Raimundo N. F. do. Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola de Boa Vista – Roraima**. 2009. 150 f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PEREIRA, Danielle K.; MIOTO, Luis H.; NODA, Marisa. **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 41-62 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 63-85 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281> Acesso em: 03 de jan. 2020.

SANTOS, Laiana Pereira dos. (2016) “Nós somos wapixanas”: educação, política e protagonismo indígena (1979-2014). Dissertação de mestrado. Manaus, Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Gionavi José da; COSTA, Ana M.R.F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



# CULTURA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DISCIPLINA HISTÓRICA: DESAFIOS ATUAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA

*HISTORICAL CULTURE, HISTORICAL AWARENESS AND HISTORICAL DISCIPLINE: CURRENT CHALLENGES IN HISTORY TEACHING*

LUCIANO EVERTON COSTA TELES<sup>1</sup>



## Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar, através dos conceitos desenvolvidos por Jörn Rüsen – cultura histórica, consciência histórica, disciplina histórica e narrativa histórica – e relacionar a um pequeno relato de experiência pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Agnello Bittencourt, de que forma o saber disciplinado, regulado e controlado, pode contribuir para a formatação de consciências históricas que promovam orientações históricas e que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito a diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar a crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

**Palavras-chave:** Cultura Histórica; Consciência Histórica; Disciplina Histórica.

## Abstract

This article aims to analyze, through the concepts developed by Jörn Rüsen - historical culture, historical awareness, historical discipline and historical narrative - and a short account of pedagogical experience with students of the 9th elementary school at the State School Agnello Bittencourt, from what forms disciplinary knowledge, regulated and controlled, can contribute to the formation of historical consciences that promote historical orientations that ensure a historical culture based on respect for difference and the valorization of argumentation, evidence, dialogue and democracy, in order to overcome the orientation crisis we are experiencing today.

**Keywords:** Historical Culture; Historical Consciousness; Historical Discipline.

## Considerações iniciais

Negacionismo, anti-inlectualismo e pós-verdade são aspectos fortemente presentes na sociedade atual e que, por mais absurdos que pareçam ao bom senso, encontram lastro e apoio em setores da sociedade, e não são poucos. Nesse quadro, mentiras e manipulações históricas circulam, sobretudo pelas mídias corporativas, redes

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/CEST. E-mail: lcteles@uea.edu.br



sociais e de sociabilidades, de modo a constituir comportamentos que se materializam em ações de intolerância e ódio.

Quem nos seus espaços de circulação social, na mídia corporativa ou até mesmo nas redes sociais não recebeu informações como: “o nazismo é de esquerda”, “o holocausto não existiu”, “a ditadura civil-militar foi uma revolução pela liberdade” ou que “os povos indígenas da Amazônia, além de preguiçosos, colocam fogo na floresta tropical”, dentre outras coisas.

A questão que se coloca aqui, a nosso ver, diz respeito ao papel da História enquanto disciplina escolar e sua inserção/expansão de uma forma mais substancial na cultura histórica de tal sorte a constituir consciências históricas com base em elementos da prática da pesquisa histórica. Certamente que a intenção não é “formar” de modo constante e indiscriminado “historiadores profissionais” (aqui o processo de formação profissional na universidade é incontestado), mas permitir um mínimo de possibilidade de que cada um possa ter acesso ao processo de construção do saber histórico disciplinar<sup>2</sup> e, com isso, dar sentido ao passado (seu e/ou da sociedade em que está inserido) que, de resto, é algo comum na cultura histórica geral, e obter orientação no presente e perspectivas de futuro.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo consiste em analisar de que forma o saber disciplinar, regulado e controlado, pode contribuir para a formatação de consciências históricas que promovam orientações históricas que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito a diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar a crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte tentamos discutir os conceitos de cultura histórica, consciência histórica e narrativa histórica, tendo como base Jörn Rüsen. Na segunda parte tratamos do desafio do ensino de História hoje, em especial no sentido de superar o modelo tradicional pedagógico, mas também da narrativa historiográfica. E, por fim, por meio de um relato de experiência, demonstrar que é possível trabalhar na educação básica com os pressupostos da ciência histórica e, com isso, contribuir para a formação de consciências históricas capazes de ler e agir criticamente no mundo.

---

<sup>2</sup> Acesso às ferramentas da oficina de Clio, como a relação sujeito e objeto na pesquisa histórica, historiografia, crítica das fontes, métodos, dentre outros.



### **Cultura histórica, consciência histórica e narrativa histórica**

O homem, diferentemente dos outros animais, através da razão e da linguagem, produz e dissemina cultura. Somente o homem possui uma racionalidade que lhe permite, por exemplo, relacionar-se entre si, com a natureza e, dessa relação, por intermédio do trabalho, constituir sociedades. Nesse processo, o ser humano estabeleceu uma relação com o tempo, no sentido de traçar uma trajetória explicativa dos acontecimentos sociais, individuais e coletivos, que fizeram com que ele chegasse até o momento presente e criasse perspectivas de futuro. O homem é, por assim dizer, histórico, pois “a historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo o ser humano” (MARTINS, 2019, p. 21).

Nesse quadro, alguns aspectos são importantes. O primeiro deles é a própria necessidade do homem de se entender historicamente. Seja no âmbito individual – quem sou eu, como cheguei até aqui, etc. – ou no âmbito coletivo – que sociedade é esta em que eu vivo, quais são os grupos sociais que eu faço parte, qual a minha inserção social no mundo, dentre outros –, existe a necessidade de uma explicação histórica da sua “experiência do passado”. O segundo aspecto, que é a memória (individual e coletiva), está umbilicalmente ligado a este primeiro. Ela se constitui em um instrumento fundamental para a promoção de uma explicação histórica que atenda às necessidades do homem de se situar no tempo e no espaço, assegurando, dessa forma, a estabilidade “existencial” na vida individual e coletiva. O terceiro aspecto, que resulta dos dois anteriores, é o sentido que se atribui ao passado, as imagens e representações construídas sobre ele, com vistas à orientação/ação no presente. O quarto aspecto, que amarra e ordena tudo isso, é a narrativa histórica, por meio da qual o homem conta a sua vida, explica-se e institui-se como pertencente ao mundo, historicizando a si próprio e também os elementos da sua cultura (BAROM, 2017, p. 176).

Portanto, o homem necessita da experiência vivida e interpretada para estabelecer uma relação entre passado, presente e futuro, dando sentido à sua vida e as ações realizadas no âmbito social. As imagens e representações dessa experiência vivida, que é individual, mas também coletiva, passa a se movimentar num circuito – redes de sociabilidades, impressos, cinema, imagens, propagandas, etc. – que a reproduz e também a retroalimenta. Como as sociedades são plurais, e mesmo no interior de uma única sociedade há que considerar diferenças individuais e coletivas significativas, temos, então, uma gama bastante relevante de “imagens e representações de fenômenos



sociais passados” que vão circular pelas sociedades, entrar em disputas e algumas, nesse processo, tornar-se-ão hegemônicas.

Em outras palavras, o homem está imerso n'uma cultura histórica, que se configura como:

O campo de 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. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio as mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

Mas tais imagens e representações que emergem das memórias individuais e coletivas, que circulam (por meio de narrativas históricas) e entram em disputa nos espaços sociais – “no campo de interpretação do mundo e de si mesmo” – não são produtos somente da historiografia. A memória opera com base na seleção de acontecimentos que devem ser lembrados/esquecidos. Nesta dinâmica, em geral, os interesses do presente incidem diretamente sobre a construção da memória, o que a torna “refém” do contexto histórico em que está inserida. Há também um esforço em dar um status à memória como se ela externasse a efetiva realidade passada (quem a produz, no caso), não a percebendo como uma construção. A memória não é controlada (há disputas de memória como já mencionamos, emergindo desse jogo uma memória hegemônica, que pode depois perder essa hegemonia) e regulada. Aqui já é a historiografia, esta que é “um subconjunto da história-ciência” e que tem algo que a diferencia da memória, que é o método. Utilizando outros termos, Estevão de Rezende Martins fala de reflexão histórica/narrativa histórica (memória individual e coletiva), que todo mundo operacionaliza como forma de ordenar a sua experiência no tempo e no espaço, e de reflexão historiográfica/narrativa historiográfica, que é praticada de forma metódica, conceitual, sistemática, demonstrável e controlável por profissionais da área de História (2011, p. 44-45).

Desse modo, a narrativa historiográfica, da mesma forma que a narrativa histórica, constitui-se como um instrumento de explicação histórica, mas diferentemente da histórica (memória/reflexão histórica), ela é controlada e regulada. A memória (reflexão histórica) não pode produzir historiografias (reflexão historiográfica), mas a historiografia pode produzir memórias e, nesse sentido, também cumpre o papel de dar sentido histórico ao passado, contribuindo assim com a elaboração de memórias e, portanto, de imagens e representações do passado que oportunizem orientações e ações dos homens no presente e projetos para o futuro. Tanto a memória quanto a



historiografia dão sentido ao tempo e, assim, fornecem consciências históricas. A consciência histórica<sup>3</sup> aqui é entendida como “um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Desse modo, a narrativa historiográfica, que deveria circular pela sociedade (ou seja, no campo de interpretações do homem e do mundo, enfim na cultura histórica) com uma intensidade similar à narrativa histórica, cada vez mais se restringe aos profissionais da história e aos seus centros de atuação. Do século XIX para cá, o que temos visto é uma movimentação restrita, em termos de circulação do conhecimento histórico produzido e também da forma que a escrita deste tipo de conhecimento se assume, bastante específica e voltada quase que exclusivamente para os profissionais da área, que passaram a falar cada vez mais para si e para dentro dos seus locais de trabalho e pesquisa, e se distanciou da sociedade em geral.

E estamos pagando um preço por isso: o profissional da história vem perdendo a sua autoridade de fala. Isto vem resultando numa crise de orientação, em especial pelo fato de que, nas disputas de narrativas históricas, sem uma circulação intensa da ciência-histórica e das narrativas historiográficas, grupos de extrema-direita acabaram elaborando narrativas históricas (manipuladas e/ou construídas artificialmente, com base em *fake news*) que alimentaram a criação de “inimigos da pátria” e, conseqüentemente, de um “salvador da pátria”, que assumiu “o compromisso” de agir para “limpar” o país de tudo aquilo que passou a ser visto como “errado e/ou do mal” – em geral ideias advindas dos comunistas, esquerdistas, petistas, progressistas (pois, em geral, tais grupos de extrema-direita subtraem as diferenças e colocam todos os citados no mesmo campo) –, eliminando o “historicamente indesejável”, para “corrigir”, assim, os rumos do país.

Portanto, nessa quadra histórica atual, essas narrativas históricas ganharam hegemonia em função da recepção que tiveram em setores do judiciário, das forças armadas, da política nacional e, principalmente, dos meios de comunicação corporativos (Rede Globo, SBT, Record, Band, RedeTV e seus conglomerados) que impulsionaram a circulação de imagens e representações do passado produzidos por tais narrativas (que se pautam nas imagens da defesa da “inversão de valores” que os comunistas – entenda-

---

<sup>3</sup> Diversos autores utilizaram a expressão consciência histórica, porém com usos e significados diferentes (ARIÉS, 1989; ARON, 1984). Com isso, estamos querendo ressaltar que há diferentes conceitos de consciência histórica. Neste texto, optamos pela perspectiva de JörnRüsen (2006).



se a esquerda e os progressistas em geral – supostamente carregariam e que, para eles, estariam expressos na “ideologia de gênero”, nos “direitos humanos”, nos “direitos trabalhistas”, na própria “democracia”, etc.) e que passaram a dar sentido ao passado e a (des)orientar as ações no presente, pautando comportamentos de intolerância e ódio para com o “outro diferente”, pois, na cabeça desses grupos, eles sentem que estão lutando efetivamente contra os “inimigos”, e que estes precisam ser eliminados para o “bem da nação”.

Dessa forma, fica claro uma grande e grave crise de orientação, que é evidente não somente no Brasil, mas em outros países do mundo. É preciso inserir urgentemente a ciência-histórica e as narrativas historiográficas que daí são elaboradas no circuito de criação e difusão de narrativas históricas para superar essa crise de orientação, que se agravou, sobretudo, pelo terreno fértil preparado pelo anti-intelectualismo, o negacionismo e a pós-verdade.

É preciso salientar que não aprendemos história apenas nos espaços escolares (seja de nível médio ou superior). Entramos em contato com histórias (incluindo aí as memórias, as imagens e representações do passado, inclusive manipuladas, equivocadas e mentirosas) no ambiente da nossa família, ou seja, em casa, no cinema, nos jornais, no teatro, nas fotografias e desenhos que buscam retratar acontecimentos passados, enfim, especialmente nas redes de sociabilidades em que nos inserimos. As representações do passado (manipuladas, mentirosas ou não) que são dinamizadas pelos meios de comunicação de forma a ganhar circulação nas redes de sociabilidade, contribuem enormemente para a formação de consciências históricas.

Não nos esqueçamos, a cultura histórica fornece consciências históricas. Portanto, faz-se urgente inserir a ciência-histórica e as narrativas historiográficas, com seus processos e produtos, nos meios e nos espaços referenciados no parágrafo anterior, uma vez que ela pode contribuir de forma significativa para contornar a crise de orientação em que vivemos. E, para isso, os espaços formais pelos quais circulam a ciência-histórica e as narrativas historiográficas necessitam ser articulados aos espaços sociais (informais) por onde se dinamizam as narrativas históricas (memórias, as imagens e as representações acerca dos fenômenos sociais do passado). Como tecer tais articulações?

Pensamos em quatro caminhos que podem concorrer para isso. Sendo assim, os profissionais da área: 1) devem de alguma forma ocupar, de uma maneira mais forte e intensa, espaços nos meios de comunicação (os mais variados) para, a partir deles,





explicar e difundir o processo de construção da pesquisa histórica que resulta numa dada interpretação do passado, materializada numa narrativa historiográfica e, portanto, numa memória histórica; 2) necessitam disseminar conteúdos impressos e digitais em forma de livros, com uma linguagem clara, fluída e tranquila com a finalidade de atingir o grande público tal quais os livros de romances/ficção/terror; 3) Têm que atuar também na crítica aos filmes, sobretudo históricos, novelas, documentários e minisséries, analisando-os com as ferramentas da disciplina histórica; 4) Por fim, precisam romper definitivamente com o ensino tradicional, e ainda nacional, da disciplina de História nos espaços escolares, de modo a construir sob os seus escombros um processo de ensino e aprendizagem ativo, no qual os alunos possam entrar em contato, de forma mais central, direta e intensa, com elementos da prática do fazer histórico, da história enquanto ciência.

Neste artigo, não há espaço para discutirmos sobre os quatro caminhos apontados, e que devem necessariamente se manter entrelaçados (articulados), e nem como eles podem contribuir para a disseminação de concepções do passado que possam solucionar a crise de orientação que estamos atualmente vivenciando. No entanto, temos espaço para tratar do quarto caminho ressaltado acima.

### **O desafio do ensino de História hoje**

Ainda hoje, por diversos motivos – de formação profissional, de ausência de formação continuada, de salas sobrecarregadas, de falta de materiais e recursos didático-pedagógicos, de carga horária extensa, dentre outros –, os métodos tradicionais e o ensino de uma história tradicional ainda possuem corpo nos espaços escolares. Selva Guimarães Fonseca, por exemplo, através da análise de currículo, livros didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, salientou que a “história tradicional” tem certa predominância, privilegiando como assunto a ser trabalhado:

As grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da história. Assim, a história tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, religiosos e políticos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva (2009, p. 53).

Essa forma – e também esse conteúdo – de ensinar História nos espaços escolares concorre para reforçar a visão tradicional e popular que se tem de que ela é uma disciplina na qual se devem decorar nomes, datas e fatos para correlacioná-los aos



seus respectivos campos de acontecimentos, sejam eles político, diplomático e/ou militar. Emerge desse tipo de tratamento pedagógico uma visão, que detém certa hegemonia, de que esta disciplina escolar é, além de decorativa, monótona, chata e distante da realidade local e imediata dos estudantes (e do público em geral).

Essa visão da disciplina histórica escolar se propagou, sobretudo, por ser veiculada na escola, mas também nas variadas formas e espaços por onde os acontecimentos históricos acabam circulando e ganhando diferentes sentidos e significados, inclusive de “elaborações da história sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 158). Uma História que se coloca ao público escolar (e também para a sociedade em geral) desconectada da realidade social torna-se pouco atrativa e, portanto, desprezada pelos sujeitos sociais, por justamente não verem nela sentido para a sua vida prática, nem no conteúdo e muito menos na forma como é trabalhada pedagogicamente. Por outro lado, as “elaborações da história sem forma científica” se tornam presas fáceis para as mais diversas manipulações (incluindo equívocos e mentiras) para legitimar projetos políticos e sociais, individuais e de grupos. Estes sim, vinculados de alguma forma com a vida prática num contexto histórico específico (cujo maior exemplo são as narrativas históricas atuais construídas pelos grupos de extrema-direita).

Essas formas e espaços por onde a história, tradicional e não científica, perpassa atinge sujeitos e contribui para formar diferentes consciências históricas, em especial porque “não aprendemos História apenas ouvindo nossos professores falarem durante as aulas do ensino básico ou superior” (SCHMIDT, 2014, p. 15), mas sim na vida cotidiana. E se o professor fala a partir de um conteúdo distante da realidade social e numa perspectiva tradicional, pode estar contribuindo, sem se dar conta, para todo esse processo que está culminando na perda da sua autoridade de fala.

Entrementes, coloca-se, com certa urgência, uma mudança radical no processo de ensino de História. É na sala de aula, mas não apenas lá, e nesse sentido precisamos ampliar o nosso raio de ação para atingir a sociedade de uma maneira mais geral<sup>4</sup>, que podemos apresentar uma História diferente, uma História que é construída por meio de um processo de investigação que incorpore a curiosidade, o prazer da descoberta, a vontade de montar um quebra-cabeça através da leitura de documentos de época e de

---

<sup>4</sup> Como foi dito anteriormente, precisamos atingir os diversos segmentos da sociedade através da publicação de jornais e/ou de colunas em jornais que já circulam pelas regiões do Brasil, de revistas semanais, de canais no Youtube e de sites voltados para a História, enfim, construir instrumentos que possam difundir o saber histórico acadêmico, numa linguagem fluida, divertida e acessível.



dar inteligibilidades a tais peças por meio da utilização de conceitos e metodologias desenvolvidas no seio da própria disciplina. Esta é uma História viva e cheia de possibilidades!

Mas para isso é necessário que os conteúdos estejam voltados para a realidade dos estudantes e que sejam trabalhados a partir desta realidade, tendo os alunos como o centro do processo de ensino-aprendizagem e considerando não o conteúdo em si, o produto, mas sim a ideia de História, em outras palavras, da ciência-histórica e da operação historiográfica. Nesse sentido, como ressalta Martins:

O ensino de História encontra, assim, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. O ensino deve tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos estudantes (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [nós]. (...) O interesse (...) é despertado, pois, por uma identificação (mesmo se superficial) com a questão suscitada pela reflexão histórica (2011, p. 56).

A operação historiográfica é fundamental para que o estudante compreenda o “caráter metódico da contextualização do passado”, para que não se corra o risco de, não havendo tal contextualização, “haver uma apropriação particularizada e subjetiva do passado, colocando-o preconceituosamente a serviços de causas atuais” (MARTINS, 2011, p. 57), e acrescentamos, distorcendo-o para legitimá-las, como já mencionamos anteriormente no texto.

Assim, é fundamental tratar do processo de construção do conhecimento histórico científico, debatendo com os estudantes como ele se constitui num saber crítico, quais as operações e ações realizadas na dinâmica da escolha do tema, da crítica das fontes históricas e da construção do objeto de estudo, discutindo as regras e os procedimentos analíticos e metódicos – observação; coleta, sistematização e crítica dos dados (fontes); conceitos e métodos; construção de hipóteses; refutação e/ou confirmação das hipóteses; dedução das hipóteses e resultados – utilizados e materializados numa narrativa historiográfica.

Porém, para viabilizar esse processo, temos que superar aquela famosa divisão do trabalho intelectual entre aqueles que produzem o conhecimento histórico científico (nas universidades e centros de pesquisa) e aqueles que transmitem esse conhecimento (professores da rede básica de ensino). Esta divisão se coloca como um obstáculo ao processo exposto acima, porque dificulta a percepção da relação orgânica existente entre



ensino e pesquisa. Consoante Schmidt, “essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente” (2014, p. 43).

Estamos, então, falando da educação histórica, que deve ser compreendida como:

Um processo que não pode ser encarado dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em sua família, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso (CERRI, 2001, p. 110).

Isso denota, como aponta Martins, uma dimensão externa ao ensino de História (que deve ser observada e considerada) que mantém uma relação de interdependência com a sua dimensão interna. Conforme o autor, esta corresponde “as questões referentes a formação profissional do historiador e de sua habilitação ao ensino, à organização das práticas de ensino e conteúdos adotados nelas”, já aquela se refere “ao ambiente social e cultural em que a história é pensada, produzida e ensinada” e também a repercussão da história na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica”. Aqui encontramos o ponto de articulação entre o ensino formal da História e a cultura histórica geral. E é uma via de mão dupla e a ponte é a consciência histórica.

Com efeito, o ensino de história deve fundamentalmente tratar de maneira vinculada o conteúdo histórico e a produção deste conteúdo, da mesma forma, convém vincular a isto a experiência histórica individual e coletiva dos alunos, construídas a partir do contato e das experiências da vida cotidiana e em sociedade. Como já dissemos, não se aprende história somente no espaço escolar. Portanto, essa aproximação entre a experiência de vida do aluno (e sua respectiva consciência histórica) e o ensino de História (assentado nos pressupostos da ciência-histórica e da narrativa historiográfica) é rica e pode significar um avanço significativo na área, de modo a alterar a ideia predominante de história e consciência (s) histórica (s) que se tem:

Conjuntamente, esses são elementos importantes para que se perceba como a consciência histórica de alunos inseridos no espaço escolar pode ser desenvolvida quando estes trazem de suas vidas práticas informações a partir de diferentes meios de comunicação de massa. Importam-nos compreender quais são as orientações que o ensino de História no Brasil (não apenas nele) realiza para que as narrativas produzidas por esses meios “externos” à escola,

adentrem e transformem em conhecimento histórico a partir da ação mediadora, organizadora, do professor mediador (POTIER, 2014, p. 46).

Assim, a maneira pela qual o conhecimento histórico deve ser ensinado/aprendido pelos alunos deve ter como base a racionalidade histórica, ou seja, as bases epistemológicas do ensino de História devem ser as mesmas da ciência de referência – a ciência-histórica (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Isso possibilita também ao ensino de História novas linguagens, em grande medida aquelas ligadas à atividade do historiador, como as fontes históricas – jornais, revistas, filmes, imagens, músicas, literatura, documentários, dentre outros –, assim como a utilização de novas tecnologias – internet, celulares, aplicativos voltados à educação e redes sociais. E é por intermédio delas, tratadas como fontes históricas, que vislumbramos um terreno amplo e fértil para superar o ensino tradicional de História, assim como a tendência pedagógica tradicional que geralmente vem associada a esta.

### **Os jornais como documento histórico em sala de aula: um pequeno relato de experiência**

No ano de 2010, na Escola Estadual Agnello Bittencourt, situada na rua do Campo, sem número, no bairro Santo Agostinho, tivemos a oportunidade de ter como base um livro didático estruturado a partir de documentos, intitulado “História em Documento”. Estávamos, naquela ocasião, como professor do 9º ano do ensino fundamental.

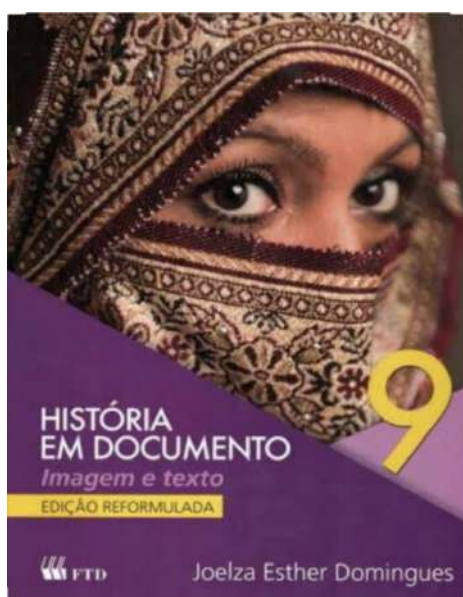


Imagem 1 – Livro História em Documento (9º ano). Fonte: acervo do autor.



O livro citado acima trazia em suas páginas, para cada tema a ser trabalhado, uma contextualização da época e documentos variados – jornais, revistas, fotografias, imagens, etc. – que completávamos com outros documentos históricos, ampliando o rol de documentos.

Em cima de tais documentos, por exemplo, os jornais, buscávamos então contextualizá-los no ambiente social de sua época, através de algumas perguntas que os alunos direcionavam as fontes históricas (quem as escreveu, quais são as suas características materiais e formais, que informações elas contém em seu corpo...), assim como alguns questionamentos de cunho teórico (como se o que está contido nela é verdade ou não, se há interesses que ali são defendidos) e metodológico (cruzamento de alguns documentos que se contradizem).



Imagem 2 – Jornais trabalhados. Fonte: acervo do autor.

Após esse primeiro contato – a temática trabalhada foi a Primeira República Brasileira – que durou três semanas, partimos para a construção de um pequeno texto buscando relacionar essa documentação histórica com o contexto da época (contido no livro didático) para, depois, avançarmos em dimensões que tinham sido muito pouco (ou nenhum pouco) exploradas, como, por exemplo, o universo social dos setores



populares na Primeira República. Elaboramos algumas perguntas que foram direcionadas para os jornais, inserimos métodos (a comparação, especialmente) e conceitos (desigualdade, exclusão social, classe social...) e, depois, buscamos construir narrativas historiográficas (que foram confrontadas com as narrativas históricas dos alunos) sobre aquelas dimensões pouco trabalhadas no livro didático. Resultado: variadas narrativas historiográficas com diferentes ângulos de abordagem, privilegiando dimensões e fenômenos variados, o que foi bastante interessante, pois, a partir daí, ficou evidente a operação histórica (ciência) e historiográfica e seus resultados. Cada um pôde explicar a construção da sua narrativa histórica e científica (quase dois meses de aula) e articulá-la com o seu momento atual, o tempo presente.

Mas não acabou aí. Na aula seguinte, após o término das atividades mencionadas, trouxemos dois jornais atuais, publicados no dia da aula, com algumas informações sobre a cidade de Manaus e o Amazonas. Como tarefa de casa, escolhemos algumas notícias para analisar. Na data de entrega desta atividade foi possível perceber que os estudantes pesquisaram sobre a história do jornal, buscaram cruzar as informações para encontrar contradições/versões diferentes, etc. E ainda comentaram com os seus familiares sobre todo esse processo, desmistificando a ideia da neutralidade das notícias contidas nos jornais e percebendo os diferentes interesses das forças sociais em jogo. Nesse processo, ressaltamos a importância do diálogo, da força dos argumentos e da democracia para a construção de ideias de igualdade e de justiça social.



Imagem 3 – Escola Estadual Agnello Bittencourt. Fonte: *Facebook* da Escola Estadual Agnello Bittencourt (2020).



Se considerarmos a tipologia das consciências históricas criada por Rüsen<sup>5</sup>, poderíamos dizer que esta turma passou de uma consciência histórica tradicional e/ou modelar para uma consciência histórica crítica/genética. E este é só um pequeno exemplo, pequeno mesmo na gama de possibilidades que temos à nossa frente.

### **Considerações finais**

Esse pequeno relato de experiência, embora de uma década atrás, já materializava uma prática pedagógica norteada pela preocupação de promover um ensino de História voltado para a vida prática do estudante, de modo que ele pudesse perceber que aquilo que estava sendo trabalhado em sala de aula poderia ser utilizado na sua vida cotidiana. Naquela ocasião, já tínhamos lido alguma coisa relacionada a História e a vida prática, que foi melhor desenvolvida teoricamente pelo alemão Jörn Rüsen.

Por isso resolvemos expor os conceitos desenvolvidos por Rüsen – cultura histórica, consciência histórica, disciplina histórica e narrativa histórica – e vinculá-los ao nosso relato de experiência com a finalidade de discutir como o ensino de História, na articulação da sua dimensão interna e externa, pode fornecer consciências históricas (críticas/genéticas) que promovam orientações históricas que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito à diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar esta crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

Claro que o relato de experiência aqui tratado, situado no âmbito do sistema formal de ensino, é um dos caminhos, embora fundamental, que temos que percorrer com rigor e com a ideia de missão, mas há outros caminhos que mencionamos e não discutimos aqui.

De qualquer forma, para finalizar, gostaria de destacar um pequeno trecho que expressa bem o que tentamos aqui dizer: “o racismo ainda existe porque determinados indivíduos não possuem e não desenvolveram uma consciência histórica mais sofisticada (crítica ou genética) para lhes possibilitar uma perspectiva de futuro diferente disso” (PINA, 2015, p. 290).

---

<sup>5</sup> Rüsen fala em quatro tipos de consciências históricas: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética, sendo a crítica e a genética as mais avançadas. Sobre elas pesquisar em: (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011).





Então, vejamos que é enorme a responsabilidade do professor/historiador e da História científica em fornecer consciências históricas críticas e genéticas. Vamos em frente!

**Data de Submissão:** 15/11/2020

**Data de Aceite:** 02/02/2021

### **Referências Bibliográficas**

- ARIÉS, Phillipe. *O tempo da História*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ARON, Raymond. *Dimensiones de la conciencia histórica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de JörnRüsen: uma proposta didática de síntese. *Revista de História*, v. 9, n. 18, p. 160-192, jul./dez. de 2017.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Goiânia/GO, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- MARTINS, Estevão de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.
- PINA, Max Lanio Martins. O ensino de história na perspectiva de JörnRüsen. *Revista de História UEG*, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 284-292, jan./jun. 2015.
- POTIER, Leda. *História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)*. Dissertação (Mestrado em História), PPGH/UFRN, Natal, 2014.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa/PA, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado* – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jul., 2009.

\_\_\_\_\_. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.



# INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AUDITIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RETRATOS DE UMA REALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS – 2009



MARIA JUSSARA SODRÉ DA COSTA<sup>1</sup>  
NARCISO PASSOS DE FREITAS<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo discorre sobre o processo de inclusão de alunos deficientes auditivos no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município de Manaus no ano de 2009. Em sua trajetória o estudo ressalta a necessidade da formação continuada do corpo docente da escola em estar preparado para receber alunos com esse tipo de deficiência, visto que hoje a Inclusão é um tema em discussão devido ao desafio que o representa. Para sistematização desta pesquisa, lançamos mão por meio de um levantamento bibliográfico apoiado numa abordagem de natureza qualitativa, a qual deu ênfase à descrição dos fenômenos estudados. Os sujeitos de nossa pesquisa envolveram 01 (uma) pedagoga e 01 (uma) professora, agregando-se para a coleta de dados a aplicação da técnica da entrevista semiestruturada, a fim de elucidar as dúvidas recorrentes ao nosso problema de pesquisa. O estudo apontou que nem a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2009, tem políticas públicas permanentes voltadas para o trabalho com alunos com deficiência auditiva, assim como os professores nela lotados, não possuem conhecimento e nem tão pouco habilidade para trabalharem LIBRAS no contexto de suas aulas, urgindo a necessidade de se trabalhar a educação de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão; Deficiente Auditivo; Políticas Públicas; Formação Continuada; LIBRAS.

## Abstract

This article discusses the process of inclusion of hearing impaired students in the 1st year of elementary school in a public school in the city of Manaus in 2009. In its trajectory the study highlights the need for the continuing education of the school's teaching staff in being prepared to receive students with this type of disability, since today Inclusion is a topic under discussion due to the challenge it represents. To systematize this research, we used a bibliographic survey supported by a qualitative approach, which emphasized the description of the studied phenomena. The subjects of our research involved 01 (one) pedagogue and 01 (one) teacher, adding to the data collection the application of the semi-structured interview technique, in order to elucidate the recurring doubts to our research problem. The study pointed out that neither the Municipal Department of Education, in

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM e pós graduação em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB/AM. E-mail: jussara\_sodre10@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em História - Universidade Federal do Amazonas/Am. Graduado em Licenciatura Plena em História - Universidade Nilton Lins e Professor da disciplina de História pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC – Amazonas. E-mail: narciso.freitas@gmail.com



2009, has permanent public policies aimed at working with students with hearing impairment, as well as the teachers assigned to it, they do not have knowledge or skills to work LIBRAS in the context classes, urging the need to work on the education of the deaf from the perspective of Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusion; Hearing impaired; Public policy; Continuing Education; LIBRAS.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve por principal finalidade analisar como tem sido operacionalizado o processo de inclusão dos alunos deficientes auditivos no Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Manaus durante o ano de 2009, dada à preocupação do paradigma da formação continuada, bem como das leis que regem o processo de ensino da educação brasileira.

No intuito de responder nossas inquietações quanto a construção dos pressupostos que alicerçaram este estudo de campo, lançamos como questionamento o seguinte problema de pesquisa: *“Como a escola trabalha o processo de ensino e aprendizagem para o deficiente auditivo no 1º ano do ensino fundamental/2009 do sistema de ensino?”* Não obstante ao problema de pesquisa ora apresentado, também externamos algumas indagações que durante todo percurso investigativo nos fizeram amadurecer e contestar nosso objeto de estudo baseado nos seguintes indicativos:

a) O que dizem os pesquisadores em relação ao processo de inclusão do deficiente auditivo e Educação Especial no Ensino Regular do 1º Ano do Ensino Fundamental; b) A escola e os professores estão preparados para receber o deficiente auditivo; c) Como está sendo desenvolvido o processo de inclusão e educação especial do deficiente auditivo no ensino regular na rede municipal de ensino.

Como todo e qualquer trabalho de natureza acadêmica, vislumbramos colocar a prova os conhecimentos que aprofundamos à luz da literatura exclusiva da pessoa com deficiência auditiva e, para tanto, nossa pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos:

- ✓ Identificar como tem sido trabalhado o processo de inclusão e educação especial do deficiente auditivo no ensino regular no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Manaus;
- ✓ Verificar como se efetiva o processo de formação dos professores e da escola para receber os alunos com deficiência auditiva; e



✓ Apontar quais os instrumentos paradidáticos que a escola oferece para os alunos que apresentam deficiência auditiva e com que frequência estes (instrumentos) são utilizados.

Para efeito de organização e entendimento daqueles que forem eventualmente fazer uso deste meio de pesquisa, apresentamos a seguir a organização estrutural deste artigo científico.

No primeiro tópico apresentaremos o referencial teórico, no qual se estabelecem diálogos com vários autores e temas abordados acerca da inclusão e os aspectos legais que definem a educação inclusiva como paradigma no cenário educacional brasileiro, de modo específico alunos com deficiência auditiva. Na sequência discorreremos em torno das leis públicas estaduais, que legitimam a educação inclusiva e a organização do trabalho pedagógico com a criança com deficiência auditiva no viés da política de direitos e deveres, urgindo para tanto neste interim o paradigma da formação continuada de professores.

O item denominado análise e discursão dos resultados, elencaremos o percurso metodológico que sustentou nossa pesquisa dentro da natureza qualitativa, nominando para tanto, os principais métodos e técnicas que foram utilizados para a elucidação de nosso problema de pesquisa.

A última seção deste estudo aqui identificada como Considerações Finais, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo e suas implicações no processo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, fazendo alusão sobre o desvelamento dos fatos e evidenciando a necessidade do trabalho sistematizado de formação de professores no viés da educação de alunos surdos.

## **2. A INCLUSÃO E O ASPECTO LEGAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ANO LETIVO DE 2009**

A educação do aluno deficiente auditivo deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo desde cedo a inclusão deste nas salas de ensino regular, a fim de superar as barreiras do processo educacional e usufruir os direitos educacionais. Para tanto, a inclusão de pessoas com deficiência auditiva requer a busca de meios para beneficiar tanto os alunos na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado – AEE – sendo um termo utilizado na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cujo o atendimento se dá em sala de recursos multifuncionais.



Neste sentido, a criação de leis específicas que garantem o reconhecimento das especificidades no campo educacional, voltadas para a deficiência da pessoa surda é um avanço para uma sociedade mais consciente, informada e acolhedora dos direitos que o surdo ou deficiente auditivo possui. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, cita que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e o mercado de trabalho. No artigo 206 de 1988, vem ressaltar que, o ensino será reforçado com base no seguinte princípio:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No artigo 208 de 1988, cita que é dever do estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:

- III - Atendimento Educacional aos portadores com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino,
- IV- Atendimento nas creches e pré-escola para às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Quando a Constituição Federal de 1988, cita que a educação é “direito de todos”, falamos que inclusão é saber respeitar o espaço e a necessidade de cada um. Lembramos que é necessário compreendermos, aceitarmos e principalmente respeitamos as diferenças que se fazem presente em nossa sociedade, sejam elas, motoras, psíquicas entre outras.

Com prioridade Severino (1994, p. 60) nos faz lembrar de que o processo educativo desde o surgimento do homem é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens, de modo de ser natural dos animais. Ao pensar e fazer a educação, temos que pensar que tarefas são indispensáveis, pois para os professores a educação sempre foi muito mais que prática do que a própria teoria. Assim falar em inclusão requer pesquisa e estudo, pois a mesma engloba vários tipos, e acima de tudo saber respeitar o espaço de cada um e seu modo de ser, e, principalmente, contar com o apoio de todos da escola e da comunidade para que aceitem o processo de inclusão no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a



educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

## 2.1. LEIS PÚBLICAS ESTADUAIS

O Plano Estadual de Educação (PEE-AM) - Governo do Estado do Amazonas, Lei nº3.268, de 07 de julho de 2008, em suas atribuições cita que a Legislação Brasileira quanto à questão de inclusão está na vanguarda do tema, em termos de direitos anunciados. O paradigma perseguido é o da Inclusão (conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 e o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica).

Na legislação é declarado que o atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, o atendimento real ainda é extremamente precário. O Plano Nacional de Educação, no capítulo que trata da Educação Especial, apontou a necessidade de ampliação deste tipo de atendimento, entretanto, o atendimento a este alunado específico continua extremamente deficitário. As escolas continuam desaparelhadas para este tipo de atendimento e os professores continuam não habilitados para lidar com estas crianças e jovens.

Segundo os dados disponíveis do último Censo da Educação Básica MEC/INEP (2013, p. 25), revelam que, em 2013, 843 mil alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estavam matriculados nas escolas da educação básica de todo o país - públicas e privadas -, sendo que 77% deles incluídos nas salas comuns da rede regular de ensino.

Algumas informações do INEP, falam que no Amazonas alguns professores não têm uma formação continuada voltada para a educação especial. Lembramos que todo professor que atuar na educação especial tem que fazer uma formação continuada na área, tem que ter muito amor e tem que saber respeitar as diferenças. Tendo-se em conta o paradigma da inclusão, segundo o qual os alunos com necessidades educacionais especiais devem, preferencialmente, estar na rede regular de ensino, pode-se entender a urgência da necessidade de formação dos professores no atendimento básico a este alunado.



## 2.2. LEIS EM QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil Leis como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional de Educação - Educação Especial e decretos como: Decreto nº2. 208/97 – Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto nº 3. 298/99 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/89; Decreto nº 914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O processo de inclusão propõe uma educação igualitária e com qualidade, respeitando as diferenças individuais, como um atributo e não como um empecilho, não esquecendo a valorização da diversidade.

Algumas convenções foram feitas para que de fato fosse concretizado o processo de inclusão em todo o país. A Declaração de Salamanca (1994) e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais (SASSAKI, 1997, p. 174), cita que foi referido e adotado por mais de 300 participantes representado em 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Governo Espanhol. É o mais completo dos textos sobre inclusão na educação, onde seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas, com necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que inclusão não admite exceções – todas as pessoas devem ser incluídas.

A Declaração de Salamanca (1994) tem como objetivo proporcionar uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em “(...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”. Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas,





independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)”.

Vemos que toda essa legislação fica somente nos papéis e nas palavras, pois nossos governantes não fazem por onde melhorar a qualidade de ensino. Para melhorar essa qualidade é necessária uma formação continuada dos professores assim como de ensino na graduação. De acordo com a Lei 9396/96 (LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, 1996), todos os alunos tem o direito de usufruir uma escola de ensino regular com o todo e qualquer cidadão conforme cita a Lei de Diretrizes e Bases da educação atual.

### **2.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR: O ALUNO SURDO E A SALA DE AULA**

A inclusão à escola não pode haver exceções, mas quando tratamos de alunos deficiente auditivo ainda há uma certa restrições, pois a grande maioria não tem uma formação continuada, e muitos professores se sentem pressionados como fazer a inclusão do aluno deficiente auditivo pois a inclusão é um processo instituído pela Legislação Brasileira.

Normalmente os alunos com deficiência auditiva apresentam muitas dificuldades para copiar durante as aulas, principalmente quando o professor dita o exercício. O ideal seria contar com um intérprete durante as aulas, na ausência deste, a escola deverá ter uma sala de apoio com especialista que tenha domínio da Libras, com a finalidade de sanar as possíveis dúvidas apresentadas durante as aulas na sala de aula.

Segundo Paulo Freire

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (FREIRE, 2001, p.25).



Mediante as palavras de Paulo Freire é importante ressaltar que o educador precisa vivenciar a vida do aluno, pois é mais fácil para trabalhar com os alunos, e também sair da rotina de aprendizagem.

Para Gadotti (2005, p. 8), a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha a educação passa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação a teoria educativa visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela.

Com relação à inclusão e à interação, percebemos que há uma luta entre dois campos de forças; um, dos que defendem unicamente o termo inclusão, e o outro dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da interação como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva. Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar do ponto de vista político ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecido.

O direito à igualdade de oportunidade e que defende, não significa um modo igual de educar a todos e, sim dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. As críticas atuais dirigem-se ao foco centrado no “defeito”, ampliando-o para uma visão mais compreensiva dos fatores que geram ou matem barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz.

A autorização para que qualquer um possa “ser” e “estar” neste mundo de desigualdade, mas igualmente de belezas, deverá evoluir para outra narrativa que, não devemos desprezar nem rotular, mas sim uni-los para a transformação do mundo que aparentemente desprotegido e sem utilidade imediata, numa cobiça iguaria.

Gilberto Velho (1981, p.14), afirma “que o problema dos desviantes é no senso comum remetido a uma perspectiva de patologia que precisa ser relativizada”. Para Castel, citado por Demo (1998, p.21), como um dos teóricos mais conhecidos da exclusão social:

A marginalidade – dever-se-ia, antes dizer marginalização – é assim uma produção social que encontra sua origem nas estruturas de base da sociedade, na organização do trabalho e nos sistemas de valores dominantes, a partir dos quais se repartem os lugares e se fundam as hierarquias, atribuindo a cada uma sua dignidade ou sua indignidade social.



São excluídos, portanto todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nosso convívio, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas da nossa sociedade injusta e preconceituosa. A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada com um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

#### **2.4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CRIANÇA ESPECIAL: UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

O trabalho na escola da rede pública de ensino para a inclusão deficiente auditivo ainda é muito precário, dentre estas precariedades podemos citar casos de professores que não tem uma formação adequada para trabalhar com esse tipo de inclusão, situação que era muito precária em 2009. Outra situação diz respeito às práticas pedagógicas adaptadas às diferenças individuais que vem sendo promovidas dentro das escolas do ensino regular. Faltam metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados.

O professor especializado deve valorizar as reações afetivas de seus alunos e estar atento a seu comportamento global, para solicitar recursos mais sofisticados como a revisão médica ou psicológica. E outro fato de extrema importância na educação especial é o fato de que o professor deve considerar o aluno como uma pessoa inteligente, que tem vontades e afetividades e estas devem ser respeitadas, pois o aluno não é apenas um ser que aprende.

Destacamos que, apesar das condições adversas, a proposta da educação inclusiva vem sendo desenvolvida em algumas instituições escolares, principalmente nas escolas privadas que possuem aparatos metodológicos para a educação inclusiva.

Acentuando, que alguns profissionais da educação, reconhecem que as instituições pelo compromisso social e educacional que as orienta e pelo trabalho pedagógico diferenciado, vêm realizando um trabalho favorável para a educação inclusiva. Percebe-se assim que a Educação Inclusiva não deve apenas atender estes estudantes, mas também oferecer suporte técnico-científico ao professor da classe regular que o atende.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996), estabelece que “Os sistemas de ensino asseguram os professores especializados ou devidamente capacitados, atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula”. Pois, a



maior preocupação estabelecida nas diretrizes, é que o aluno não apenas frequente a sala de aula, mas que seja atendido, conforme suas necessidades. Dentro do princípio de inclusão, podemos dizer que uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro da sala de aula regular.

Nos diversos conceitos de inclusão encontrados na literatura, existem os que defendem que a inclusão do aluno com necessidades especiais deve ser feita, sempre que necessário, com a ajuda e o suporte pedagógico para o atendimento das especificidades de cada aluno. Referenciando o exposto, nos reportamos a Correia (2005, p. 21) quando afirma que:

Segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com necessidades especiais severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de os serviços educacionais apropriados para toda criança com necessidades educativas especiais, incluindo as severas, na classe regular.

O que podemos destacar é em relação ao tipo de suporte que a escola pode oferecer, devendo ser de caráter eminentemente pedagógico, relacionando-se apenas às respostas educacionais que a escola tem o dever de oferecer a toda e qualquer criança.

Podemos dizer que se encontra, nesse aspecto, a grande diferença entre os conceitos de inclusão e de integração, quando ao incluir um aluno com deficiência na sala de aula regular, a escola deve criar todas as condições e estruturas pedagógicas possíveis para atender as necessidades, também pedagógicas, desses alunos, enquanto que na integração o atendimento ao aluno poderá ser feito no meio menos restritivo possível, incluindo as classes especiais.

Não podemos esperar que a tão sonhada educação para todos ocorra de um dia para outro, pois sabemos que não é tão fácil assim e que não depende da vontade de uma só pessoa, deverá haver todo um conjunto de professores especializados, escolas preparadas para receber, e um apoio governamental como as políticas públicas e educacionais e sociais que ampararam a educação. Neste mesmo raciocínio esperamos também que as políticas públicas responsáveis pela distribuição de recursos financeiros contribuam com as políticas educacionais, para que assim venham a proporcionar programas de saúde, bem estar em família desporto e lazer para melhorar essa educação para todos.

A Declaração de Salamanca (apud, MEC 2004) tem como princípio:



- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta à vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nesta declaração fica claro que todos os sujeitos indiferentemente, têm direitos à educação, independentemente de ser um portador ou não de necessidade educacionais especiais, visto que todas as pessoas possuem características, interesses, tornam a aprendizagem única. É impossível se ter salas homogêneas. Trabalhar com diversidade é uma das exigências ao desenvolvimento de competências dos professores, pois através delas tanto o professor quanto os alunos estarão cumprindo com seu papel de cidadão dentro de um contexto democrático, onde todos, dentro de suas particularidades, têm direitos e deveres. O acesso à escola é uma questão indiscutível, já que a educação é para todos.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCURSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa se deu em uma escola da rede municipal de ensino em um bairro de periferia durante o ano de 2009 e observou-se que a escola possui 10 (dez) salas de aula, uma sala para professores, uma para diretora, uma para pedagoga, uma secretaria, uma biblioteca, um espaço para a realização das atividades de educação físicas, seis banheiros, uma cantina, toda estruturada para receber alunos cadeirantes, entretanto o corpo docente não possui formação continuada para receber aluno deficiente auditivo.

A escola nesse ano de 2009 possuía um quantitativo em média de 350 alunos dos quais 10 alunos foram o nosso principal objeto de pesquisa, que foi feito a observação para dar mais ênfase na pesquisa.

O trabalho aqui apresentado é de natureza qualitativa que tem caráter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre determinado tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo



conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

No entanto utilizamos a técnica de pesquisa indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos. Essa pesquisa não nos permitiu observar os fatos isoladamente e nem controlar as variáveis, mas estudar as relações estabelecidas.

No período de observação percebeu-se que a mesma trabalha em conjunto, de forma dinâmica, realizando por sua vez um distinto trabalho pedagógico com todas as crianças/adolescentes que lá estudam.

Em seu cotidiano a escola trabalha com a inclusão de alunos com diversos tipos de deficiência, sabendo que ensinar crianças com necessidades educacionais especiais ainda é um desafio, mas com a ajuda de todos, o professor realiza um ótimo trabalho, dando uma atenção especial para o mesmo. Tomemos como ponto de partida dessa nossa discursão o questionário aplicado junto a pedagoga e a professora da escola, o qual apresentou os seguintes indicativos:

*Quadro 01 – Política de atendimento da Escola aos alunos com deficiência auditiva.*

Em sua política de atendimento, a escola atende a alunos com Deficiência Auditiva? Como funciona?	Pedagoga	<i>“No momento a escola não possui nenhum aluno com deficiência auditiva, mas quanto tínhamos, a dificuldade era muito grande, pois nossos professores não tem curso de Libras para dar com esse tipo de alunos e nem mesmo a Secretaria Municipal de Educação não encaminhou nenhum interprete para facilitar a comunicação do mesmo na sala de aula”. (Souza, 2016).</i>
	Professora	<i>“A escola até atende mais como não somos qualificados para recebermos esse tipo de aluno fico difícil o aprendizado do aluno surdo. Então os pais são “obrigados” a ver outra escola que possa ajudar seu filho no processo de ensino e</i>



		<i>aprendizagem em uma sala de aula de ensino regular”. (Amaral, 2016).</i>
--	--	---

Fonte: SODRÉ (2016)

Durante a entrevista com os atores da pesquisa percebeu-se que os pedagogos/professores da zona leste de Manaus não tinham o “privilégio” de fazer um curso de Libras, pois a Secretaria Municipal de Educação dava oportunidade para outras escolas, já que tem que ser feita a inclusão do aluno deficiente auditivo.

Implica dizer que os professores/pedagogos tinham que buscar algum meio o mais rápido possível para fazer o curso de Libras e assim começar a recebê-los.

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde, e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC, 2006).

Segundo o autor várias polêmicas têm se formado em torno da educação escolar para pessoas que com deficiência auditiva, a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio. Para tanto, faz-se necessário considerar que alunos com deficiência auditiva têm o direito a acessibilidade, bem como o atendimento educacional especializado.

*Quadro 02 – Processo de formação dos professores da Escola aos alunos com deficiência auditiva.*

Que tipo de processo de formação a escola a Semed tem oferecido aos professores como forma de capacitação	Pedagoga	<i>“Nenhum, desde que quando eu cheguei aqui na escola não foi oferecido nenhum curso de Libras para o corpo docente da escola que eu estou trabalhando, não sei se alguma escola da Zona Leste está tendo esse privilégio. Tanto é que estou até pensando em fazer um por minha</i>
---	----------	--



para o trabalho para com alunos com deficiência auditiva?		<i>conta para poder ajudar a escola e a comunidade já que não nos é oferecido.” (Souza,2016).</i>
	Professora	<i>“Nenhuma, que por sinal há alguns anos atrás tivemos um aluno surdo que teve que ser transferido para uma outra escola apropriada para ele, pois como não somos capacitados para lhe dar com esse tipo de situação ficou muito difícil para ele aprender em uma sala de ensino regular”. (Amaral, 2016).</i>

Fonte: SODRÉ, (2016)

Ao responder essa pergunta, tanto à pedagoga quanto à professora, percebemos que ambas foram unânimes ao dizer que a Semed – Manaus, não oferecia curso de Libras – isso no ano de 2009 -, pois quando elas procuravam a Secretaria Municipal de Educação ou até mesmo a coordenadoria, só obtinham como resposta que iam viabilizar tal processo, lembrando que hoje em dia a Semed - Manaus possui um curso gratuito para os servidores de Libras pelo Programa Ampliando Horizontes PAH.

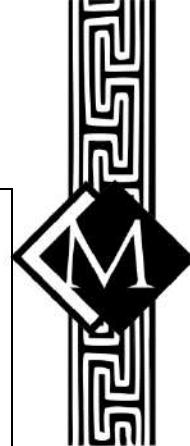
O que se tem colocado em discussão, principalmente é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB, Lei nº 9.394, 1996).

Observa-se que a formação continuada é um passo muito importante para permanecer o processo de ensino-aprendizagem e que supre a necessidade educativa especial para todos os alunos. Portanto, os professores consideram que a inclusão é uma boa proposta para a educação, porém uma inclusão com responsabilidade que seja por sua vez baseada nos pilares da formação continuada em serviço.

*Quadro 03 – Disponibilização de espaço ou materiais didáticos e paradidáticos da Escola para atender os alunos com deficiência auditiva.*





<p>A escola dispõe de um espaço ou instrumentos didáticos e paradidáticos que ofereçam ou proporcionam meios de atendimento ao processo de inclusão com deficiência auditiva?</p>	<p>Pedagoga</p>	<p><i>“Todas as salas de aula do 1 ano do ensino fundamental possui todo material paradidático e didático para recebermos o aluno deficiente auditivo, eu como pedagoga da escola estou insistindo junto com a coordenadoria e a Secretaria Municipal de Educação um curso de Libras para o corpo docente da escola. Mais enquanto ela não oferta essa formação continuada para a nossa escola eu vou buscar por conta própria a minha formação para tentar ajuda-las, no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na sala de aula no ensino regular.”</i> (Souza, 2016).</p>
	<p>Professora</p>	<p><i>“A escola possui todo material didático necessário para recebermos alunos surdos. O que apenas falta para algumas é um curso de Libras para aprofundar mais o nosso conhecimento.”</i> (Amaral, 2016).</p>

Fonte: SODRÉ, (2016)

A Escola na qual foi realizada a pesquisa possui todo material didático e paradidático para a inclusão do aluno deficiente auditivo, além de possuir uma estrutura adequada para receber alunos com todo tipo de deficiência, o que foi percebido apenas é a falta de formação continuada na área de Libras, pois na escola já passou aluno deficiente auditivo e como os professores não tinham formação na área, o aluno teve que sair da escola, mesmo porque a Secretaria não disponibilizou nenhum intérprete para ajudá-lo.

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. A este respeito, ressaltamos que:



O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Ministério da Justiça, 1997, p. 17 e 18).

O fato é que o número de pessoas surdas matriculadas nas escolas regulares não para de crescer. Segundo os dados do Censo Escolar de 2009, mais de 40 mil alunos com algum tipo de deficiência auditiva - surdez total, perda parcial da audição ou surdo cegueira - estão nas classes regulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, o que representa 65% dos estudantes com deficiência auditiva do país. E é preciso encontrar meios eficazes para incluir esses alunos e garantir a aprendizagem em todos os segmentos.

Em contrapartida o Ministério da Educação no Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível - o que, em geral, acontece na escola - preferencialmente na interlocução com outros surdos ou com usuários de Libras.

Quando a Constituição Federal cita que a educação é “direito de todos”, falamos que inclusão é saber respeitar o espaço e a necessidade de cada um. Lembramos que é necessário compreendermos, aceitarmos e principalmente respeitamos as diferenças que se fazem presente em nossa sociedade, sejam elas, motoras, psíquicas entre outras.

Na legislação é declarado que o atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, o atendimento real ainda é extremamente precário. O Plano Nacional de Educação, no capítulo que trata da Educação Especial, apontou a necessidade de ampliação deste tipo de atendimento, entretanto, o atendimento a este alunado específico continua extremamente deficitário. As escolas continuam desparelhadas para este tipo de atendimento e os professores continuam não habilitados para lidar com estas crianças e jovens.

O trabalho da inclusão é coletivo, mais para entendermos melhor a importância da inclusão no ensino regular. Ao invés de amedrontar, vejamos como uma oportunidade de com o preconceito e aprender a lidar com a diversidade.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, conclui-se que a inclusão é de suma importância para a nossa sociedade, mas ao mesmo tempo muito difícil de ser abordada, pois requer além de muito estudo, uma preparação na mudança de atitude da sociedade. Diante do estudo realizado, considera-se, que para a inclusão do aluno deficiente auditivo, é imprescindível que haja o esclarecimento para os alunos do ensino regular, familiares e toda comunidade escolar. Evidencia-se, desta forma, que a escola busque novos recursos e apresente uma infraestrutura capaz de atender aos alunos deficientes auditivos, como meio de incluí-lo ao ensino regular.

Observamos que, no geral, as crianças com necessidades educativas especiais se integram sem maiores problemas tanto na sala de aula quanto na escola. Estudam, brincam, correm, e brigam como os demais. Ou seja, independente das suas dificuldades, usufruem o mesmo contexto escolar de todos os alunos, com todas as vantagens, fragilidades e limitações pedagógicas pertinentes ao processo escolar.

Todas essas reflexões ganham peso e maior importância quando nos referimos às crianças com problemas de aprendizagem ou com algum tipo de limitação sensorial, física ou mental. Essas crianças, em especial, precisarão de professores que creiam nas suas capacidades de aprendizagem por mais limitadas que elas sejam, que acreditem que a escola existe para servi-las e que deve se adaptar as suas necessidades, propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Professores que vejam nas dificuldades dos alunos possibilidades de desafios profissionais, onde a partir desses dilemas estes possam enriquecer a sua prática. A inclusão só deixará de ser um sonho quando todas as pessoas com algum tipo de deficiência tiverem de fato as mesmas oportunidades, seja na educação ou no trabalho, em todos os campos em que a sociedade nos permite estar. Para que a inclusão seja eficaz em nossa sociedade antes de mais nada tem que haver uma mudança de comportamento da mesma, pois aceitar o diferente causa medo e desconfiança, mas quando percebemos tudo de novo e interessante que podemos aprender e passar para o outro conseguimos ver que não estamos fazendo caridade mas dando e recebendo na mesma medida, que é o aprendizado.

**Data de Submissão:** 16/11/2020

**Data de Aceite:** 04/03/2021



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Governo do Estado do. **O Plano Estadual de Educação**: Lei nº3.268, de 07 de julho de 2008.

BRASIL. **Censo Educacional de 2013**. MEC/INP.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Artigo 205/1988

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Artigo 206/1988

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Artigo 208/1988

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Artigo 59.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 914**, de 06 de setembro de 1993.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 298**, de 03 de setembro de 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão** - MEC. Brasília. 2008.

BRASIL. **Secretaria da Educação. Saberes da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).



Declaración de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado** – AEE – Pessoa com Surdez. Brasília: Corde, 2007.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos Sonhos possíveis**. São Paulo: Ediora UNESP 2001.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995 Lopes, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. *Jornal NH – Suplemento NH na Escola*, Novo Hamburgo (RS), p 8-12, 12 nov.2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília : O Instituto, 2014.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>> Acesso em março de 2020.

SASSAKI, Romeu k. **Construindo uma Sociedade para Todos**. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 174, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, produção do conhecimento e a função social da escola**. *Ideias*: São Paulo, n. 24, p. 59-66, 1994.

VELHO, G. **Desvio e Divergência. Uma crítica da patologia social**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

# O MARXISMO-LENINISTA E A CONSTRUÇÃO DE ALDEIAS COMUNAIS EM MOÇAMBIQUE ENTRE 1975 A 1990

MARXISM-LENINIST AND THE CONSTRUCTION OF COMMUNAL VILLAGES IN MOZAMBIQUE BETWEEN 1975 TO 1990

CELESTINO TAPERERO FERNANDO<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo do artigo é explanar os contornos e objetivos principais que norteavam a ideia de criação das aldeias comunais e machambas povo como princípio da implementação da administração da FRELIMO em Moçambique pós independência. A ideia de construção das machambas comunais (do povo) começa com o surgimento das zonas libertadas em Moçambique, no período da luta de libertação nacional de Moçambique e as aldeias comunais vinha acompanhar a ideia de socialismo científico em Moçambique e essas ideias como objetivo de inserir a ideia do estado nação no seio da comunidade rural.

**Palavras-chave:** FRELIMO, Moçambique, aldeias comunais e machambas.

## Abstract

The purpose of the article is to explain the main contours and objectives that guided the idea of creating communal villages and machambas people as a principle of implementation of FRELIMO administration in post-independence Mozambique. The idea of building communal machambas (of the people) begins with the emergence of the liberated zones in Mozambique, in the period of the national liberation struggle of Mozambique and the communal villages came to accompany the idea of scientific socialism in Mozambique and these ideas as an objective to insert the idea of the nation state within the rural community.

**Keywords:** FRELIMO, Mozambique, communal villages and machambas.

## Considerações Iniciais

A partir de 1969, após o assassinato do primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, os revolucionários e o braço direito militar e da política marxista-leninistas alcançaram hegemonia na direção do movimento e começaram a implementar as mudanças radicais na direção da frente. Isso resultou na não eleição do novo presidente da FRELIMO após a morte de Eduardo Mondlane, pois a elite com a ideologia marxista-leninistas encabeçada por Marcelino dos Santos, Samora Machel e seus

---

<sup>1</sup> Doutorando em História na Escola de Humanidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Desenvolve suas pesquisas na área de concentração: Sociedade, Política e Relações internacionais. É Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2018). E-mail: ctaperero@hotmail.com.



arquitetos Sérgio Vieira, Óscar Monteiro e Jorge Ribeiro duvidavam da sua popularidade e temiam a ascensão de Urias Simango a precedência da *Frente*. Sugeriram e inovaram uma outra forma de orientar a FRELIMO, de modo que a Frente de Libertação passou a ser dirigida por um conselho da presidência composto por Uria Simango, coordenador, e Marcelino dos Santos e Samora Machel, integrantes.

Essa orgânica governativa não estava prevista nos estatutos da Frente, sendo um improviso de forma a entreter Urias Simango. No nosso entendimento essa nova forma de dirigir a frente está inserido na ideia de reorganização política da Frente de Libertação para as novas orientações ideológicas e superação das clivais interna. Como podemos ler que “a plataforma ideológica quando a FRELIMO foi formada em 1962 era apenas opor-se à opressão colonial e defender a independência nacional. Nada mais”<sup>2</sup>. A nova ideologia foi concebida no auge da luta de libertação e a nova dinâmica política internacional.

Com essa nova dinâmica e reorganização interna, seis meses depois, Cabaço sustenta nos seus estudos sustenta que “os primeiros defendiam que o caráter nacional da luta deveria convocar todos os moçambicanos, sem distinção ideológica”<sup>3</sup>. Urias Simango renuncia a coordenação e militância da FRELIMO, escrevendo que: *hoje em dia a nossa luta não é essencialmente uma luta ideológica ou de classe, é uma luta de massas contra a dominação estrangeira, contra o colonialismo português, pela liberdade e independência destas massas*<sup>4</sup>.

A saída do Simango deu o espaço para o braço militar liderar, a qual resultou na nomeação de Samora Machel como presidente do movimento, a guerra tomou outro rumo e novas estratégias foram aplicadas, rapidamente se expandiu para região Centro do país. Para cabaço “a cisão, significativamente, abrangeu quadros urbanizados do centro do país e lideranças tradicionais do Norte. O conflito era mais profundo, de natureza ideológica e estratégica”<sup>5</sup>.

Com a direção de Samora Machel, as políticas de caráter marxista-leninista começaram a ser implementadas pouco a pouco dentro da guerrilha e nas zonas libertadas. Essas políticas ganharam campo com a criação de cooperativas, e o marxismo leninista frelimista chegou ao seu auge em 1977, depois da independência, com a emanção das

---

<sup>2</sup> EGERO, 1992, p.23

<sup>3</sup> CABAÇO, p.408

<sup>4</sup> BRAGANÇA/WALLERSTEIN-II, 1978, p. 206

<sup>5</sup> CABAÇO, p.407



políticas do desenvolvimento, que resultaram na criação de aldeamento campo de redução e mais tarde, em 1983, operação produção.

No nosso entender, a organização das zonas libertadas resultou numa experiência econômica que posteriormente foi conduzido e orientado no partido, chamado assim de novas tendências do desenvolvimento pós-independência. Isto é, as zonas libertadas foram as regiões onde a Frelimo ensaiou todas as estratégias políticas, econômica e social. Nas zonas libertadas as aldeias foram idealizadas e implantadas e se estendeu a pós Proclamação da Independência.

### **Aldeias Comunais**

O acordo de Lusaka, em Zâmbia, em 1974, fez brotar a independência nacional em 1975 e subsequente, umas mudanças socioeconômicas e culturais começam a aparecer como resultado da instalação do estado-nação e da criação da nova mentalidade e espírito nacionalista comunista. No governo de Samora Machel, a palavra-chave estava inserida no slogan “abaixo ao feudalismo”; abaixo ao colonialismo; abaixo ao tribalismo ao racismo e ao elitismo e abaixo ao capitalismo, marcando assim o fim de uma sociedade colonial. As escolas e as fábricas foram enfeitados com fotografias de Marx, Lênin e Samora Machel”.

Isso mostra que a emergência da independência moçambicana trouxe consigo uma expectativa da liberdade e prospecção na nova nação. Em 1975, a independência nacional de Moçambique foi comandada e proclamada pela FRELIMO, que vinculou no seu quadro governativo as estratégias de desenvolvimento marxista-leninista a substituindo assim as formas governamentais “capitalista” conduzidas pelos colonos portugueses durante a época de colonização. O socialismo implementado pela FRELIMO foi idealizado com as ideias alicerçadas no princípio da revolução, que conduziria a produção e estabilidade econômica e social.

Nos primeiros anos da independência em Moçambique, notou-se uma intensa reorganização e formulação das políticas administrativa, tais como: a criação de aldeias comunais, as machambas do povo e as cooperativas do povo, seguindo o modelo russo e do socialismo africano de Nyerere. O regime frelimista também sofria múltiplas influências teóricas, como de Amílcar Cabral, Mao Tsé-Tung e Fidel Castro, figuras que apoiaram a Frente na luta de libertação nacional.





BRITO (1995) e PARAFINO (2009) são unânimes em afirmar que o marxismo-leninismo da FRELIMO era indefinido e ambíguo. Os dirigentes foram influenciados pelas várias tendências *maoísta, leninista e stalinista* que preponderavam no leste europeu e do marxismo iconoclasta do professor da Universidade Eduardo Mondlane, John Saul.

Nesta mesma linha, Brito sustenta que a versão stalinista da FRELIMO não só proveio da cooperação internacional com a Rússia, China, Bulgária, Romênia, Vietnã, Iugoslávia, República Democrática da Alemanha e Coreia, mas também de estudantes da Universidade de Lourenço Marques, filhos de burgueses e pequeno-burgueses, que simpatizavam com o discurso marxista-leninista da época, como Marcelino dos Santos, Jorge Ribeiro, Matsinhe, Pascoal Mucumbi e Sérgio Vieira, apesar desse último ser da província de Tete, mas com um nível de instrução política muito elevado.

Mas é importante ressaltar que a FRELIMO, antes mesmo da independência em 1970, nega a necessidade de ser influenciada pelos outros países que lhes apoiavam, como fundamenta Joaquim Chissano, membro do Comité Político Permanente da FRELIMO, em entrevista concedida à revista *Afrique Australe*:

Não acreditamos que o desenvolvimento do país, a independência e o socialismo possam ser copiados de outros países. Certas pessoas pensam que como recebemos auxílio dos países socialistas seremos forçados a seguir a política de um ou de outro país socialista, mas isso não é certo, pois se lutamos pela nossa independência (como já afirmamos), lutamos pela livre escolha da nossa maneira de viver, das nossas relações e o nosso comportamento<sup>6</sup>

Mas o que se registou depois da independência foi o contrário a esses argumentos de Joaquim Chissano. Moçambique assistiu a sua política ser assolada por uma cópia do socialismo do leste europeu e chinês, apesar da FRELIMO chamá-lo de socialismo científico, mas que na realidade era uma cópia do modelo socialista desses países. Como é possível observar na primeira Constituição, artigo 22, o qual afirma que: “República Popular de Moçambique consolida e desenvolve a solidariedade com os países socialistas, seus aliados naturais, solidariedade forjada na luta pela independência nacional”<sup>7</sup>.

No nosso entendimento, a ideia do socialismo científico parece ser defendida por uma parte da elite da FRELIMO que alimentava as ideias de igualitarismo, distribuição da riqueza social aos militantes e à população em geral para impulsionar o avanço da guerrilha. Nas nossas consultas aos estudos de Cahen, Brito, Cabaça, Paredes, notamos que todos concordam com ideia de que a política disseminada pela FRELIMO durante a

<sup>6</sup> BRAGANÇA/WALLERSTEIN, 2ºvol, (1978, p.175)

<sup>7</sup> Constituição da República Popular de Moçambique de 20 de junho de 1975, imprensa nacional.



luta arma foi uma maneira levar muita gente a acreditar que democracia participativa já estava no terreno fértil quando a FRELIMO tomou o destino da nação. Essa ideia apenas foi vinculada na época da luta porque, depois da independência, foi emanada uma nova prática política consubstanciada na ideia do homem novo inserido na emenda da revolução.

Cronologicamente é importante enquadrarmos o Estado (nação) moçambicano como aquele que surgiu no período em que o sistema político mundial se encontrava dividido em dois blocos: socialista e capitalista. O bloco socialista, sob comando da URSS e com extensão para alguns países do leste europeu, e o bloco capitalista, sob comando dos EUA e países de ocidente europeu e da América. No contexto moçambicano, o partido FRELIMO aderiu aos princípios socialistas como um sistema que melhor adequasse à estrutura orgânica das comunidades e também como resposta a ajuda emprestada pela URSS e pela China no período da luta.

Dois anos depois após a Proclamação da Independência de Moçambique em 1975, a ideia e o discurso do lançamento do programa revolucionário, oficialmente proferido por Samora Machel no III Congresso da FRELIMO em 1977, foram implementados e tinham como intento a remodelação do país, o qual afirmava que: *A FRELIMO era um partido da vanguarda da aliança entre operários e camponeses, sob a direção da classe operária, cujo objetivo é destruir o capitalismo*<sup>8</sup>. Cabia a FRELIMO a tarefa de dirigir, organizar, orientar e educar as massas, transformando-as num poderoso sistema socialista.

Este discurso estava inserido na estratégia de adoção do marxismo como a melhor via para revolução de Moçambique e criação do homem novo. A via marxista-leninista foi adotada oficialmente pela FRELIMO em 1977 no III Congresso do Partido. Em março de 1977, Moçambique e a URSS assinaram um acordo de comércio e cooperação com duração de vinte anos<sup>9</sup>.

Para a “FRELIMO, o planejamento central do tipo socialista oferecia um caminho para acumulação flexível do capital e o redirecionamento racional dos recursos nacionais em vista ao desenvolvimento equilibrado das populações do país”<sup>10</sup>. Em 1977, a via marxista-leninista seria a única que possibilitaria o combate ao imperialismo no interior

<sup>8</sup> Jornal Notícia.

<sup>9</sup> DEPELCHIN (1983); Schneidman (1978); Azzina (1985).

<sup>10</sup>HARRISON, Graham – Mozambique: na Unsustainable Democracy, in Review of African Political Economy, n.º 61, 1994:429-440.



de Moçambique, estando constantemente ameaçada pelo imperialismo norte-americano, que agia aliado ao colonialismo e ao racismo.

Samora Machel marca passos largos em 1977 no III Congresso (como citamos no parágrafo anterior) e o marxismo-leninista torna-se presente em todo o território e em todas as instituições governamentais. Como forma de dar andamento a via marxista-leninista, a FRELIMO estruturou a população moçambicana em aldeias comunais, construindo assim um Estado encarnado nas camadas sociais, com o intuito de pôr fim a desigualdade social, gerando renda e desenvolvimento humano e desenhando, assim, projetos denominados operação *produção*, que poderia ser a concretização da deportação da população desempregada dos centros urbanos para os campos. Essa ação foi considerada pelos moçambicanos como um instrumento de exclusão e opressão pela elite. Para FRELIMO, esses projetos tinham caráter administrativo e econômico.

A FRELIMO nunca se pronunciou como marxista durante a luta de libertação nacional, mas adotava os postulados marxista-leninistas, principalmente nas zonas libertadas. Mas também é importante entender que a adoção dos postulados “marxista-leninistas” por parte da FRELIMO obedecia a um processo intrínseco vinculado à singularidade e às especificidades da “luta de libertação nacional”<sup>11</sup> e o cumprimento do memorando assinado pelos seus apoiantes, URSS, China, Cuba e RDA.

O marxismo-leninismo surge como um claro combate ao passado colonial presente no país e com a criação do “Homem Novo” que poderia pertencer a nova nação. Esse homem novo passa a ser apontado como aquele engajado em seus valores nacionais modernos e que, em última análise, é um produto da Guerra Fria entre o capitalismo, representado pelos Estados Unidos, e o socialismo, representado pela União Soviética. Para Samora Machel, o socialismo era o novo homem que teria superado o velho capitalista.

Homem velho é aquele homem não socialista, aquele que não conhece a teoria revolucionária. Enquanto o homem novo é aquele que constrói o socialismo, com disciplina e entusiasmo mobiliza grandes massas (MACHEL, 1979).

A FRELIMO, na implementação das suas políticas governativas marxistas, estava convencida de que apenas um movimento revolucionário profundamente motivado e disciplinado poderia acabar com aqueles homens que, embora conscientes das suas limitações, travava consigo mesmo um combate interno permanentemente para superar

---

<sup>11</sup> KRUKS, Sonia (1987). “From Nationalism to Marxism: The Ideological History of FRELIMO, 1962-1977” In: Irving Leonard Markovitz (ed.) Studies in Power and Class in Africa.



as insuficiências reacionárias herdadas do colonialismo. Isto é, o velho capitalista podia ser transformado em novo socialista na base da revolução.

Para a FRELIMO, só com a política revolucionária é que seria possível acabar com o tribalismo, o feudalismo e o nepotismo, de modo que a ideia da construção das aldeias comunais tornou-se intenso e coercivo para todos os moçambicanos das zonas rurais. Ao implementar esse regime, a FRELIMO baseava-se na ideia de que o capitalismo não era o melhor caminho para triunfar a revolução e, por isso, Samora dizia: “mercado, sim; capitalismo não, socialismo é nosso trunfo”<sup>12</sup>.

Samora extraia de Marx a ideia de homem livre na dentro de uma sociedade comunista. De acordo Marx & Friedrich “o homem da sociedade comunista será o homem total, livre das alienações e mutilações impostas pela divisão do trabalho reinante na sociedade burguesa e apto a realizar suas múltiplas potencialidades”<sup>13</sup>. Isso fez com que Moçambique elaborasse e implementasse o projeto da operação produção, a qual poderia albergar todos aqueles que eram considerados de improdutivos. Neste projeto comunista, todos os indivíduos que não tinham trabalho e eram levados à força para os campos de produção com intuito de gerar renda e força de trabalho.

A FRELIMO sublinhou também a ideia do fim da divisão técnica do trabalho, sustentado por Marx; assim, tanto para Marx como para FRELIMO, essa divisão técnica do trabalho também significou a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas. E Samora Machel mostrava paixão por essa realidade marxista e fez questão de criar juntas militares para mobilizar a população.

A ideologia socialista emanada pela FRELIMO não foi capaz de realizar o propósito de desenvolvimento equilibrado, porque com o mesmo sistema Samoriano as escolas populares da época restringiam-se ao ensino da leitura, escrita e princípios marxista e da cultura frelimista, e a política governativa do partido estado não estava preparada para treinar profissionalmente os trabalhadores para a grande indústria.

Como resumo, iremos mencionar os diversos marcos históricos que descreve e demonstra as realizações de práticas política do governo de transição da FRELIMO sob o comando de Samora Machel entre 1975-1986. Como título de exemplo, vamos arrolar algumas passagens do regime socialista que servirá de evidências para o que estávamos tratando no decorrer do texto.

---

<sup>12</sup>NEGRÃO, 2001, p. 61

<sup>13</sup>MARX, Karl e Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Cláudio de castro e costa. Ed. Martins, fontes. São Paulo 2001, p. Xvi.



- i) Campo de reeducação, com intuito da organização social, com a existência das aldeias comunais e de células do partido FRELIMO nas instituições estatais, escolas e nos bairros residenciais do Rovuma ao Maputo;
- ii) No campo político econômico, operação produção, operação limpeza, criação das assembleias populares numa escala hierárquica (bairros, localidades, cidades, províncias e a nível nacional);
- iii) No campo acadêmico, com a existência de universidade e escolas de aprendizagem marxistas, introdução forçada de português como língua oficial e implementação da cultura frelimista.

A escola foi considerada como o centro de produção da mentalidade do homem marxista, difusão da cultura frelimista e eliminação de todos os mitos que a população tinha sobre o passado colonial e pré-colonial. Para Machel, é necessário “educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria”, mas esse discurso não revela a realidade porque é ele que falava em nome do povo e que criava o mesmo em nome da nação.

### **Machambas comunais**

As machambas marcavam o começo da estrutura econômica e administrativa que a Frente de Libertação ensaiava. Thomaz (2008) explica que as machambas comunais deveriam dispor de todo um aparato institucional, tais como hospitais, escolas, lojas do povo, cooperativas etc. Contudo, o seu funcionamento dependia diretamente dos Grupos Dinamizadores (GDs), que espalhados por todo o país, no campo e nas cidades, deveriam servir como instrumento de socialização política das massas, “como elo de comunicação entre a população e as lideranças da FRELIMO, bem como de vigilância junto aos potencialmente sabotadores funcionários do aparato estatal remanescentes da antiga burocracia colonial”<sup>14</sup>.

No processo de luta, a FRELIMO criou as “*zonas libertadas*” no interior da província de Cabo Delgado e Niassa dentro do território moçambicano, fora do controle da administração portuguesa. Neste sentido, a Frente começava a funcionar como um “Estado dentro de um Estado” com um sistema próprio de administração, apesar de não ter uma legislação internacionalmente reconhecida.

---

<sup>14</sup> SERAPIÃO & EL-KHAWAS, 1979, pp. 146-147.



THOMAZ (2008) explica que, a medida em que a guerra avançava, as *zonas libertadas* foram nascendo sucessivamente nas províncias de Cabo Delgado, Niassa e Tete. A sua forma de organização é uma ilustração dos esforços e tentativas feitas pela Frente de Libertação de Moçambique para criar uma alternativa à sociedade colonial, com uma economia sem exploração do homem pelo homem, com formas coletivas de produção e de comercialização e a implantação de bases democráticas<sup>15</sup>.

Como diz Yussuf Adam nas suas análises, o modelo idealizado pela FRELIMO acabou sendo mais uma utopia do que uma realidade, tendo, porém, até certo ponto, servido de inspiração para traçar o modelo socialista de desenvolvimento implantado em Moçambique depois da independência, onde se pretendia negar os modelos de desenvolvimento coloniais e os neocoloniais.

Isso indica que antes da independência as machambas comunais eram consideradas como fonte de arrecadação de mantimentos para os guerrilheiros, e era feita por todos aqueles que se alinhava com a ideia do nacionalismo e luta pela liberdade e dignidade. Quem trabalhavam nessas machambas eram os guerrilheiros e a população que pertencia às zonas libertadas. Nas machambas, todos deveriam trabalhar na terra nas modalidades de lavoura e sementeira durante o dia; ao final do dia, eles eram encarregados da construção das cabanas e depois assistir a cursos de marxismo-leninismo ministrado pela elite da FRELIMO.

Para além do interior das províncias de Cabo Delgado e Niassa, “Nashingwe também constituiu uma fonte de inspiração para os acontecimentos ulteriores à independência de Moçambique, particularmente no que diz respeito à construção das machambas comunais”<sup>16</sup>. Isto é, Nachingwea foi, primeiramente, idealizado pela FRELIMO como um campo de treinamento militar, mas por sua capacidade de tranquilidade sobre o inimigo comum, transformou-se em um laboratório para todas as ideias políticas governativas que partido emanava, como também se tornou lugar em que se costurou o princípio do homem revolucionário.

De acordo com THOMAZ (2008) no seu artigo “*Escravos sem dono*”: a experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista, Nachingwea constituía a materialização de um ideal igualitário, expresso em rituais de

<sup>15</sup> ADAM, Yussuf, 1997: 4.

<sup>16</sup>THOMAZ, Omar Ribeiro: “*Escravos sem dono*”: a experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista. 2008



passagem e no dia a dia do trabalho na machamba, nos trabalhos de manutenção do campo e no treinamento militar.

Contudo, Thomaz, no mesmo artigo, esclarece que ainda que todos os que se dirigiam a Nachingwea deveriam passar por um tipo de ritual em que, numa espécie de catequese coletiva, narravam à coletividade o momento em que tinham alcançado a consciência da natureza da opressão colonial como sujeitos ou objetos da exploração.

A indecisão quanto as formas adequadas de gerenciar a situação de abandono das áreas de cultivo exploradas pelos colonos e da definição de que política econômico-social seria adequada para erguer o desenvolvimento do espaço rural, proporcionou a entrega dessas áreas às cooperativas e ao Estado, isto é, criaram-se as machambas estatais e as machambas coletivas (HERMLE, 1987; ALMEIDA SERRA, 1991)<sup>17</sup>. Neste sentido, a reestruturação do Ministério da Agricultura seria incontornável para a produção. Isso passaria por criação de dois setores, um com a responsabilidade de gerir as machambas estatais e o outro responsável pelo acompanhamento da produção das cooperativas.

Essa reestruturação amarrou o discurso político de extensão das machambas comunais, que prospectou ainda na época da Proclamação da Independência com a recém proclamada luta contra formas individuais ou privadas de acumulação de riqueza. Sérgio Vieira, membro sênior da FRELIMO e um dos ministros do governo, em um dos seus textos de reflexão sobre a formação do “Homem Novo”, explica o porquê da adoção de formas coletivas de vida e de produção.

Quando nas zonas libertadas de Cabo Delgado se disse: “a castanha vai pertencer à cooperativa e deixar de pertencer ao fulano que até abandonou o território nacional”; quando se disse: “Não podes ter gente a trabalhar na sua machamba”; quando se disse: “vamos juntar as machambas e vamos trabalhar juntos”, por razões muito concretas, pois para produzirmos temos que ter em conta os aviões e tem que haver alguém para vigiar o avião, o helicóptero e “eu cozinheiro com minha mulher não posso fazer isso” foi quando dissemos aquilo, foi a partir destes pequenos elementos, que se iniciou a destruição da base material para a sobrevivência do feudalismo e para a emergência da burguesia<sup>18</sup>.

VIEIRA aqui mostrava a sua paixão pelo socialismo e intitulava-se fundador do marxismo moçambicano. Para paixão vieiriano dar efeito, era necessário que a sua equipe pensasse em uma estratégia para que as machambas tomassem uma outra dimensão econômica e política e que sustentassem a criação das aldeias comunais, apesar de existir

<sup>17</sup> A criação de machambas estatais foram motivadas por maior parte pela falta de empresários com capacidade técnica e financeira para dar o andamento dessas terras.

<sup>18</sup> VIEIRA, 1979 p. 28.



aldeias sem machambas de povo perto, exemplo: as aldeias de *Guindingui, Rambanai, Zonue-A, Nuakaka, Chinhbudzi, Manhene, Socera* e *Chissamba* localizavam-se no distrito de Manica, no posto administrativo de Messica.

Nessas aldeias, o conceito de cooperativa não teve efeito e nem houve machambas de povo porque a população resistiu e não deu o seu andamento, a população dessa região era muito conversadora e até atualmente pratica os rituais de invocar os espíritos dos antepassados para combater a seca e as pragas. Nesta mesma região, população aceitou apenas viver em aldeias porque era compulsivo a estadia nas aldeias comunais.

Nas outras regiões, Vieira e sua elite da FRELIMO criaram o projeto operação produção que iremos aprofundar adiante. Para institucionalização das machambas, a FRELIMO realizou uma série de reuniões, cuja primeira foi realizada em Mocuba, província da Zambézia, em fevereiro de 1975, e a segunda foi em Marrupa, província do Niassa, entre os dias 29 de maio e 4 de junho.

Nestes encontros, segundo Almeida Serra (1991), eram abordados mais explicitamente a necessidade de aglomerar a população dispersa como forma para ter acesso aos serviços de educação, saúde, abastecimento de água e luz, comunicações e outros. Segundo as fontes, essas reuniões não produziram instrumentos suficiente e necessários para a implementação dessa estratégia.

Foi só a partir da VIII Sessão do Comitê Central da FRELIMO, realizada em fevereiro de 1976, que claramente definiu-se a aldeia comunal como o eixo para o desenvolvimento do campesinato moçambicano (ARAÚJO, 1989; ALMEIDA SERRA, 1991). Isso indica que as machambas tinham dupla função para o pensamento político da elite frelimista. Primeiro, tinha como função econômica e administrativa, e segundo, tinha com função política, a qual servia para controlar a inserção do estado nas regiões periféricas do país, substituindo o modelo português que usava as autoridades locais. A FRELIMO usou o modelo machamba do povo e a cooperativa, introduzindo assim o seu aparato administrativo formado pelos secretários dos bairros e Grupos dinamizadores.

Medeiros e Matos (2015) apontam que nesses eventos foram definidos os princípios gerais orientadores para a criação das aldeias, bem como os objetivos e as formas de produção<sup>19</sup> que, segundo Araújo (1989), resumem-se em:

- (i) A concentração deve ser resultado de uma atividade produtiva coletiva;

---

<sup>19</sup> MEDEIROS, R. M. V. e MATOS, E. A. C. A transformação do espaço rural moçambicano rumo à socialização do campo. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege). p. 31-64, V.11, n.15, jan-jun.2015.





- (ii) Produção coletiva e familiar não são contraditórias;
- (iii) Deve haver um equilíbrio ecológico;
- (iv) Novas tecnologias de produção devem ser introduzidas gradualmente.

Com essas ideias, tudo indica que as machambas proliferaram depois da independência com o projeto Operação Produção. O trabalho de Marçal de Paredes (2014) explica-nos que, no imaginário político moçambicano, a operação produção foi organizada a partir de 1981 e tratava-se da organização do projeto de reeducação popular em grandes campos de cultivo rural das machambas localizados no interior do país, sendo a maioria no norte do país nas regiões do Cabo Delgado Niassa e Nampula.

Na mesma linha, Thomaz (2008) estabelece que em 1982, em Moçambique, já havia cerca de 1.352 machambas, quase todas funcionando como um verdadeiro laboratório de reconversão política para onde eram enviados quaisquer indivíduos que simbolizassem valores ou práticas políticas ou moralmente condenáveis. Na prática, tratava-se de grandes acampamentos para onde eram enviados “marginais”, “suspeitos” ou inimigos políticos (como Uria Simango), como iremos fundamentar no decorrer deste capítulo.

Samora Machel, em seu discurso em 1981, explicou que a ideia de construção das machambas comunais estava inserida:

Política e militarmente foi forjada a unidade, a partir de um pensamento de consciência patriótica de classe. Entramos em Nachingwea como Macondes, Macuas, Nyanjas, Manicas, Changanas, Ajauas, Longas, Cenas; saímos moçambicanos. Entramos como negros, brancos, mistos, indianos; saímos moçambicanos. Quando chegamos, trazemos nossos vícios e defeitos, egoísmo, liberalismo, elitismo. Nós destruimos esses valores negativos e reacionários. Nós aprendemos a incorporar os hábitos e os comportamentos de um militante da Frelimo. Quando entramos, temos uma visão limitada, pois conhecemos apenas nossa região. Lá, aprendemos a escala do nosso país e os valores revolucionários (MACHEL, 1981 apud TOMAZ, 2008, p. 181).

Esse discurso mostra que as organizações socialistas estavam sendo expandidas com a ideia de centralismo e unidade nacional com a influência das políticas adquiridas em Nachingwea, no qual todo aparelho administrativo da FRELIMO foi ensaiado. É importante saliente que o programa da FRELIMO adotado pelo II Congresso tinha como slogan *substituir a cultura colonialista, por uma cultura popular e revolucionária, baseada nas tradições do nosso povo*. Essa foi considerada pela frente como fio condutor para criação de nova sociedade cuja sua dinâmica estava inserida na convivência, cooperativa entre a população.



Cronologicamente e historicamente as machambas tiveram seu início logo após a luta de libertação nacional, isso significa que foi o primeiro marco econômico político da administração da FRELIMO. Newitt relança que

“o segundo congresso, realizado em Moçambique em julho de 1968, constituiu uma vitória de Eduardo Mondlane. O comitê central alargou-se para incluir os radicais mais jovens que apoiaram os conceitos gêmeos de revolução social e de uma campanha da guerrilha generalizada baseada na politização do campesinato e no estabelecimento de cooperativas”<sup>20</sup>.

Este era o começo da implementação do sistema marxista apesar do presidente da Frelimo naquela altura Eduardo Mondlane não pertencer a ala socialista devido os seus percursos históricos, mas, os seus compatriotas já estava a encetar muitos contacto com os países do bloco socialista como a URSS, RDA, Cuba etc. Todas as outras políticas antecederam o projeto de machambas comunais. Malyn Newitt lembra-nos que logo no início da luta armada, quando a FRELIMO controlava apenas zonas do território maconde<sup>21</sup> e pequenos territórios no interior do Niassa, o que reunia uma população de cerca de 200 mil indivíduos, “os camponeses começaram a ser concentrados em aldeias comunais para *efeitos de proteção*, ao tempo em que eram criadas cooperativas de produção e comercialização e montaram-se campanhas de educação e saúde”<sup>22</sup>.

Circunscrevendo a ideia acima, na FRELIMO, a ideia de produção já foi testada, aprofundada e implementada nas zonas libertadas no interior de Cabo delgado e Niassa, como já referenciamos acima. Ela aparece como parte da estratégia do partido para conduzir o desenvolvimento rural e administrativo moçambicano nos dois principais encontros realizados pelo partido antes da Proclamação da Independência.

Nesses encontros, foi estabelecido que as machambas comunais estavam associadas ao processo de criação das cooperativas que conduziria a população ao socialismo e ao bem-estar de todos. Este estava proporcionalmente ligado à história da conquista da independência nacional e à ideia da revolução e criação do homem novo. As razões que explicam a sua formação encontram-se associadas. Alberts (1983) traz três aspectos que torna evidente que essa ligação histórica originou as cooperativas nomeadamente:

- (i) As machambas abandonadas pelos colonos em decorrência da independência que, numa primeira fase, foram ocupadas pelos agricultores familiares que

<sup>20</sup> NEWITT, 1997, p. 453

<sup>21</sup> Makonde

<sup>22</sup> NEWITT, 1997, p. 454.



passaram a cultivar coletivamente. Com o tempo, algumas dessas áreas foram apropriadas pelo Estado, passando a fazer parte das machambas estatais;

- (ii) As cooperativas coloniais, que também com a independência passaram a ser exploradas coletivamente pelos agricultores familiares;
- (iii) Os processos de mobilização promovidos pelas estruturas administrativas do Estado, como forma de se beneficiar do apoio estatal. Foi, em muitos casos, a forma que os agricultores (pequenos e médios) encontraram para se beneficiarem desse movimento.

O fato curioso que é necessário explicitar é que o processo de evolução da formação de novas cooperativas foi relativamente acelerado, mas não foi sempre proporcional a evolução das aldeias comunais. A ideia desenhada antes pela FRELIMO estava em direção a um paralelismo evolucionar entre aldeias comunais machambas e cooperativas, ou seja, para cada aldeia comunal deveria existir uma machamba do povo e uma cooperativa<sup>23</sup>, que poderia responder às necessidades produtivas daquele ciclo administrativo.

Os argumentos de Araújo (1989) nos dão a entender que a relação entre a cooperativa e a aldeia comunal nem sempre foi positiva, pois, em 1978, existiam cerca de 857 aldeias comunais em todo país e apenas 180 cooperativas. Araújo (1989) vai além e traz os detalhes mais recentes, indicando que no ano de 1982/83, o número de aldeias cresceu para 1362 e o de cooperativas passou para 375.

Nesse mesmo subcapítulo, explicamos que no distrito de Manica, até 1991, as aldeias comunais não estavam conectadas às machambas; na aldeia de Zonue-A, em que vivia o autor desse artigo, a sua aldeia não estava conectada com nenhuma machamba do povo e nem se fazia sentir a ideia de machamba, nem de lojas e armazéns do povo. A população ia para suas palhotas das aldeias ao final do dia, ou seja, nas noite para dormir e de dia voltava as terras dos seus ancestrais onde tinha as suas machambas e bens como, Boi, Milho, Mapira, cabrito, etc.

O autor Christian Geffray (1991), explica no seu livro “*A Causa das Armas, Antropologia da Guerra Contemporânea em Moçambique*” que as machambas comunais estavam diretamente associadas ao marxismo que informaria integralmente a percepção do que deveria ser o desenvolvimento para o conjunto do país. Neste contexto, Thomaz

---

<sup>23</sup> Na cooperativa, encontrávamos as lojas do povo e os armazéns do povo, que eram destinados aos produtos colhidos nas machambas do povo.



(2008) explana que a dimensão ganhada pelas machambas comunais nas distintas regiões foi bastante diferenciada, assim como seu impacto junto às populações do país. Em 1982, das 1.352 machambas comunais, 543, ou seja, 40%, estavam concentradas na província de Cabo Delgado, ao passo que 260 (19% do total) encontravam-se distribuídas por Nampula. Isso se explica pelo fato de que uma parte da população não assimilou a ideia do cooperativismo.

Neste mesmo período, há de comparar os números da população deslocada para as machambas comunais entre as províncias do Sul e do Norte, isso nos leva a pensar que essa política foi mais intensa no Norte do que no centro sul do país, como nos aponta o autor Kaplan (1984). A província de Gaza pertencente a região sul de Moçambique nessa altura possuía cerca de 139 machambas comunais, um pouco mais de 10% do total. Das três províncias com maior número de machambas comunais, somente duas – Cabo Delgado e Gaza – concentraram parte substancial de sua população nestas unidades produtivas. “Em Cabo Delgado, cerca de 45% da população total da província foi deslocada para as machambas, enquanto em Gaza foram concentradas 17% da população total, o que representava 30% de sua população rural”<sup>24</sup>.

A distribuição geográfica das aldeias foi de forma irregular sem desenvolvimento acelerado nem proporcional em algumas áreas do interior do país, podemos observar esses casos em algumas províncias como Manica e Tete, cujas características eram mais capitalistas do que comunistas, devido a sua aproximação com a Rodésia do Sul - Zimbábue e Zâmbia. Nestas regiões, existiam aldeias sem nenhuma cooperativa porque a ideia de aldeia era mais agressiva do que a da criação das cooperativas. Alguns acadêmicos como Thomaz, Almeida, Araujo, Alberts e Adam preferem associar o crescimento lento das cooperativas, se comparado ao ritmo de crescimento das aldeias comunais, como algo que pode estar associado ao fato desta forma de produção não responder às necessidades dos camponeses locais<sup>25</sup>. Aldeias também foram vista como:

desastre social porque dividiu a população: cada um queria a aldeia na terra dele, e os que tiveram de mudar de lugar caíram na dependência da população dolugar para obtenção de terras. Além disso, nem sempre a escolha (pelo Estado) do lugar para construir a aldeia tinha uma fonte de água próxima.

---

<sup>24</sup> KAPLAN, 1984, p. 106.

<sup>25</sup> Esteira uma forma de produção que não fazia parte da característica do agricultor familiar “formatado” pelo processo de colonização. Essa herança colonial desempenhou um papel significativo na inserção real dos camponeses nas cooperativas, pois as necessidades de os camponeses terem o domínio completo da sua produção era fundamental. (MADEIRAS e MATOS. 2015)



Isto porque a produção e a produtividade eram baixas, mesmo se comparada com a da agricultura familiar.

### **Considerações Finais**

Na verdade, a história contemporânea de Moçambique idealizada e produzida no contexto atual e doméstico, aquilo que surpreende, talvez mais ainda do que a sua questionabilidade, é a sua escassez, toda a história foi produzida no habito do sistema partido estado.

Moçambique, durante a luta de libertação nacional, foi apoiado pelos países do regime socialista no que concerne aos treinos militares, material bélico, educação, saúde e outros meios necessários para a galvanização da Frente de Libertação.

O conceito de nação foi introduzido em Moçambique no mesmo ano da Proclamação da Independência; assim, ao introduzir a ideia de criação da nação, primeiro era necessário conhecer o que é uma nação. Isto é desde o primeiro dia da realização do 1º congresso da FRELIMO consequente a estruturação da frente, o conceito de nação foi desenvolvido pela FRELIMO desde os anos iniciais da luta anticolonial, o ensaio desse conceito foi nas zonas libertadas com a construção de aldeias comunais e todo aparato político administrativo que os camaradas estavam implementando.

O Estado Novo do homem novo é um estado designado nacional com as políticas de inclusão social e geração de riqueza nacional, baseando-se na criação da nova cultura de pensar e agir. O Estado Novo liderado por Samora Machel nos anos 70 foi fruto da luta armada de libertação de Moçambique entre 1964 a 1974. Para o primeiro presidente de Moçambique, tomar o poder significa parar e pensar para controlar o rumo da história e da cultura moçambicana e criar a mentalidade nova no povo. Nas palavras de Samora Machel, ao pensarmos numa nação, não podemos pensar de uma forma tradicional nem supersticiosa, mas sim de uma forma moderna e unitária.

O marxismo frelimista era diferente do clássico, que se baseava na luta de classe. Para a FRELIMO, a tendência marxista estava na ideia da alienação da população para lutar contra a pobreza e o tribalismo, por isso Samora fundou a ideia do governo de felicidade. Sérgio Vieira chamou esse socialismo de socialismo científico. Esta felicidade passava necessariamente pela satisfação das necessidades básicas do povo.

**Data de Submissão:** 17/07/2020



**Data de Aceite:** 07/02/2021

### **Referências Bibliográficas**

ADAM, Yussuf. Mueda, 1917-1990: Resistência, colonialismo, libertação e desenvolvimento. *Arquivo n. 14*, Maputo, out. de 1993.

BRAGANÇA, Aquino e WALLERSTEIN, Immanuel. Quem é o inimigo? (3 vol.). Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978.

BRITO, Luís de; COELHO, João Paulo B. e NEGRÃO, José Guilherme. História da Luta Armada de Libertação Nacional. Maputo: UEM (mimeo), s d.

DEPELCHIN, Jacques (1983). "African Anthropology and History in the Light of the History of FRELIMO" In: Contemporary Marxism. Nº 7, pp. 69-88.

FERNANDO, Celestino Taperero. Operação produção: a estratégia de inserir os chamados improdutivos, parasitas e inimigos da revolução no governo de transição em Moçambique entre 1975 a 1992. *Revista Espacialidades [online]*. 2019.1, v. 15, n. 1.

HARRISON, Graham – Mozambique: na Unsustainable Democracy, in *Review of African Political Economy*, n.º 61, 1994:429-440.

HARRISON, Graham – Mozambique: na Unsustainable Democracy, in *Review of African Political Economy*, n.º 61, 1994:429-440.

KAPLAN, Irving “The Society and Its Environment”, in *Mozambique, a country study*. Foreign Area Studies, Washington, The American University 1984.

KRUKS, Sonia (1987). “From Nationalism to Marxism: The Ideological History of FRELIMO, 1962-1977” In: Irving Leonard Markovitz (ed.) *Studies in Power and Class in Africa*.

KRUKS, Sonia (1987). “From Nationalism to Marxism: The Ideological History of FRELIMO, 1962-1977” In: Irving Leonard Markovitz (ed.) *Studies in Power and Class in Africa*.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Cláudio de castro e costa. Ed. Martins, fontes. São Paulo 2001.

MEDEIROS, R. M. V. e MATOS, E. A. C. A transformação do espaço rural moçambicano rumo à socialização do campo. *Revista da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)*. p. 31-64, V.11, n.15, jan-jun.2015.

Negrão, José. *Os centros prisionais abertos em Moçambique*. Maputo 2001.

NEWITT, M. História de Moçambique. Mem Martins: Europa-América. 1995.



NILSSON, A. Peace in our time. Towards a holistic understanding of world society conflicts. Göteborg: PADRIGU, 1999.

SERAPIÃO, Luís B; EL-KHAWAS, Mohamed A. Mozambique in the Twentieth Century, From Colonialism to Independence, Washington, University Press of America. 1979.

THOMAZ, Omar Ribeiro: *“Escravos sem dono”*: a experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista. 2008

VIEIRA, Sérgio. Participei, por isso testemunho. Maputo: Ndira, 2011.

# PRIMEIROS PASSOS DOS BATISTAS EM MANAUS NO INÍCIO DO SÉCULO XX<sup>1</sup>

RHAISA CHRISTIE GRAZIELLA DE SOUZA LARANJEIRA <sup>2</sup>



## Resumo

O objetivo desse artigo é trabalhar o primeiro contato da igreja Batista com a população manauara no início do século XX, por meio de jornais Batistas, atas das sessões nas igrejas, uma fonte biográfica de Eurico Nelson, além de fontes bibliográficas buscando contribuir com a história da religião no Amazonas. Usaremos nesse trabalho o conceito de Campo Religioso de Pierre Bourdieu. Para o autor, a esfera sociocultural é formada por diferentes campos que normatizam as diferentes visões de mundo. Nesse sentido, é no Campo Religioso que se dão as sociabilidades da religião. Hoje, já se sabe que esse tema é extremamente importante e o estudo sobre o Campo Religioso tem se ampliado e se sofisticado com o tempo<sup>3</sup>. É válido lembrar que não se trata de um trabalho apologético, mas de uma pesquisa baseada em leitura e interpretação crítica das fontes. Esse estudo também buscará explicitar um breve contexto da chegada do protestantismo no Brasil, se debruçará nos primeiros anos da Igreja Batista em Manaus com ênfase no líder religioso Eurico Nelson.

**Palavras-chave:** Igreja batista, Manaus, Eurico Nelson, Campo Religioso.

## Abstract

The purpose of this article is to describe the first contact of the Baptist church with the population of Manauara in the early twentieth century, through Baptist newspapers, minutes of sessions in churches, Eurico Nelson's biography, in addition to bibliographic sources seeking to contribute to the history of religion in the Amazon. We will use in this work the concept of Pierre Bourdieu's Religious Field. For the author, the sociocultural sphere is formed by different fields that standardize the different world views. In this sense, it is in the Religious Field that the sociability of religion occurs. Today, it is already known that this theme is extremely important and the study on the Religious Field has expanded and become sophisticated over time. It is valid to remember that it is not an apologetic work, but a research based in critical reading and interpretation of the sources. This study will also seek to explain a brief context of the arrival of Protestantism in Brazil, it will focus on the early years of the Baptist Church in Manaus with an emphasis on the religious leader Eurico Nelson.

**Keywords:** Baptist Church, Manaus, Eurico Nelson.

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi retirado da dissertação intitulado: LARANJEIRA, Rhaisa Christie Graziella de Souza. "Hereges" x "Idólatras": embates entre Batistas e Católicos em Manaus 1900-1920. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas- UFAM, 2017.

<sup>2</sup> Mestra em História Social pela UFAM. Trabalha atualmente no setor de formação continuada no Programa de Tutoria Educacional na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério na SEMED.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o conceito de Campo ler: BOURDIEU, Pierre. A dissolução do religioso. In: Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. \_\_\_\_\_. Gênese e estrutura do campo religioso. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 2004. \_\_\_\_\_. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998 \_\_\_\_\_. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.





### Breve contexto da chegada dos protestantes ao Brasil

Conforme Mendonça, o protestantismo americano, que chegou ao Brasil na metade do século XIX, foi muito diferente daquele conhecido logo quando os imigrantes chegaram aos Estados Unidos. Ele estava fundido com vários movimentos a partir “de sucessivas ondas de reavivamento religioso que transformaram definitivamente o perfil do protestantismo norte-americano, delineando, conseqüentemente, a face do protestantismo missionário no Brasil”<sup>4</sup> (MENDONÇA, 1990. p.206). Ainda de acordo com o autor, o primeiro grupo protestante a se estabelecer permanentemente no Brasil foram os Congregacionais. Logo depois, outros grupos surgiram como os presbiterianos e os metodistas<sup>5</sup>.

Para Pereira, os Batistas só chegaram ao Brasil no ano de 1860 com Thomas Jefferson Bowen (1814-1875). No entanto, sua tentativa fracassou devido à saúde debilitada desse, entre outros motivos. Em seguida, os evangelizadores pioneiros foram William Buck Bagby (1855-1939) e Anne Luther Bagby (1839-1942), no qual, a primeira Igreja Batista do Brasil foi finalmente organizada no dia 15 de outubro de 1882. “Eram cinco os membros fundadores: o casal Bagby, o casal Taylor e o ex-padre Teixeira de Albuquerque.” (PEREIRA, 1982. p. 22)<sup>6</sup>.

Enquanto isso em Manaus, conforme Carvalho, somente no ano de 1888, apareceu Marcus Carver, considerado o primeiro missionário a pregar nessas terras.<sup>7</sup> (CARVALHO, 2015. p.94). Ele trouxe umas das igrejas que mais prosperaram nos Estados Unidos, na chamada Era Metodista. Para Dreher, nesse mesmo ano, os

<sup>4</sup> FILHO, Prócoro Velasques. “Sim” a Deus e “não” à vida: conversão e disciplina no protestantismo brasileiro. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa. \_\_\_\_\_. Introdução ao Protestantismo no Brasil. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 206.

<sup>5</sup> Para saber mais sobre esses grupos protestantes ler: MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. FILHO, Prócoro Velasques. Introdução ao Protestantismo no Brasil. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1990. CARVALHO, Sandro Amorim de. O povo do Livro: uma história da inserção do protestantismo em Manaus (1888-1944). Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2015. DREHER, Martin. História dos protestantes na Amazônia até 1980. In: História da Igreja na Amazônia. Coordenador Eduardo Hoornaert. Editora Vozes. PEREIRA, José dos Reis (da Silva). História dos Batistas no Brasil (1882-1982). Rio de Janeiro, Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1982. MENDONÇA. Antonio Gouvêa. O Celeste Porvir: A Inserção do Protestantismo no Brasil. 3º edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. DREHER, Martin. História dos protestantes na Amazônia até 1980. In: História da Igreja na Amazônia. Coordenador Eduardo Hoornaert. Editora Vozes, 1992.

<sup>6</sup> Para saber mais ler a nota 5.

<sup>7</sup> Para saber mais ler: OLIVEIRA, Liliane Costa de. Vida religiosa ribeirinha. Um estudo sobre a Igreja Católica e Evangélica no Amazonas. Manaus: Dissertação de Mestrado em Sociologia na UFAM, 2012. CARVALHO, Sandro Amorim de. O povo do Livro: uma história da inserção do protestantismo em Manaus (1888-1944). Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2015.



Presbiterianos também se estabeleceram nessa cidade, mas temos pouca informação a respeito dessa congregação, e somente no ano de 1897, os Batistas, com Eurico e Ida Nelson chegaram em Manaus. Naquele momento foram batizadas cinco senhoras “e quatro delas vieram a se tornar membros fundadores [...] ou seja, d. Luiza Ferreira Cavalcante de Araújo, Marcelina Maria do Carmo Cunha, Josefa Maria do Nascimento e Thereza Maria Vieira.” (Revista do centenário, p. 5). Eurico Nelson, no entanto, chegou primeiro em Belém no ano de 1891, sem nenhum tipo de ajuda financeira por parte de organizações, empregou-se em uma Companhia de Navegações onde improvisou um hospital e buscou ajudar os doentes de febre amarela. Organizaram a primeira Igreja Batista de Belém no ano 1897, com a ajuda de Salomão Ginsburg, outro missionário americano. Depois que Nelson foi consagrado ao ministério, a Junta de Richmond o nomeou como missionário, auxiliando-o com um salário mensal<sup>8</sup> (PEREIRA, 1982. p. 45).

### Os primeiros anos da Igreja Batista em Manaus: a ação de Eurico Nelson

Surge hoje nesta capital o nosso despretensioso periodico, cujo título, não é preciso dizel-o, deixa ver o seu caracter religioso e seu fim: que é a pregação do Evangelho de Nosso Senhor Jesus Christo, e por consequencia, o combate decisivo ao mal; seja qual for o aspecto sob que aparecer-nos pela frente. (Jornal O Evangelista, 1903)<sup>9</sup>

O biógrafo José Pereira tende a caracterizar o biografado Eurico Nelson como um herói no qual, “para compor esta imagem, o autor deu visibilidade às representações sociais do ‘homem batista’ ideal, no qual estilo de vida, fé, persistência são elementos definidores de um modelo a ser seguido pelos demais” (RIBEIRO, 2011. p. 49).

José Pereira narra a história de Eurico Nelson mostrando que uma de suas vitórias na Amazônia foi ter vencido ao clima. Trabalhou para conseguir convertidos à sua crença, sempre visualizado de uma forma heroica, sem desistir, esse era o ideal batista.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre os missionários e igrejas batistas na Amazônia ler: RIBEIRO, Ezilene Nogueira. *Eurico Alfredo Nelson (1862-1939) e a inserção dos Batistas em Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Metodista de São Paulo, 2011. CARVALHO, Sandro Amorim de. *O povo do Livro: uma história da inserção do protestantismo em Manaus (1888-1944)*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2015. LARANJEIRA, Rhaisa Christie Graziella de Souza. *“Hereges” x “Idôlatras”*: embates entre Batistas e Católicos em Manaus 1900-1920. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2017.

<sup>9</sup> Optou-se por permanecer a escrita das fontes igual a daquele período.



Evangelizou e trabalhou na colportagem<sup>10</sup> na Venezuela, em Iquitos no Peru, viajou nos Rios Branco e Negro, Rios Solimões e Madeira (PEREIRA, 1954).

Quando Eurico Nelson chegou a Manaus, a cidade vivenciava o processo final que ficou conhecido como Belle Époque, momento em que a economia gumífera<sup>11</sup> se tornava a principal fonte de riqueza da região Amazônica, transformando aquela vila pacata em uma cidade moderna que atraía investimentos e que se mostrava capaz de atender o mercado que estava surgindo. Para Gizlene Neder, a modernização dessas cidades, com a implantação da República, propiciou a passagem ao capitalismo, efetuando um “aburguesamento” nessa virada do século XIX para o XX. A autora fala da cidade do Rio de Janeiro, mas é interessante notar que esse processo de “aburguesamento” propiciado pela economia do látex, ocorreu nessa cidade, com uma parcela da população (NEDER, 1997 pp. 106-134).

Manaus era a Capital da Borracha, onde o setor dominante da economia viveria usufruindo e esbanjando as riquezas provenientes do látex. Para Pinheiro, as transformações que ocorreram na cidade vieram de forma lenta e gradual durante todo o final do século XIX, e as intervenções feitas pelo poder público eram percebidas por todas as construções da cidade que, a partir dessa economia, sofreu uma alteração frenética “fazendo sobressair com mais vigor sua metamorfose.” (PINHEIRO, 1999. p. 26). Muitas pessoas vinham do nordeste brasileiro, principalmente para os seringais, com o sonho de mudar de vida, pois a vida no Nordeste, principalmente no Ceará com a seca, já não era suficiente para o sustento de suas próprias famílias, sendo a única alternativa trabalhar na Amazônia como seringueiros. Com a imigração, Dias nos mostra que “o aumento populacional de Manaus [...], ameaça a harmonia e a beleza da cidade.” (DIAS, 2007. p.118).

Nelson era um desses imigrantes que chegavam a Manaus nesse período, e se percebe a partir das fontes que seu objetivo nesse primeiro momento era trazer a crença batista “ganhando almas para seu Salvador.” Se estabeleceu nessa capital “a congregação

<sup>10</sup> A colportagem foi um método muito usado por outros protestantes no Pará, e foi o primeiro método escolhido por Nelson para evangelizar a população local. Vendia bíblias e Novos testamentos nas ruas, na sua casa, e nos bondes públicos. Cf: RIBEIRO, Ezilene Nogueira. *Eurico Alfredo Nelson (1862-1939) e a inserção dos Batistas em Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Metodista de São Paulo. 2011. p.13

<sup>11</sup> Para saber mais sobre a economia gumífera na Amazônia Ler: SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *História econômica da Amazônia: 1820 - 1920*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980; WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. MARTINELO, Pedro. *A batalha da borracha na segunda guerra mundial e suas consequências para o vale amazônico*. Rio Branco: UFAC, 1985.



de Manaus é organizada em outubro de 1900, com 20 membros.” (DREHER, 1992. p.300). De acordo com a Ata da Primeira Igreja Batista de Manaus (PIBM), na sua sessão de instalação, decidiram todas as obrigações que os mesmos teriam a partir daquele dia, e, também foi eleito o primeiro pastor dessa igreja: Eurico Nelson (Ata da igreja Batista. Sessão de 05/10/1900).

Para José Pereira, os Batistas nessa cidade obtiveram uma receptividade melhor que no Pará por ter do seu lado uma família de excelente posição social: a do Coronel Manuel Pereira Cavalcante de Araújo<sup>12</sup>. Não podemos esquecer o período que o Brasil estava vivendo com a questão do coronelismo<sup>13</sup>. Talvez por isso, essa família era respeitada no Amazonas. Coronel Araújo foi responsável pela hospedagem da família Nelson em sua primeira visita a Manaus, onde Nelson fez várias celebrações e batizou cinco mulheres. Na sua volta para o Pará, é provável que tenha mantido contato com o coronel, pois “ele se deslocou até Belém, para ser batizado por Nelson em 14 de agosto de 1898” (Revista do Centenário, p. 5). Esse dito Coronel participou ativamente da igreja junto com os primeiros convertidos (PEREIRA, 1954. p.80). Se tornou o Primeiro Diácono da igreja Batista e o primeiro Tesoureiro,

“Quarta: Foi proposto e apoiado a eleger Diacono da Igreja o irmão Manoel Pereira Cavalcante de Araújo. Quinta Pela votação unanime da Igreja foi eleito [...] O irmão Manoel Pereira Cavalcante de Araújo sendo o único Diacono, foi constituído thezouero da Igreja, sem votação.” (Ata da sessão de instalação. 05/10/1900).

A importância desse personagem é clara, pois também é retratado nos jornais Batistas como inspiração pelas suas ações. O rol de membros da igreja Batista na sua fundação ficou com 20 membros, mas no mesmo ano se percebe um aumento de fiéis, pois a igreja continuou batizando,

<sup>12</sup> No Pará a adesão foi mais difícil por vários motivos como: não falar o português, não ter ajuda das Juntas missionárias, a Igreja local ser muito forte com uma das festas maiores do Brasil como o Círio de Nazaré. Para saber mais ler: PEREIRA, José R. *O apóstolo da Amazônia*. RIBEIRO, Ezilene Nogueira. *Eurico Alfredo Nelson (1862-1939) e a inserção dos Batistas em Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Metodista de São Paulo. 2011.

<sup>13</sup> Segundo Carvalho, “O coronelismo era fruto de alteração na relação de forças entre os proprietários rurais e o governo, e significava o fortalecimento do poder do Estado antes que o predomínio do coronel. O movimento histórico em que se deu essa transformação foi a Primeira República, que durou de 1889 até 1930. Nessa concepção, o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professor primária. O coronel hipoteca seu apoio ao Governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao Presidente da República em troca de reconhecimento por parte deste de seu domínio no Estado. O coronelismo é fase do processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo. CARVALHO. José Murilo de. *Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual*. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. V. 40, n.2, 1977. p 229-250



[...] e foram batizados em 02 de dezembro de 1900, ou seja: João Teixeira de Moraes, José Cabano, Francisco Cabano, Manoel Lopes da Silva Brazil, Antonio da Silva Lima, Anna Luiza de Souza Teixeira, e Raymunda Maria Vieira, todos batizados por Eurico Nelson, no Igarapé da Cachoeirinha. (Revista do Centenário, p. 6)

Juntamente com a fundação da Igreja, era costumes dos protestantes inaugurarem escolas dominicais, pois, a alfabetização era muito importante. Sendo as igrejas protestantes o “povo do livro”, era necessário habilitá-los a lerem a Bíblia, os hinários e seus jornais impressos. As escolas dominicais serviam de base para aqueles que seriam o futuro da igreja. Não foi diferente para essa cidade. A mulher de Nelson, Ida, era a responsável de guiar as crianças e adolescente no Evangelho.

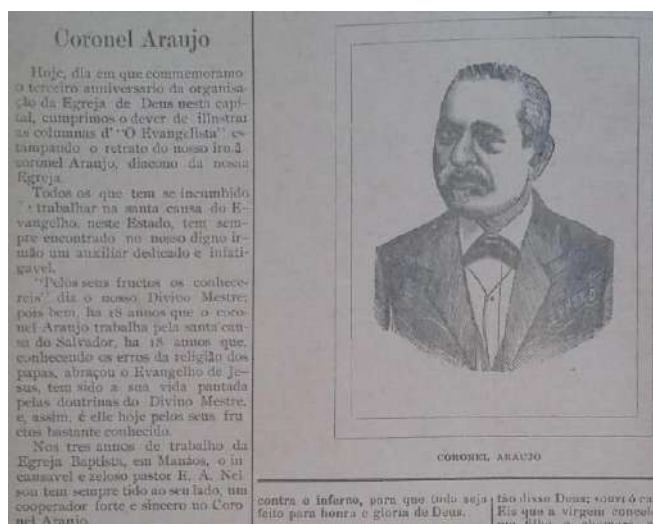


Imagem 1 – Imagem do Coronel Araújo. Retirado do Jornal O Evangelista. Ano I. N 19



Imagem 2 – Foto de Ida Nelson e Eurico Nelson. Retirada da revista do centenário da Primeira Igreja Batista de Manaus. 100 anos de vitória.



Outra coisa interessante eram as práticas da igreja Batista. Para Michel de Certeau, (CERTEAU, 2002. p. 166) as práticas religiosas, desde a Reforma Protestante, eram as definidoras da identidade protestante, pois não bastava somente ter fé, tinham que praticá-la. Era assim que se estabeleciam as diferenças. De acordo com as atas da igreja Batista, o culto era sempre muito animado e tinha cânticos, orações e leituras da Bíblia. Depois do culto, eles se reuniam de uma forma democrática e decidiam, entre si, o futuro da igreja, e todos que pertenciam ao rol podiam votar. Havia também várias regras. Antes de qualquer coisa, precisava-se aderir essa fé. Existiam duas formas, primeiro: no caso de já se pertencer a alguma igreja Batista em outra localidade, se pedia uma carta demissória da igreja em questão e se encaminhava para a nova congregação, ou, no caso em que se não pertencesse ainda a igreja nenhuma, teria que se converter, declarando em público sua fé, sua mudança perante a sociedade: “o irmão pastor anuncia haver alguns candidatos, prontos para pedirem o Baptismo de Jesus (sic) e os convida para darem seu testemunho de Jesus,” (Ata da igreja Batista. Sessão de 31/12/ 1900) deixando uma vida de pecados e se entregando à causa do senhor. Era votado, e se fossem aceitos, somente assim eram batizados. Esse batismo era o mais diferente de todos, eles emergiam os convertidos (crianças não eram batizadas) em igarapés ou rios, até inaugurarem seu tanque, e assim batizavam-nos.

Em segundo lugar, havia regras como: não terem vícios, não trabalharem em lugar que poderia levá-los ao vício, como bares e botequins, sem danças, sem escândalos que pudessem prejudicar a imagem da igreja. O trabalho era valorizado pelos “crentes” e por isso deveria ser em local de boa procedência, no entanto, nas atas, só é mencionado aqueles fiéis que o trabalho era julgado, o restante dos membros da igreja não se sabe no que eram empregados. Nos registros das atas, encontramos exemplos de alguns crentes que trabalhavam em lugares como os descritos acima, ou, que em algum casamento acabavam extrapolando e tomando bebidas alcoólicas, o que era considerado um erro grave. A seguir, se tem um exemplo de um homem que conseguiu um emprego em um botequim e foi convidado a sair, se não o fizesse, seria excluído da igreja. Segundo a Ata da igreja Batista, sessão de 17/04/1903:

Declarou mais que tendo o Irmão Custodio empregado-se em um botequim vendendo bebidas o que era proibido pela Bíblia e pelo Evangelho perguntava o que se deveria fazer; sendo proposto e apoiado a aconselhar-se a esse Irmão a deixar esse logar a fim de não servir de escandalo passando a votação foi aprovado unanimemente. (Ata da igreja Batista. Sessão de 17/04/1903)



O desenrolar da situação de Custodio só foi resolvido na sessão de 03 de julho, quando ele declarou que não ia abandonar seu emprego enquanto não encontrasse outro (Ata da igreja Batista. Sessão de 03/07/1903). Como resultado, foi excluído da Igreja, pois para os membros, o “irmão”, “não se sujeitou as regras do Evangelho.” Ou seja, os Batistas eram severos quanto às práticas religiosas, como podemos ver acima. Custodio teve que escolher entre trabalhar em um local “de pecado” para o seu sustento e sair da igreja, ou ficar sem seu sustento e permanecer na igreja. Como ele escolheu a primeira opção, não se tem como saber como o mesmo ficou depois dessa exclusão. O que se percebe era a força que a igreja tinha ao seguir os ditos ensinamentos do Evangelho e continuaria assim, sem poupar nenhum fiel que andasse no “pecado”. Não foi somente um, vários personagens passaram pela mesma situação que Custodio, tendo que escolher. Um dono de hotel inclusive teve que parar de oferecer vinho aos hóspedes, pois isso era contra o Evangelho.

Quem escolhia se converter a uma nova vida, se tornar um cristão exemplar, precisava se comportar como tal. Para isso, a igreja sabia ou era informada da vida de cada fiel. Nas atas desse período, se tem descritos os comportamentos dos fiéis escandalosos que tinham como sequência a sua expulsão. Outros comportamentos reprovados eram os adultérios, ou aqueles que se ausentavam um tempo sem comunicar a igreja tal motivo, como, por exemplo, viagens que não eram avisadas, “irmãos” que estavam na Europa e esqueciam que ainda permaneciam ao rol de membros dos Batistas dessa cidade. Cada assunto era detalhado em suas atas. (Atas da igreja Batista da sua fundação até 1907.) Mas, como todo campo religioso “é o lugar de uma luta por definição [...]” (BOURDIEU, 2004. p. 120) temos como exemplo o caso de Cardoso Sobrinho, que enviou uma carta para a igreja pedindo exoneração de seu cargo de tesoureiro e dizia que também não se achava digno de participar da igreja, pois tinha pensamentos heréticos e jesuíticos. Ainda havia alguém que ouviu de Cardoso Sobrinho que o “irmão Almeida (o Pastor da Igreja) era o papa, os diáconos os bispos e, os mais membros os padres e, que, estes últimos, só fariam o que fosse determinado pelo papa e bispos [...]” (Ata da igreja Batista. Sessão de 03/05/1907). Essa analogia do Cardoso Sobrinho foi a causa de sua exclusão, pois, qualquer comparação com a Igreja Católica era uma decepção, porque, segundo eles, as diferenças entre ambos eram enormes, e, para os Batistas, a diferença começava com eles seguindo os ensinamentos do Evangelho. A questão de ele pedir exoneração antes de mostrarem o real motivo pode ter influenciado depois na sua regeneração, pois ele se reconciliou com a igreja. Mas o interessante que se nota é que



dentro da própria igreja havia conflitos, assim como em todo campo religioso.

Outra personagem exemplo de um grande conflito foi “Anna do Espírito Santo”. Apareceram na igreja várias acusações sobre sua vida, a mesma “escreveu uma carta indigna a Igreja” por essa razão foi proposto pelos membros que ela fosse excluída (Ata da igreja Batista. Sessão de 01/07/1904). “Anna” talvez seja uma representante de uma pequena resistência ao modo que a igreja agia, tanto que resolveu escrever uma carta. Como não se teve acesso a mesma, as especulações são de que o conteúdo era grave, pois, se fosse de outra forma, ela não teria sido excluída. Mas o que se percebe é a estratégia utilizada por ela, não pediu desculpas, não se regenerou como muitos fizeram. Ela simplesmente mandou uma carta deixando de ser submissa a essa fé.

As restrições eram variadas e tudo era registrado em atas como: andar com roupas adequadas, evitar idas ao Teatro, e, se fosse viajar, nada de escândalos etc. Por fim, se alguém, do rol de membros, andasse praticando atos que eram totalmente condenáveis, como os descritos acima, a igreja elegia uma comissão para investigar a pessoa e, somente com as provas, se chegaria ao resultado, se permaneceria ou não na igreja, por meio de votação.

Talvez pelas críticas recebidas de algum fiel por conta das exclusões, Nelson lembrou a eles, em uma publicação no jornal “O Evangelizador”, que aquele “irmão” sem culpa, mesmo sendo excluído pela igreja, voltaria, porque a igreja assume seu erro. Para Nelson, os inocentes não saem reclamando das punições da igreja, pois sabiam que se ela não disciplinava o membro, ela era disciplinada por Deus. “Geralmente as pessoas cortadas, são culpadas de faltas graves ou princípios falsos. Todo crente sincero que cae diz: “Devo ser cortado pois pequei [...]” (O Evangelizador. Nº4, abril de 1907). Nesse artigo, Nelson deixa claro que as expulsões não são simplesmente porque a igreja não gostava daquele fiel, mas era de acordo com ele, o que a igreja precisava fazer, pois era necessário mostrar aos outros “irmãos” que quem desprezava a igreja estaria se distanciando de Deus.

Claro que a igreja Batista tinha suas regras, assim como qualquer outra, contudo não se pode enxergá-la como uma vilã, ameaçando todos a sua volta. Se fosse assim, não teria crescido e se tornado o que é hoje. De acordo com as fontes, percebe-se que eles sempre ajudavam os seus irmãos, quando alguém precisava, eles admoestavam a pessoa. Teve caso de viúvas de pastor ou algum membro ser ajudado com pensão mensal para auxiliar a se reerguer. Em outros casos, o funeral era todo pago pela igreja. (Ata da igreja Batista da fundação até 1907.) Os Batistas também cooperavam com igrejas de outros





Estados que pediam contribuição para fazer seus templos. Contribuíam para deixar o jornal trabalhando, doavam quantias consideráveis para diversos fins, contando que fosse aprovado no rol de membros. Ou seja, é provável que apesar dessas restrições sua ação social acabava atraindo vários fiéis (Ata da igreja Batista da fundação até 1907).

Além dessas práticas, de acordo com Pereira, a igreja também se estabelecia de uma forma que propiciava a participação de todos os convertidos. A mulher de Nelson, Ida, era professora da Escola Dominical, além de participar da Sociedade das Senhoras, onde as mesmas se reuniam, uma vez por mês, e inclusive pagavam algumas contas da igreja. Doavam regularmente para o fundo de um templo que a igreja almejava, pregavam o evangelho na casa das outras irmãs e ajudavam os pobres e necessitados. Ida participava ativamente da igreja. Sempre que Nelson precisava se retirar para atender outras cidades, seu trabalho era redobrado, aconselhando, ajudando os fiéis onde os estimulava a manterem sua fé (PEREIRA, 1954. p. 84).

Esse é um fato interessante, tanto na igreja batista quanto na católica a presença da mulher foi muito marcante. Na igreja Batista, elas não ficavam alheias a nenhuma situação, se tinham vozes como desde a fundadora da igreja até Aurora de Sá que mais tarde inclusive escrevia colunas para o jornal “O Baptista Amazonense”.<sup>14</sup>

Conforme Pereira, havia também a organização dos homens. Eurico Nelson fundou a Sociedade dos Moços, para ajudar a espalhar o Evangelho. Alguns moços que pertenciam a essa Sociedade compraram uma pequena imprensa e fundaram o jornal “O Evangelista”, em 1903. Ele era publicado de duas em duas semanas, tornando-se um grande propagador dessa crença na cidade. Outro jornal bem ativo nesse período foi “O Evangelizador”, de 1905, 1906, e 1907. Eurico Nelson também criou o Estatuto da PIBM (Primeira Igreja Batista de Manaus) para regularizar a situação da igreja.

Em 1903, conforme a Revista do Centenário da Igreja Batista, Nelson também organizou as igrejas de Periquito, com sete membros, e Arajatuba, com seis membros, além de fundar em 1904, as igrejas de Popunha, Eureka e Quem-Diria no Rio Solimões. Todas elas tinham o mesmo pastor, “Manoel Gomes dos Santos”, que foi consagrado pela igreja de Manaus e batizado pelo Pastor Nelson, em 1901 (Revista do Centenário, p7).

De acordo com Pereira, Nelson, nos primeiros anos, publicou uma “Circular,” como um panfleto, na qual trazia informações adicionais para aqueles que queriam conhecer mais o evangelho e a igreja Batista. Meses depois, uma nova “Circular”, em

<sup>14</sup> Foram encontrados os seguintes períodos desse jornal: 1919, 1920 e 1922.



homenagem ao aniversário da PIBM, foi publicada trazendo a situação da igreja naquele ano, os batismos, e sua vontade de crescer. Se percebe que esses esforços foram as primeiras formas utilizadas pelos Batistas para alcançarem várias camadas sociais. Nelson, a partir dessas publicações, tinha por objetivo ampliar os leitores dessa congregação e explicar o funcionamento da igreja, para aqueles que não a conheciam. Para Pereira, Nelson era transparente na questão de doações e tesouraria e fazia inclusive todo um balanço da igreja no sentido socioeconômico para os fiéis (PEREIRA, 1954. p. 81-82).

Nota-se também, a partir das fontes, que a PIBM sempre foi muito organizada desde o seu início. Produziam atas para cada reunião, contendo as Sociedades que se incumbiam de pagar as contas da igreja e de propagar o Evangelho, e registravam a doação regular com o objetivo de construir seu primeiro templo, “O terreno foi adquirido pela igreja para nelle construir um templo. [...] a casa atual é de madeira, e provisória, mas é forte e vistosa, suficiente para comportar de umas 250 a 300 pessoas.” (Revista do centenário, p. 7).

Sempre, em cada ata, era apresentado o relatório mensal, mostrando a receita, as despesas e o saldo da igreja, como no exemplo abaixo:

[...] Pelo irmão thezoureiro foi lido o movimento da receita e despeza do mez de Fevereiro dando o seguinte demonstrativo: Colleta durante o mez centro e trinta e quatro mil e quinhentos reis que foi a receita, parte do aluguel da casa de cultos, sessenta mil reis, que foi a despeza. [...] Ainda o irmão pastor comunicou a igreja ter recebido uma carta da Igreja de Faleça no Estado da Bahia, a qual solicita um recurso para a compra d’um prédio para realizarem os cultos. Decima. O irmão thezoureiro propõem que se deve doar cem mil reis como auxilio[...] Pela votação unanime da Igreja foi a mesma proposta aprovada, authorizando-se o thezoureiro a fazer chegar ambas quantias votadas ao seus distino. (Ata da igreja Batista. Sessão de 01/03/1901)

Percebe-se que alguns fiéis doavam quantias de vulto, enquanto algumas vezes, o tesoureiro precisava chamar atenção para as doações da igreja que se encontravam em baixa. Tudo era registrado nas atas (Atas da igreja Batista da Fundação até 1907).

Segundo as fontes, Nelson ficou presente na Igreja de Manaus até 1906, quando pediu sua exoneração para se tornar Pastor da igreja de Santarém que passava por dificuldades.

Vale também ressaltar que para os batistas, a educação era muito importante, e por isso, em 1913 foi organizada por Aurora de Sá uma pequena escola primária no térreo do Templo que trabalhava com a alfabetização dos filhos dos membros da igreja e ficou conhecida como “Thomaz Aguiar” (Revista do centenário, p. 9).



## O Colportor e missionário

Eurico Nelson sempre trabalhou com a colportagem, e era a partir dela que ele sustentava sua família, quando ainda vivia no Pará. No Amazonas, com as suas inúmeras viagens, a colportagem estava presente, além é claro da evangelização. Segundo “O Evangelista”, em 1903, embarcou com destino a Iquitos no Peru, onde a Sociedade Bíblica Americana de New York enviou para Nelson uma grande quantidade de Bíblias em Espanhol (Jornal O Evangelista, 15/02/1903).

Para o jornal “O Evangelista”, Nelson, em sua viagem, optou em parar em trinta portos, incluindo as cidades de Tefé e Remate de Males onde vendeu trezentas bíblias e distribuiu folhetos e jornais. Sempre mandava notícias para a igreja Batista de Manaus. De acordo com seu relatório publicado no jornal “O Evangelista”, em Iquitos, teve boa recepção. Ficou hospedado junto com um agente que também estava em missão, conseguiu ganhar a confiança local em pouco tempo, vendeu mais “300 bíblias, 1.600 Novos Testamentos e milhares de evangelhos” (PEREIRA, 1954. P. 88). Nelson relata ainda, que nesse mesmo período alguns Frades que chegaram a Iquitos, há pouco tempo, estavam persuadindo a população a queimar suas bíblias. O interessante foi o que ocorreu depois. Conforme o artigo de Nelson no jornal, a própria população os expulsou, pois já tinham se aborrecido com eles por terem expulsado um padre e tomado de conta da Igreja Católica (Jornal O Evangelista, 01/05/1903). De acordo com sua narração, os Batistas e as bíblias foram bem aceitos naquela sociedade que se pensou até algum tempo depois mandar algum missionário para aquela região, enquanto os católicos não tiveram a ‘mesma sorte’.

Conforme Pereira, sua viagem a Iquitos, que durou aproximadamente dois meses, não foi a única. Mesmo assim, subiu o rio “Madeira até Santo Antonio e o Negro até Santa Izabel.” (PEREIRA, P.89) Para o jornal, em sua viagem pelo Rio Negro, ficou triste com a situação dos indígenas que continuavam “aos milhares nas mesmas condições em que os portugueses os encontraram há três séculos passados: os que não são brabos estão escravizados.” (Jornal O Evangelista, 13/09/1903) Para ele, só o Evangelho tiraria esses indígenas da situação em que se encontravam. Precisavam se esforçar mais. Precisavam investir em moços na igreja para que eles viajassem ao Rio Negro e pregassem aos indígenas.

Nesse caso, é preciso entender que Nelson vivia em um período em que a Europa era o grande difusor de civilização. E se hoje os historiadores, antropólogos, cientistas



sociais, debatem e refletem sobre o conceito de cultura, o mesmo não ocorria ainda no início do século XX. Tinha-se uma concepção de que cultura era sinônimo de civilização, uma visão etnocêntrica e europeia.<sup>15</sup> Então, aqueles que não se igualassem ao ideal criado por eles, como: ter boas maneiras, saberes, automaticamente eram taxados de bárbaros ou selvagens como no caso dos indígenas que não apresentavam nenhum desses aspectos. E, nesse período, umas das formas que eram usados para conseguir tirar essas sociedades da ‘selvageria’ com mais facilidade, era a partir das missões das diversas igrejas cristãs.

No Brasil, a Igreja Católica trabalhava com a Catequese e Civilização dos índios, desde a chegada dos primeiros navios portugueses. Já com os batistas, Eurico Nelson via nesses indígenas a oportunidade para trabalhar. Ele, como europeu, nascido na Suécia, e criado nos Estados Unidos, tinha uma visão etnocêntrica, com a ideia de que, apresentando o Evangelho aos indígenas, esses, saíam da escala inferior da sociedade e se tornariam civilizados. Não se tinha uma preocupação em respeitar alteridade cultural do outro, fruto do período em que eles viviam.

Conforme “O Evangelizador”, Nelson viajou pelos rios do Amazonas inclusive o Solimões onde já havia fundado igrejas em Quem-Diria, Eureka, “baptizou na Igreja de Popunha, no dia 18 de abril, [...] O nosso irmão Nelson teve ocasião de pregar o Evangelho no Anamã tendo boa assistência.” (Jornal O Evangelizador, 15/05/1905) Nas cidades pelas quais passava sempre vendia bíblias e às vezes conseguia batizar “algum novo cristão”. Nesse período, visitou diversas vezes a cidade de Belém e Santarém, onde realizou seu primeiro trabalho antes de chegar a Manaus. As igrejas de lá pareciam precisar mais da sua contribuição do que a dessa cidade, porque, em 1906, decidiu pedir a exoneração do cargo de pastor da primeira igreja Batista de Manaus e se instalou em Santarém.

Em sua mudança para o Pará, sempre que podia passava por Manaus e participava dos cultos nessa cidade. No relatório da igreja apresentada no jornal, iniciou o ano de 1907 com 92 membros (Jornal O Evangelizador, fevereiro de 1907), ou seja, a igreja estava bem instalada. O jornal sempre trazia notícias de Nelson no estado vizinho, erguendo o templo, batizando, fazendo conferências etc. Sempre instigando os jovens a seguirem o exemplo “daquele missionário que não descansava”.

Para Pereira, Nelson morreu em 1939, deixando um “grande legado para os

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre esse assunto ler: ZWEIG, Stefan. *O mundo de ontem*. editora: [Assirio & Alvim](#) - 1ªED, 2014. HOBSBAWM, Eric. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio De Janeiro; 15 edição, Paz e Terra, 2001.



Batistas Amazonenses e do Brasil.” Foi com a lancha Búfalo que viajou:

[...] de Belém até Pôrto Velho (sic) onde organizou uma igreja em 16 de outubro de 1921. Em janeiro de 1922 realizou o seu velho sonho: subiu o rio Branco. [...] batizou oito pessoas ganhas para Cristo [...]. Organizou a igreja de Boa Vista, deixando-a aos cuidados do irmão Epifânio da Silva. Logo a seguir desceu o Branco, o Negro, e o Amazonas, entrando pelo Tapajós a dentro. Voltou a Santarém e atravessando até Garapé-Assu lá fundou uma igreja com 22 membros, dos quais haviam sido por ele batizados em maio de 1921. [...] Em janeiro de 1923 voltou outra vez ao Madeira e, passando Pôrto Velho foi organizar uma igreja em Águas Frias, que começou com 21 membros. Voltou depois ao Amazonas e perto de Óbidos organizou em 8 de abril a igreja de Corumucuri. Em 1925 organizou a igreja de Maués. (PEREIRA. 1954. P.98)

Na biografia de Nelson, José Pereira faz uma homenagem em seu livro *O Apóstolo da Amazônia*, para mostrar aos jovens e instigá-los a serem como ele. Percebe-se a todo o momento, um discurso laudatório e apologético, apoiando tudo que Nelson usou para conseguir evangelizar na Amazônia, não importando seus meios, apenas o que resultou deles.

### Considerações finais

Nos anos 2000 completou-se o centenário da primeira igreja Batista de Manaus e a partir dessa evidência percebemos o quanto é importante investigar os primeiros passos dessa congregação buscando contribuir com a história da religião nesse estado, e com a história de muitas pessoas que se converteram a essa fé. Iniciamos fazendo um breve contexto da chegada dos missionários batistas no Brasil, e as principais fontes analisadas nos ajudaram a fazer um percurso desse início em Manaus. Pelas fontes, percebe-se a falta de missionários desse grupo Batista na região norte no período áureo da borracha, e de acordo com Pereira, depois de quatorze anos trabalhando em Manaus, Nelson se questionava o porquê de nenhum outro missionário conseguir viajar para a Amazônia a fim de evangelizar. Escreveu uma carta para a Junta de Richmond indignado, lembrando que Deus não disse “Ide a todos os bons climas, mas sim Ide a tôdas (sic) as criaturas. Consequentemente é uma vergonha para os soldados de Cristo questionar por causa do clima.” (PEREIRA, 1954. p.95). A consolidação da igreja foi fruto das investidas de Nelson, pois não se tem outro missionário estrangeiro nesse período em Manaus.

Conforme a pesquisa, se inferiu também, que os Batistas investiram em viagens, com foco nos interiores fazendo pregações, e em colportagem, ou seja, vendas e distribuições de bíblias. Trouxeram nas suas “bagagens” concepções de vida com práticas anticatólicas, assim como os outros grupos protestantes, iniciando conflitos com a Igreja



Local<sup>16</sup>. Seu maior representante nesse período são a família Nelson. Percebe-se pelas fontes uma nova concepção de comportamento, seus adeptos teriam que trabalhar, não terem vícios, seguirem as normas da igreja e excluir o ócio de suas vidas, fazer do trabalho um dever diário.

Não foi possível medir o impacto da introdução desta nova confissão religiosa em Manaus, pois não se encontrou jornais católicos nesse período ou outras fontes que se contrastasse para fazermos comparação. Sabemos da existência de jornais de outros grupos protestantes, no interior, como o “Evolucionista”, “A Paz”, jornais espíritas como “O Guia” de Parintins, mas não na capital, para uso de comparação. Os arquivos da Igreja Católica que se encontram na Cúria não estavam organizados na época dessa pesquisa, e pouquíssimas fontes desse período foram encontradas. Ao contrário da igreja Batista que possui um acervo de sua história organizado por um historiador da própria igreja. Além de tudo, os discursos trabalhados nos jornais são de formas neutras com críticas apenas para o catolicismo de maioria e outros grupos protestantes, e a todo momento narrativas laudatórias para seus membros e pastores.

Os primeiros passos foram difíceis, apenas um missionário, doenças, busca por fiéis, mas a “semente germinou” e hoje, se tem várias igrejas dessa denominação, e inclusive dissidentes dessa raiz inicial.

**Data de Submissão:** 18/11/2020

**Data de Aceite:** 01/03/2021

### Fontes

Jornal O Evangelista. Ano I. Nº 1 de 1903.

Jornal O Evangelista. Ano I. Nº2 de 15/02/1903

Jornal O Evangelista. Ano I. Nº 8 de 01/05/1903

Jornal O Evangelista. Ano I. Nº 17 de 13/09/1903

Jornal O Evangelizador. Ano I. Nº 7 de 15/05/1905.

Jornal O Evangelizador. Ano III. Nº 2 de Fevereiro de 1907.

Jornal O Evangelizador. Nº 10 de 14/10/1906

Jornal O Evangelizador. Nº4 de abril de 1907.

Jornal O Evangelizador. Ano III. Nº 2 de Fevereiro de 1907

---

<sup>16</sup> Para saber mais ler: LARANJEIRA, Rhaisa Christie Graziella de Souza. “Hereges” x “Idólatras”: embates entre Batistas e Católicos em Manaus 1900-1920. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas- UFAM, 2017.



BURNS, E. Bradford. *Manaus, 1910 – Retrato de uma cidade em expansão*. Manaus: 1966.

Ata da Igreja Batista da fundação até 1907. Sessão de 05/10/1900. Disponibilizado pela PIBM.

Ata da Igreja Batista da fundação até 1907. Sessão de 31/12/ 1900. Disponibilizado pela PIBM.

Ata da igreja Batista da fundação até 1907. Sessão de 17/04/1903. Disponibilizado pela PIBM.

Ata da igreja Batista da fundação até 1907. Sessão de 03/07/1903. Disponibilizado pela PIBM.

Ata da igreja Batista da fundação até 1907. Sessão 01/07/1904. Disponibilizado pela PIBM.

Ata da igreja Batista da fundação até 1907. Sessão 03/05/1907. Disponibilizado pela PIBM.

Revista do Centenário da Primeira Igreja Batista de Manaus. 100 anos de vitória.

Disponibilizado pela PIBM.

### Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A dissolução do religioso*. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *Gênese e estrutura do campo religioso*. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual*. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. V. 40, n.2, 1977.

CARVALHO, Sandro Amorim de. *O povo do Livro: uma história da inserção do protestantismo em Manaus (1888-1944)*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2015.

CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DIAS, Edinea Mascarenhas. *A Ilusão do Fausto – Manaus 1890-1920*. 2º edição, Manaus: Editora Valer, 2007.

DREHER, Martin. *História dos protestantes na Amazônia até 1980*. In: *História da Igreja na Amazônia*. Coordenador Eduardo Hoornaert. Editora Vozes, 1992.

FILHO, Prócoro Velasques. “Sim” a Deus e “não” à vida: conversão e disciplina no protestantismo brasileiro. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa. \_\_\_\_\_. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio De Janeiro; 15 edição, Paz e Terra, 2001.



- LARANJEIRA, Rhaisa Christie Graziella de Souza. *“Hereges” x “Idólatras”*: embates entre Batistas e Católicos em Manaus 1900-1920. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal do Amazonas- UFAM, 2017.
- MARTINELO, Pedro. *A batalha da borracha na segunda guerra mundial e suas consequências para o vale amazônico*. Rio Branco: UFAC, 1985.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil*. In:\_\_\_\_\_. FILHO, Prócoro Velasques. Introdução ao Protestantismo no Brasil. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir: A Inserção do Protestantismo no Brasil*. 3º edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- NEDER, Gizlene. *Cidade, Identidade e Exclusão social*. Tempo, Rio de Janeiro, Vol. 2, n 3, 1997, pp. 106-134.
- OLIVEIRA, Liliane Costa de. *Vida religiosa ribeirinha. Um estudo sobre a Igreja Católica e Evangélica no Amazonas*. Manaus: Dissertação de Mestrado em Sociologia na UFAM, 2012.
- PEREIRA, José dos Reis (da Silva). *História dos Batistas no Brasil (1882-1982)*. Rio de Janeiro, Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1982.
- PEREIRA, José dos Reis. *O Apóstolo da Amazônia: Eurico Alfredo Nelson*. 2º edição. Casa publicadora Batista. Rio de Janeiro, 1954.
- PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. *A cidade sobre os ombros: trabalho e conflito no Porto de Manaus (1899-1925)*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.
- RIBEIRO, Ezilene Nogueira. *Eurico Alfredo Nelson (1862-1939) e a inserção dos Batistas em Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Metodista de São Paulo. 2011.
- SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *História econômica da Amazônia: 1820 - 1920*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- ZWEIG, Stefan. *O mundo de ontem*. editora: [Assirio & Alvim](#) - 1ªED, 2014.



# HISTÓRICO DE UM RANCOR: ARTHUR CEZAR FERREIRA REIS E O TRABALHISMO AMAZONENSE (1954-1964)

VINICIUS ALVES DO AMARAL<sup>1</sup>



## Resumo

O presente artigo pretende oferecer uma análise sobre a perspectiva do historiador Arthur Cezar Ferreira Reis em relação à política partidária na Amazônia, em especial sobre o movimento trabalhista que se consolidou no estado Amazonas entre 1954 e 1964. A chave de compreensão para entender a visão de Arthur Reis será o ressentimento tal como definido por Pierre Ansart em seus estudos sobre paixões políticas. Sustentamos a hipótese de que a experiência enquanto Superintendente do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) foi essencial para moldar o rancor do historiador para com o movimento liderado por Plínio Ramos Coelho.

**Palavras-chave:** Arthur Cezar Ferreira Reis; Trabalhismo; Amazonas; Ressentimento.

## Resumen

El presente artículo pretende ofrecer un análisis sobre la perspectiva del historiador Arthur Cezar Ferreira Reis en relación a la política partidista en la Amazonía, especialmente sobre el movimiento obrero que se consolidó en el estado de Amazonas entre 1954 y 1964. La clave para entender para entender Arthur Reis será el resentimiento tal como lo define Pierre Ansart en sus estudios sobre las pasiones políticas. Apoyamos la hipótesis de que la experiencia como Superintendente del Plan de Valorización Económica Amazónica (SPVEA) fue fundamental para moldear el rencor del historiador hacia el movimiento liderado por Plínio Ramos Coelho.

**Palabras-clave:** Arthur Cezar Ferreira Reis; Trabalhismo; Amazonas; Resentimiento.

*O rancor é qual ébrio em sórdida taverna,  
Que quanto mais bebeu inda mais sede tem,  
Vendo-a multiplicar como a hidra de Lerna  
(O tonel do Rancor, Charles Baudelaire).*

No jardim das “flores do mal” colhidas por Charles Baudelaire, o rancor com certeza não poderia faltar. Dentre as muitas formas que esse sentimento poderia ter sido representado pelo poeta, este escolheu materializá-la no alcóolatra, aquele que se afoga à prestação.

Eis uma característica essencial do rancor ou do ressentimento, se o preferir, é justamente a sua longa preparação, o que o diferencia da ira, que irrompe imediatamente.

---

<sup>1</sup> Doutorando em História na Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e graduado em História pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte). E-mail: viniciuscarqueija@gmail.com



Trata-se de um sentimento que demanda tempo e memória, elementos nada estranhos ao historiador.

Humano, demasiado humano, o historiador não está imune ao ressentimento, embora a imagem que tenha se construído no imaginário social não o retrate como alguém sentimental. Muito pelo contrário. As paixões cegam a objetividade, já alertavam muitos manuais de História do século retrasado. Formado por estes livros, Arthur Cezar Ferreira Reis (1906-1993) subscrevia tais palavras, mas na prática tudo era mais complexo.

Por mais que advogasse, a História como ofício a ser realizado distanciando-se de convicções, Arthur Reis defendia sua tese de forma ardorosa. Para Reis, a Amazônia seria uma conquista territorial e cultural triunfante legada pela Coroa portuguesa ao Brasil. Um legado que foi menosprezado pelo governo brasileiro (DANTAS, 2014, p. 62-64).

Mas, apesar de podermos identificar certo ressentimento do historiador amazonense com o governo da Primeira República, por seu liberalismo exagerado que permitiu que os estados do Norte definhassem durante a crise da borracha (REIS, 1977), o presente artigo não pretende abordar a presença dessa paixão em sua escrita – o que, sem dúvida, seria fascinante –, mas sim em sua prática política.

Sim, pois além de ter sido historiador, Arthur Reis também foi um homem político. Nesse quesito muitos citam o seu mandato como governador do Amazonas entre 1964 e 1967 como sua única participação na política. Seria essa uma perspectiva muito estreita, uma vez que assumiria a política apenas como o exercício de cargos políticos.

No caso, nosso foco recairá especialmente sobre sua atuação enquanto diretor da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Nossa hipótese é de que a experiência de Arthur Reis durante esse momento foi pautada pelo signo do ressentimento, especialmente contra o movimento trabalhista regional. As principais fontes analisadas serão tanto suas obras quanto seus documentos pessoais, especialmente cartas.

Essas fontes se encontram no Acervo Arthur Cezar Ferreira Reis (ACFR) pertencente ao Centro Cultural dos Povos da Amazônia em Manaus, constituindo um verdadeiro tesouro para pesquisadores da história recente do Amazonas. A propósito, minha tese de doutorado em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) versa justamente sobre a trajetória pública de Arthur Reis, portanto, esses documentos são essenciais para a minha pesquisa.

Antes de iniciarmos seria necessário esclarecer que pela limitação de tempo e espaço optamos por nos concentrar mais no aspecto da sensibilidade na trajetória de



Arthur Reis, mas isso não significa que a elegemos como única esfera a ser contemplada para analisar tanto a vida política de Reis quanto os acontecimentos políticos do período.

Felizmente há uma sólida bibliografia sobre Arthur Reis que contempla aspectos variados da racionalidade deste personagem, especialmente no tocante à sua trajetória intelectual e em sua obra historiográfica.<sup>2</sup> O que pretendemos aqui é justamente explorar as imbricações entre a racionalidade e a sensibilidade nesse painel que a experiência de Arthur Reis descortina diante de nós.

### **Uma questão sensível: o ressentimento como conceito histórico**

René Remond (2003, p. 446) reconhece que os sujeitos podem ser “movidos por outras circunstâncias que não as racionais ou utilitárias”. Para Jean-François Sirinelli (2003, p. 250) “a atração e a amizade, e, ao contrário, a hostilidade e a rivalidade, a ruptura, a briga e o rancor desempenham igualmente um papel às vezes decisivo” nas relações tecidas no “mundo estreito” dos intelectuais, atores sociais cruciais no jogo político.

Estas considerações permitiram que a História Política e a História Cultural se interligassem depois de anos de antagonismo. Como se vê, não se trata de abandonar a racionalidade do mundo político, mas de também contemplar o papel das sensibilidades. Mas o que se entende por sensibilidades? Conforme Sandra Pesavento:

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário da percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos (...). As sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada (PESAVENTO, 2004).

Confrontando conceitos oriundos da Filosofia e da Psicanálise, Pierre Ansart (2005, p. 18) definiu o ressentimento como “um conjunto de ‘sentimentos’ em que predominam o ódio, o desejo de vingança e, por outro lado, o sentimento, a experiência continuada da impotência (...)”. Segundo Ansart, o ressentimento pode ter uma dimensão tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, seria interessante pontuar até que ponto o rancor para com o trabalhismo em Arthur Reis se deve a uma experiência pessoal ou aos valores de seu grupo social.

---

<sup>2</sup> Sobre a trajetória de Arthur Reis ver: SOUZA, 2009; DANTAS, 2014. Sobre a obra de Arthur Reis ver: LEAL, 2007; GOMES, 2009; LOBATO, 2009. LEAL, Davi Avelino.



O historiador era filho de nomes proeminentes da elite comercial amazonense: Vicente Torres da Silva Reis, proprietário do *Jornal do Comércio*, e Emília da Silva Ferreira, filha do seringalista Cosme Ferreira (DANTAS, 2014, p. 30). No interior desse grupo social não era raro o sentimento de rancor para com as oligarquias do Sudeste, então no controle da União, que não atendiam aos reiterados apelos de valorização econômica da borracha diante da crise. Em muitos casos, a reprovação também se voltou para o liberalismo.

A adesão da elite amazonense ao movimento que trouxe Getúlio Vargas ao poder foi grande, principalmente por que ele trazia em seu bojo a proposta de centralização política. Essa ideia era interessante para as oligarquias locais na medida em que poderia permitir o tão esperado auxílio do Estado na economia gomífera.

A partir de 1939, Arthur Reis passou a integrar o quadro administrativo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio na qualidade de inspetor de seguros do comércio. No mesmo ano ele se mudou para Belém e, finalmente, em 1945 se fixou com a família no Rio de Janeiro (DANTAS, 2014, p. 30). Portanto, Arthur Reis estava intrinsecamente envolvido com o projeto varguista. Como poderia então se opor ao trabalhismo, ideologia gestada no próprio Ministério do Trabalho?

A proposta do Ministério do Trabalho era claramente corporativista, segundo Angela de Castro Gomes. Representava a disposição do Estado em conceder direitos aos trabalhadores como forma de minar a influência que detinham entre esse grupo social os comunistas e anarquistas (GOMES, 2005, p. 163). Os direitos trabalhistas eram transformados na materialização da benevolência do governante, que, nessa economia da tutela, deveria ser retribuída em apoio expresso, seja nos desfiles ou em votos.

Com a possibilidade do fim do Estado Novo a partir de 1942, o Ministério do Trabalho passou a se articular para criar um partido. Mas a pressão para que Vargas abandonasse o poder o quanto antes acelerou o processo de redemocratização e tumultuou essa iniciativa. Dentre os partidos que surgiram em 1945, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) é um dos últimos a ser fundado.

A União Democrática Nacional (UDN) reuniu elementos liberais e antigetulistas, enquanto o Partido Social Democrático (PSD) herdou a camada política mais fisiológica do Estado Novo, o que lhe conferia vitórias na maioria dos municípios. Há uma visão ainda muito poderosa sobre a República Democrática que situa a UDN e o PTB como agremiações antagônicas, enquanto o PSD ocuparia o centro do espectro político. No



entanto, os partidos não são monolíticos e entre 1945 e 1964 passaram por inúmeras transformações.

Vejamos o caso do Amazonas. Álvaro Maia, o mais duradouro interventor local durante o Estado Novo, era o líder do PSD e como consequência detinha sob seu domínio o controle de boa parte das prefeituras<sup>3</sup>. Contra o poder pessedista amazonense é celebrada uma aliança entre a UDN e o PTB para as eleições de 1947 (ROLIM, 2006). A Coligação Udeno-Popular demonstra o quanto o peso das peculiaridades regionais deve ser considerado na análise sobre o período.

Vitoriosa, a coligação elegeu Leopoldo Neves do PTB como governador, mas gradativamente surgiu um desconforto dos trabalhistas para com seu correligionário, por este beneficiar mais os udenistas que eles com cargos em seu mandato. A aliança é desfeita nas eleições de 1950 para que o PTB apoie o candidato do PSD, Álvaro Maia. Realizando mandato pouco expressivo, Maia começou a ser criticado por deputados trabalhistas, como Plínio Ramos Coelho<sup>4</sup>. Em 1954, Plínio Coelho se candidatou a governador e venceu o pleito (ROLIM, 2006).

Plínio Coelho tentou realizar um governo progressista e conquistou o apoio dos funcionários públicos e alguns trabalhadores do Porto de Manaus, mas seu sucessor e discípulo, Gilberto Mestrinho, foi muito mais popular quando se tornou governador em 1958.<sup>5</sup> Mestrinho apoiava abertamente as greves dos estivadores e dos condutores de automóveis, o que melindrou sua imagem entre a classe patronal amazonense (QUEIRÓS, 2020, p. 17).

Nesse sentido, Mestrinho representava uma novidade no interior do trabalhismo que vinha sendo gestada não só no Amazonas. Conforme Angela de Castro Gomes (1994, p. 139), o suicídio de Vargas fez com que o PTB perdesse sua âncora eleitoral. Para Maria Celina Araújo (1992, p. 192), um dos caminhos adotados pelo partido para contornar a situação foi a aproximação com os movimentos sociais, gerando um trabalhismo mais “politizado”.

---

<sup>3</sup> Álvaro Botelho Maia foi um jornalista e poeta amazonense que iniciou sua carreira política como governador indicado pelo Governo Provisório instalado no país com a Revolução de 1930. Maia renunciou em 1931, mas foi eleito governador em 1935 e permaneceu no cargo até 1945, sendo reeleito em 1950 (BATISTA, 1984).

<sup>4</sup> Plínio Ramos Coelho foi um advogado amazonense que iniciou sua carreira política como deputado estadual em 1947, posteriormente tornando-se deputado federal e governador do estado em duas ocasiões (entre 1954 e 1958 e entre 1963 a 1964) (QUEIRÓS, 2016).

<sup>5</sup> Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo foi um professor amazonense que iniciou sua carreira política ao ser nomeado prefeito de Manaus por Plínio Coelho em 1957. Após encerrar seu mandato de governador em 1962, Mestrinho retornaria ao posto somente em 1982, reelegendo-se em 1991 (TORRES, 2009).



Uma desavença entre Plínio Coelho e Gilberto Mestrinho em torno dos candidatos à presidência em 1960 motivou uma cisão no interior do trabalhismo amazonense, evento que mesmo diante do apoio de inúmeras lideranças nunca foi devidamente superado.<sup>6</sup> Segundo estudos recentes, a força do trabalhismo amazonense foi minada a partir de então, permitindo a derrocada do movimento após 1964 no estado (QUEIRÓS, 2019, p. 82).

Adepto da centralização política e de uma modernização econômica a ser realizada de cima para baixo, Arthur Reis com certeza teria grandes ressalvas sobre a metamorfose do trabalhismo durante os anos 50. Sendo assim, seria mais óbvio que o ódio de Reis se voltasse contra Mestrinho e não Coelho, mas o que acontece é justamente o contrário.

Mas inicialmente o rancor de Arthur Reis era muito mais abrangente. Em sua experiência de observador e de participante da fundação da SPVEA fica perceptível que a política partidária, independente do aspecto ideológico de cada legenda, era a sua maior inimiga.

### **Competência em cheque: a política partidária no surgimento da SPVEA**

Na Assembleia Constituinte instalada em 1946, a bancada amazonense se uniu, apelando pela valorização econômica da Amazônia. Seus pedidos foram atendidos pelo artigo 199 da Constituição então promulgada, que instituiu que a União reservaria uma quantia não inferior a 3% de sua renda para a região por 20 anos. No entanto, o dispositivo constitucional ainda precisaria ser regulamentado por uma comissão de parlamentares.

Distante da política estadual, mas atento ao que vinha sendo discutido no Congresso, Arthur Reis acompanhou esse processo de negociação, guardando algumas críticas quanto ao que foi decidido e como foi decidido:

Quando os constituintes de 1946 sustentaram a tese dos planos quinquênios visando à valorização da Amazônia, do mesmo modo porque os constituintes que representavam os anseios do Nordeste sustentavam a necessidade de iguais medidas para lá, a aprovação do artigo proposto foi realizada não porque os constituintes tivessem compreendido a importância do que estavam deliberando, mas porque se fizera um trabalho de acomodação entre os vários grupos em choque. Houve mesmo necessidade de apelo do Chefe do Estado para que as forças majoritárias se decidissem no sentido da aprovação. E se recordarmos que a aprovação da lei complementar que regularia a aplicação

---

<sup>6</sup> Plínio Coelho defendeu a chapa encabeçada por Jânio Quadros, enquanto Gilberto Mestrinho apoiou Marechal Henrique Lott e João Goulart, atendendo a diretriz do PTB nacional. No entanto, a divergência pode ter se originado também do medo de Coelho ser ofuscado por seu discípulo (TORRES, 2009, p. 184).



dos recursos constitucionais demorou a ser aprovada seis anos... (REIS, 2001, p. 93).

Com a edição da Lei 1.806 em 1953, o Art. 199 da Constituição de 1946 foi finalmente regulamentando, definindo-se assim os termos da valorização econômica da Amazônia. A mesma lei também previa o órgão responsável por esse empreendimento: a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA).

Muitos pontos polêmicos precisavam ser debatidos, como a extensão real da Amazônia Legal brasileira. Por fim, ela ficou abrangida pelos estados do Amazonas, Pará e pelos territórios federais do Rio Branco (Acre), Amapá e Guaporé (Roraima), além de parte do Estado de Mato Grosso a norte do paralelo de 16°, a do Estado de Goiás a norte do paralelo de 13° e a do Maranhão a oeste do meridiano de 44°. Segundo Arthur Reis tempos depois, a conceituação legal “atendia, nesse particular, à exigência da política partidária (...)”, pois a área abrangida por Mato Grosso correspondia “à zona de cerrado e não de floresta tropical” (REIS, 1983, p. 50).

Em texto do início da década de 1960, avaliando a existência da SPVEA, Arthur Reis definiria a valorização da Amazônia como uma obra de natureza política, técnica e regional. Política, pois devido a grandiosidade de sua ação demanda que seja conduzida pelo Estado, embora a iniciativa privada possa colaborar, mas nunca tomar as rédeas do processo. Regional, porque deveria respeitar as peculiaridades não só físicas, mas culturais dos estados e territórios por ela abrangidos. E por fim:

É técnica porque não pode ser promovida mantendo-se os sistemas de rotina até então em uso na região, antes exigindo, através da atuação de pessoal qualificado, planos de ação, programas de trabalho de campo em bases que não sejam resultantes do empirismo, mas o fruto da experiência alcançada nos laboratórios, nas usinas, nos centros de pesquisas e nas próprias tarefas diárias, a ensinarem o que deve ser feito (REIS, 2001, p. 168).

A concepção de política para Reis define-se como obra de Estado, não há menção aos partidos. No cerne dessa visão se encontra um pensamento enraizado no ambiente administrativo nacional desde a década de 1930, quando o projeto varguista instituiu órgãos para racionalizar o funcionalismo público. Carlos Henrique Paiva (2009, p. 787) a define como uma oposição entre uma “benéfica neutralidade do campo da técnica” e uma “espécie de desvirtuamento constante ou em potencial do campo da política”.

Formando-se enquanto funcionário público durante o Estado Novo, Arthur Reis demonstra ter sido também influenciado por essa concepção do mundo técnico. É a partir dessa perspectiva que podemos entender a sua desconfiança para com os partidos. Inicialmente, Reis nutria uma desconfiança para com as principais legendas do jogo



político. Desconfiança que evoluiu para o ressentimento a partir do momento em que adentrou a SPVEA.

Em 1953, o presidente Getúlio Vargas indicou para chefiar a recém-criada autarquia o secretário da Conferência Técnica sobre a Valorização Econômica da Amazônia, criada em 1951: Arthur Reis. Em outubro de 1954, próximo das eleições, o então senador paraense Joaquim Magalhães Barata questionou em discurso a escolha. Um historiador para um órgão técnico? Reis respondeu o parlamentar em uma longa missiva.

Em primeiro lugar, o superintendente revela que está consciente de que na origem dessa acusação se encontra o ressentimento, uma vez que um dos nomes cotados para chefiar a SPVEA era o de Waldir Bouhid, político ligado a Magalhães Barata. Só então, Reis aborda a questão de sua suposta “incompetência”:

Há uma pergunta que desejo formular: o que entende Vossa Excelência pela palavra técnico? (...) Porque a valorização econômica da Amazônia não é uma operação restrita à mobilização dos recursos da região, o que exigiria, é claro, a direção de um economista, mas uma operação ligada fundamentalmente a todo um largo programa de atividades que lhe são inerentes e sem os quais não teria sentido, não produziria os frutos que desejamos.<sup>7</sup>

Como se vê, Reis reitera a visão tradicional do campo técnico, que não se fundamenta somente em angariar fundos, mas executar tarefas devidamente ancoradas em métodos. Nesse sentido, o historiador identifica como a principal limitação para o exercício do desenvolvimento regional a influência da política partidária, que já se insinuava na fundação da SPVEA e na difícil aceitação de seu primeiro diretor. Ao longo da década, a tensão apenas se intensificaria.

### **A saga das verbas: a política partidária nos problemas internos da SPVEA**

A maior crítica dos representantes das elites amazônicas quanto à SPVEA residia no tocante ao atraso nos envios dos recursos materiais para fomentar o desenvolvimento em seus respectivos estados.

Rebatendo as acusações, Arthur Reis esclareceu em entrevista ainda no início de 1955 que não se tratava de uma indisposição de parte do órgão, mas algo muito mais básico e objetivo:

Não há tais atrasos. O que ocorre é que, de acordo com os próprios convênios, os pagamentos se processam em parcelas, geralmente quatro. A primeira paga no ato da assinatura, e a segunda em data convencionada; a terceira e a quarta,

<sup>7</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Carta ao Sr. Senador José Joaquim de Magalhães Barata*. Belém, 23 de Outubro de 1954. Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 50 II, p. 2.





porém, somente depois de examinadas e aprovadas as contas relativas aos primeiros pagamentos. O processo pode ser lento e difícil, mas é seguro (JORNAL DO COMÉRCIO, 11 fev. 1955, p. 1.<sup>8</sup>

O próprio funcionamento da autarquia dependia de muitas engrenagens. O superintendente se reportava ao presidente da República e a uma Comissão de Planejamento, formada por 15 membros, sendo que seis deles seriam escolhidos pelo presidente e o restante, indicados pelos governadores do cinco estados e quatro territórios englobados pela autarquia (REIS, 2001, p. 167). No entanto a liberação das verbas precisava ser aprovada pelos congressistas e pelo diretor do Banco de Crédito da Amazônia, que transferiria a quantia solicitada à autarquia. Na hipótese de inércia ou hostilidade de algum desses elementos, o processo ficava muito mais moroso.

Um dos entreveros mais marcantes de Reis enquanto superintendente se deu com o então diretor do Banco de Crédito da Amazônia, Gabriel Hermes Filho, em 1954 por conta da resistência deste último em remeter à SPVEA o dinheiro do Fundo de Fomento à Produção. Numa cópia da carta enviada à Hermes Filho em agosto do mesmo ano, Reis enumerou cinco mentiras contadas pelo diretor na imprensa. Uma delas é sobre a declaração de Hermes Filho de que teria comparecido no gabinete de Reis e comunicado a entrega do plano para o Ministro da Fazenda. Sobre o que teria ocorrido de fato, Reis esclarece que:

(...) Vossa Senhoria compareceu ao meu gabinete a meu chamado para tratar do plano de aplicação. Nessa oportunidade, declarou Vossa Senhoria que não submeteu o plano ao exame da Comissão de Planejamento por entender que esta não tinha competência legal para tal.<sup>9</sup>

Ao que se depreende da carta, parece que Hermes Filho não estava atuando contra o superintendente, mas contra a Comissão de Planejamento, porque, segundo Reis, em outra reunião na qual foi cobrado do diretor um plano de aplicação das verbas, este teria lhe confessado que não o faria, pois não reconhecia a competência legal da Comissão.

Possivelmente, na raiz do desentendimento entre Hermes Filho e a Comissão de Planejamento se encontra um fator político, uma vez que o diretor do Banco de Crédito da Amazônia pertencia ao PTB, enquanto a maioria dos membros da comissão era pessedistas. No Pará, estado pelo qual Hermes Filho foi eleito, o PTB e a UDN se encontravam aliados do poder e perseguidos pela força pessedista, articulada e

<sup>8</sup> JORNAL DO COMÉRCIO. *Grandes problemas da Amazônia*. Manaus, 11 Fev. 1955, p. 1.

<sup>9</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Carta reservada ao Sr. Gabriel Hermes Filho*. Belém, 14 Out. 1954, p. 2. Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 50 II.



consolidada pelo outrora interventor Joaquim Magalhães Barata (CUELLAR e PETIT, 2012, p. 174).

Mas se a política regional oferecia muitos entraves para o funcionamento do órgão, a situação era extremamente mais difícil a nível nacional. Entre 1953 e 1955, durante o mandato de Arthur Reis, uma sucessão vertiginosa de acontecimentos abalou o Brasil, a começar pelo atentado ao jornalista Carlos Lacerda da UDN, cuja repercussão culminou no suicídio do presidente Getúlio Vargas.

O vice-presidente, Café Filho, assumiu o poder, mas foi enredado gradativamente nos planos de elementos militares e civis que não desejavam que os herdeiros políticos de Vargas, Juscelino Kubistchek e João Goulart, fossem empossados, apesar de terem legitimamente vencido as eleições. Em novembro de 1955, militares e políticos tentam impedir a posse dos eleitos, mas são frustrados pelo Ministro do Exército, marechal Teixeira Lott.

Em meio a esse conturbado processo, a SPVEA deixou de receber as quantias reservadas para seu funcionamento pelo Banco do Brasil desde junho de 1955.

Mas a divergência não se dava apenas em torno dos recursos financeiros. Havia outro aspecto mais profundo colaborando para enfraquecer a SPVEA: a resistência à estratégia adotada pela autarquia para superar o subdesenvolvimento regional.

### **“Intrigas e informações canalhas”: a política partidária e o superintendente**

No mesmo ano em que se tornou superintendente, Reis havia publicado um trabalho encomendado pelo Serviço Nacional de Agricultura: *O Seringal e o Seringueiro*. Nessa volumosa obra, o historiador concluía que assim como o canavial se tornou a maior expressão socioeconômica do Nordeste, o seringal era o símbolo da Amazônia (REIS, 1977, p. 76). Contudo, a fé cega no extrativismo ocasionou a crise pela qual os estados do Norte vinham passando. Era preciso diversificar as atividades econômicas locais.

Seu prognóstico era muito próximo das diretrizes estipuladas pela SPVEA para a recuperação da região amazônica. Contudo, a prática dos maiores representantes da elite comercial amazonense na política apontava para a persistência de uma visão ainda muito estreita, que preconizava uma política de valorização do extrativismo.

Até mesmo a proposta de criar em Manaus um porto franco, apresentada pelo deputado Pereira da Silva ao Congresso em 1951, reiterava esse caráter dependente da economia amazonense como tábua de salvação do estado. A bancada amazonense,



constituída por Plínio Coelho, Ruy Araújo, Antônio Maia, Pereira da Silva, Paulo Nery e Jaime Araújo, votou em peso no projeto, mas a sua aprovação ficou condicionada a regulamentação sobre seu raio de ação (QUEIRÓS, 2016, p. 51). Somente em 1957, o projeto seria remodelado: não seria mais um porto franco, mas uma zona franca.

Candidato a governador em 1954, o jovem deputado Plínio Ramos Coelho, que vinha conquistando a simpatia dos trabalhadores pela sua atuação como tribuno e como advogado trabalhista, oferecia um programa alternativo. Sua proposta era continuar investindo no setor extrativista, mas a maior parte do incentivo do governo deveria ser para a industrialização do Amazonas, apostando para tanto em empresas de sociedade mista em áreas estratégicas, como a alimentação (ROLIM, 2006, p. 98).

Plínio Coelho iniciou seu governo em 1955 realizando um saneamento moral do funcionalismo público, com o objetivo de enxugar a folha de pagamentos, para em seguida fundar as sociedades de economia mista com o auxílio financeiro da SPVEA. Contudo, a remessa de verbas não era constante, nem célere.

No entanto, a opinião pública demandava resultados imediatos. O próprio governador Plínio Coelho (apud ROLIM, 2006, p. 114), frustrado com a lenta participação da SPVEA na criação das sociedades de economia mista, declarou em fevereiro de 1955 que “até aqui a Valorização é para nós um organismo inútil, superfetação”.

Em outubro de 1955, Arthur Reis, que estava trabalhando na sede da SPVEA em Belém, foi a Manaus conversar com o governador sobre os convênios passados e futuros, mas não conseguiu, pois Coelho não se encontrava no Palácio Rio Negro. De volta à capital paraense, Reis recebeu uma carta de Newton Vieiralves sobre o ocorrido com maiores detalhes:

Um funcionário do Palácio informou ao [Chrisólogo] Gastão [de Oliveira], em caráter de absoluta confiança, que o Sr. Plínio Coelho estava despachando quando v. chegou. Não o quis receber, essa que é a verdade. Conversando com o Isaac Sabbá lancei-lhe a isca e obtive a mesma confirmação.<sup>10</sup>

Pesava sobre Reis a suspeita de que estivesse sabotando o governo trabalhista no Amazonas e pessedista no Pará por motivos meramente políticos, uma vez que seus colaboradores mais íntimos pertenciam à UDN: o Secretário da SPVEA no Rio de Janeiro, Alberto Resende Rocha, era filiado ao partido, bem como Newton Vieiralves, o

<sup>10</sup> VIEIRALVES, Newton de Menezes. *Carta a Arthur Cezar Ferreira Reis*. Manaus, 24 Set. 1955, p. 2. Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 50 II.



chefe da Direção de Manaus da SPVEA, e Inocêncio Machado Coelho, o Secretário da SPVEA em Belém.<sup>11</sup>

Até o presente momento não há nada nos arquivos de Arthur Reis ou da UDN, localizados atualmente no IHGB, que comprove o vínculo oficial com o partido brigadeirista.

Tendo em vista as suspeitas sobre o posicionamento político de Reis, é compreensível que ele tenha sido “convidado” a uma sabatina particular com os militares envolvidos no processo que o marechal Lott batizou de “movimento de volta aos quadros constitucionais” em 1955. Afinal, era preciso saber quais elementos estavam envolvidos com a fracassada conspiração contra Kubitschek. É o próprio Reis que narra o desfecho do episódio para Vieiralves:

Como é de seu conhecimento, estive no Rio. Fui até lá a chamado do novo Gabinete Militar. Conversei bastante com o General Brayner, homem de uma Inteligência rara, e coronel Souto, sub-chefe da Aeronáutica, e a cujo cargo correm os nossos assuntos.

Os políticos já tinham corrido para as intrigas e informações canalhas. Dei os esclarecimentos que pediram. Fiz uma exposição sobre os nossos trabalhos, de mapa aberto. Ao fim, disseram-me que estavam satisfeitos e me cumprimentaram. (...) Á noite, telefonou o coronel dizendo que estava tudo certo: o presidente mantinha-me no cargo.<sup>12</sup>

É compreensível que os diversos incidentes e polêmicas cultivadas ao longo de seu comando sob a SPVEA tenham lhe originado tal frustração e ressentimento com o jogo político, especialmente o partidário. Mas em dezembro de 1955, Reis finalmente largaria a autarquia.

No ano seguinte, Arthur Reis aceitaria o convite para se tornar diretor do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa). A exemplo da SPVEA, Reis vinha participando das discussões técnicas sobre o projeto antes do instituto ser inaugurado<sup>13</sup>. O historiador empreendeu uma série de medidas para aparelhar o Inpa, mas elas foram limitadas pelos poucos recursos da sua agência mantenedora, o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas (Cnpq).

---

<sup>11</sup> GABINETE DO PALÁCIO RIO NEGRO. Alberto de Resende Rocha (Curriculum vitae). Sem data, p. 2. Acervo ACFR, Caixa Documentos particulares de Arthur Reis.

<sup>12</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Carta a Newton de Menezes Vieiralves*. Belém, 02 Dez. 1955, p. 1. Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 50 II.

<sup>13</sup> A criação do Inpa se deu em 1952 após intensa campanha na imprensa contra a iniciativa do Instituto da Hileia Amazônica, projeto de instituto científico internacional proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1960 (REIS, 2005, p. 45).



Em meados de 1958, uma rotineira reunião de prestação de contas toma ares inesperados quando Arthur Reis anuncia sua renúncia. O historiador havia convidado diversas personalidades locais, dentre elas o juiz Benjamin Brandão, o industrial Isaac Sabbá e o empresário Cosme Ferreira Filho. É importante ressaltar as misteriosas palavras de Arthur Reis ao final do seu discurso: “Toda cautela será necessária. Falo-vos o bastante nesse aviso. Nada mais posso acrescentar” (JORNAL DO COMÉRCIO, 27 jul. 1956, p. 1).

Levando em consideração que os convidados especiais de Arthur Reis eram notórios críticos do então governador do Amazonas Plínio Coelho, a suposição de que fosse uma ameaça interna não soa tão improvável assim. Afinal, Benjamin Brandão era ligado a Ruy Araújo, o rival de Plínio Coelho no pleito de 1954 (ITUASSU, 1998, p. 131). Além de tio de Arthur Reis, Cosme Ferreira Filho era também adversário político de Coelho e membro da ACA (DINIZ, 2002, p. 132). E Isaac Sabbá foi o pivô do conflito entre o governador e a entidade patronal quando este a presidiu.<sup>14</sup>

Não é apenas pela lista de convidados que podemos entender a mensagem que Arthur Reis desejava passar. O momento também é um indicativo poderoso. Em outubro de 1958, Gilberto Mestrinho, apoiado por Plínio Coelho, ganhou o pleito para governador, mas teve sua vitória contestada na Justiça Eleitoral pelos adversários da coligação UDN-PSD.

Talvez as palavras enigmáticas palavras finais de Reis estivessem alertando sobre o perigo que os governos trabalhistas representavam para o Amazonas, uma vez que durante aqueles anos polarizados da Guerra Fria, o fantasma do comunismo rondava a América Latina. E a proximidade dos trabalhistas com os comunistas não era novidade.

Seja como for, é interessante como o desentendimento entre Reis e os políticos, especialmente Plínio Coelho, foi agravado pelas informações trazidas justamente por seus adversários udenistas. Na situação, Vieiralves age tal qual Iago em Otelo, fomentando ainda mais ódio em Reis.

Assim como também é interessante que apesar do seu apartidarismo, Arthur Reis tenha um relacionamento melhor com os udenistas. O partido amargou inúmeras vitórias eleitorais e a radicalização da Guerra Fria o transformou aos poucos em um local em que

---

<sup>14</sup> Segundo QUEIRÓS (2016, p. 55) Plínio Coelho não repassou verbas para a ACA quando esta se encontrava sob a presidência de Isaac Sabbá, possivelmente por este pertencer ao partido rival do governador, o que foi amplamente criticado na imprensa.



o golpismo surgisse como uma estratégia justificável para muitos de seus membros. Talvez aí resida o nexa da aproximação entre Reis e udenistas.

### **A hora da vingança: o ocaso do trabalhismo amazonense**

Em 1961 Arthur Reis seria nomeado pelo Secretário de Educação do estado da Guanabara, Flexa Ribeiro, como diretor da Seção de Documentação e Pesquisa Histórica. O então governador da Guanabara era Carlos Lacerda.<sup>15</sup>

Empossado em janeiro de 1961, Reis demitiu-se em agosto do mesmo ano porque o governador estava expedindo despachos que eram de sua competência, atropelando assim a sua autoridade. “Não sou homem de sensibilidade à flor da pele, mas não posso deixar que o meu nome seja diminuído da maneira por que foi”, confessaria o historiador em carta ao Secretário de Educação.<sup>16</sup>

Arthur Reis procurava construir uma reputação sem nódoas, posta que era essencialmente “técnica”, ou seja, baseada na neutralidade e na fidelidade aos métodos racionais de administração. Mas, para seu infortúnio, encontrava-se cercado de pessoas que pensavam e agiam diferentemente.

Ressentimento, como bem definiu Pierre Ansart, é uma emoção indissociável da sensação de impotência continuada. Por mais que Arthur Reis conseguisse convencer os altos círculos do poder, sua imagem pública ainda assim ficava desgastada. Ontem, tal como hoje, acusações veiculadas na imprensa eram difíceis de serem remediadas.

Para a opinião pública, o fracasso da SPVEA ainda recaía sob as costas do superintendente, que, segundo muitos, agira para favorecer o seu partido favorito ou mesmo em benefício próprio.

Não havia muito que Reis pudesse fazer para reverter esse estado de coisas. No Amazonas, Plínio Coelho não só elegeu seu discípulo, Gilberto Mestrinho, em 1958, como também se reelegeu em 1962. Ainda que os adversários alegassem que as urnas tivessem sido fraudadas em todas as oportunidades, era inegável que Coelho e Mestrinho eram bem populares.

Impossibilitado de arrefecer a influência de Plínio Coelho diante da voz das urnas, restava então outra possibilidade. O elitismo e o antipartidarismo, dois ramos da nossa

---

<sup>15</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Curriculum vitae*. s/data, p. 1. Acervo ACFR, Caixa Documentos Particulares de Arthur Reis.

<sup>16</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Carta ao Sr. Secretário de Educação, Flexa Ribeiro*. Rio de Janeiro, 19 Ago. 1961, p. 1. Acervo ACFR, Caixa Correspondência, Anos 60 I.



tradição autoritária, eram tendências fortes durante a República Democrática e Arthur Reis se inseriu nessa corrente por meio de sua trajetória enquanto “técnico”. Uma ruptura institucional era vista como plenamente justificável para grupos devedores dessa perspectiva. Para eles, o voto não representava nada quando a “massa” era facilmente “manipulável”.

Sobre as forças que rejeitavam a tradição trabalhista, especialmente por legitimar a ascensão social dos pobres, seja no Amazonas ou no Brasil como um todo, Daniel Aarão Reis Filho (2017, p. 344) aponta que “não se tratava, muitas vezes, de algo racional”. Havia sim argumentos razoáveis, mas também sentimentos contrários ao painel que a história recente apresentava.

Sabemos muito bem que em 31 de março de 1964, a deposição do presidente João Goulart por militares e políticos insatisfeitos com os rumos de seu governo foi mais um capítulo dos inúmeros golpes que nossa República sofreu. Mas o que poucos sabem no Amazonas é que existiram tentativas anteriores de golpe. Arthur Reis, após o sucesso da “Redentora”, lembrou que já tinha participado de uma conspiração no Amazonas para utilizar o “método revolucionário” entre 1956 e 1958 (REIS, 1970, p. 23). Talvez estivesse se referindo a um golpe contra Mestrinho que nunca saiu do papel.

O fato é que quem contribuiu para enfraquecer o trabalhismo amazonense diante dos golpistas foi seu mais destacado líder, Plínio Coelho. Em seu segundo mandato, ele revelou-se mais conservador, reprimindo duramente greves e manifestações, desmobilizando setores onde se baseava o poder de seu partido. Com a consumação do Golpe em 1964, Coelho debandou-se para o lado dos militares, tentando agradar-lhes. Em junho, contudo, o governador foi cassado. O substituto indicado por Castelo Branco e confirmado pela Assembleia Legislativa foi Arthur Reis, que se encontrava em um evento internacional em Genebra (FIGUEIREDO, 2013, p. 88-89).

Enquanto governador, Arthur Reis deteve então poder para restituir o que pensou que Coelho tinha prejudicado: sua imagem pública e seu estado. E o caminho passava não apenas por leis, mas pela mobilização da imprensa a seu favor.

Uma das primeiras medidas tomadas por Arthur Reis como governador é conceder uma entrevista aos jornais locais, assegurando que “já disse que meu governo será assentado em bases técnicas” (O TRABALHISTA, 27 jun. 1964, p. 8).

No dia seguinte, ao visitar o Palácio Rio Negro, sede do governo, o historiador-governador mandaria chamar os jornalistas imediatamente. Apontando os corredores apinhados de cadeiras, os assentos de estofados rasgados e os estrados de madeira



utilizados por vigias para dormir em suas exíguas guaritas, Reis concluía que o Palácio tinha se tornado uma “casa arrasada” e vaticinava:

Eu sabia do descalabro que imperava no Estado, porém não imaginava que estivesse assim. O trabalho de recuperação deste Estado é tremendo. (...) Não vim com a intenção de praticar atos de energia. Porém, agora estou convencido de que serei obrigado a tal. Os responsáveis por tudo isto terão que prestar contas (...) (JORNAL DO COMÉRCIO, 01 jul. 1964, p. 4).

Desde 1962, a residência oficial do governador tornara-se o Palácio Rodoviário. A justificativa era a necessidade de uma reforma para o Palácio Rio Negro. No entanto, a atitude de Reis atingia diretamente o seu antecessor. Em suas palavras, a deplorável situação do Palácio Rio Negro era o símbolo do Amazonas trabalhista legado por Plínio Coelho.

O ex-governador publicou carta aberta a Arthur Reis na imprensa defendendo-se. Iniciava-a de forma eloquente, afirmando que em pouco tempo perdera o direito de votar e ser votado, de pertencer a qualquer partido, mas que lhe restara ao menos o direito de viver, bem como o direito de defesa. Abaixo, os argumentos centrais da carta:

Em referência aos estofados, esclareço-lhes que eles foram recuperados por mim em 1955 ou 1956, não me recordo bem. Casa do povo, o P.R.N. era visitado diariamente, por uma multidão. É óbvio que o revestimento de veludo não suportaria inteiro, o atrito de oito anos de uso. (...) Infelizmente não encontrei o Estado em boa situação financeira, a par da exigência de atuação imediata em outras obras: Juizado de Menores e Varas Criminais, funcionando no Teatro Amazonas, Instituto de Educação caindo, grupos escolares sem poderem funcionar, Penitenciária Central sem garantir reclusão etc. (O TRABALHISTA, 01 jul. 1964, p. 1).

Por mais banal que pareça a polêmica sobre o Palácio Rio Negro, ela nos revela dois importantes traços da administração de Arthur Reis que seriam reafirmados ao longo do tempo: em primeiro lugar, a constante comparação com um passado trabalhista negativo em todos os aspectos, e em segundo, o lugar da imprensa na reprodução dessa imagem.

Para Daniel Aarão Reis Filho foi a partir de 1964 que o trabalhismo se fez “populismo”.<sup>17</sup> Inicialmente o termo foi veiculado pela imprensa como benemérito, demonstrando a popularidade das lideranças políticas, mas posteriormente passou a expressar um pacote de características morais reprovadas pelos conservadores:

---

<sup>17</sup> Conforme Ferreira (2017), o “populismo” tornou-se conceito primeiramente para intelectuais estrangeiros que advogavam uma teoria do desenvolvimento, sendo depois adotado por pensadores nacionais transformando-se em verdadeira chave analítica do período entre 1945 e 1964, ainda que em seu bojo persistissem alguns preconceitos e elementos problemáticos sobre a relação entre Estado e trabalhadores.





paternalismo, demagogia, corrupção, peleguismo, etc. Era a argumentação discursiva necessária para legitimar a desmontagem da tradição trabalhista por meio das cassações e das mutilações na Constituição (REIS FILHO, 2017, p. 347).

Nos meses que se seguiram, Arthur Reis insistiu fortemente em seus discursos de que o trabalhismo havia degenerado a sociedade amazonense. Segundo ele, ‘nossa administração não teria grandeza’ e que os homens de governo “realizavam somente o que lhes assegurava a popularidade das fachadas do provisório” (REIS, 1965, p. 4).

Para o Arthur Reis, o trabalhismo não era um movimento cívico e isso fica patente na denúncia que fez a um jornal de São Paulo: flâmulas do PTB teriam sido substituídas pela bandeira nacional nas hastes do Palácio Rio Negro. Mas o próprio articulista da matéria duvidou do fato, considerando-o como um pequeno exagero por parte do então governador do Amazonas (A GAZETA, 19 nov. 1964, p. 3).

Contudo, não há documento que expresse melhor o ódio de Arthur Reis contra o trabalhismo que uma carta enviada a Tristão de Athayde, pseudônimo do pensador católico Alceu Amoroso de Lima, no início de novembro de 1964. Reis garantia que, “(...) pelo menos aqui [no Amazonas], não se cometeram injustiças” e cita apenas um dos fatos que comprovaria a decadência política do estado:

O simples fato de minha presença em missa domingueira e em atos oficiais, com minha mulher, ou não, é motivo para espanto. Porque o que ocorria anteriormente era a presença do Governador em companhia das amantes e nunca da esposa.<sup>18</sup>

Reis apelava assim para o conteúdo moral, tão valorizado por Lima, para justificar o extremismo proposto pelas medidas punitivas: tratava-se de realizar mudanças profundas, pois hábitos lascivos permitidos pelo trabalhismo haviam se enraizado na cultura amazonense. E, pior, “(...) o que havia no Amazonas, com o apodrecimento das instituições políticas e sociais, é que preparava o advento do comunismo”.<sup>19</sup>

Em um artigo para comemorar a “Revolução” em 1970, Arthur Reis pinta um quadro marcado pelo autoritarismo: o PTB reinava absoluto diante da “oposição mínima” oferecida por “meia dúzia de deputados do PSD”. É curioso que Reis não tenha citado a UDN como inimiga natural do trabalhismo na Assembleia, ainda que os mais destacados opositores dos governadores tenham pertencido a essa legenda (REIS, 1970, p. 19).

<sup>18</sup> REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Carta a Tristão de Athayde*. Manaus, 03 Nov. 1964, p. 1. Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 60 II.

<sup>19</sup> Idem, p. 2.



Os governadores trabalhistas agiam, segundo o historiador, como tiranos, tomando atitudes controversas impunemente, como a exoneração do general Augusto César Moniz Aragão. Evidentemente, Reis não cita a origem do desagravo entre Mestrinho e o general, pois poderia comprometer a argumentação de que o trabalhismo sempre agiu à revelia da lei.

A título de esclarecimento, em agosto de 1962, o general Moniz Aragão atendeu ao apelo que a oposição vinha fazendo aos comandantes militares regionais desde 1960: soldados para realizar a segurança pessoal dos candidatos a governador nos comícios. A medida batia frontalmente contra o princípio de neutralidade das Forças Armadas no processo eleitoral. Mestrinho admoestou o general em público no bairro Educandos, sendo posteriormente exonerado da função de Comandante Militar da Amazônia (FIGUEIREDO, 2013, p. 95).

Reconhecer que um governador trabalhista defendeu a legalidade institucional contra um dos líderes do Golpe de 1964 implicaria dar algum mérito aos adversários da “Redentora” e mais um achaque à Constituição. Daí Reis omitir a origem da exoneração do general Moniz Aragão.

Mas os ataques ao trabalhismo não se realizaram somente através do discurso, mas por meio da repressão. Em 10 de agosto de 1964, Arthur Reis manda que a polícia militar invada a Assembleia Legislativa, cerque o Tribunal de Justiça, feche a oficina do jornal O Trabalhista e prenda Plínio Coelho. Após pedir diversas vezes que os parlamentares não votassem pelo aumento de sua remuneração e do Judiciário, Reis tomou a atitude em represália. Em seu entendimento Coelho estava por trás de tudo.

Mas os desembargadores, incitados a analisar o processo contra Plínio Coelho, concedem habeas corpus ao ex-governador por entender que Arthur Reis não tinha competência para prender alguém sem acusação formal. Emissários do presidente, marechal Castelo Branco, foram enviados para sanar a crise de forma diplomática. As negociações pareciam progredir até que no dia 12 de agosto Arthur Reis recebeu um telefonema de sua esposa informando que Plínio Coelho fora posto em liberdade “e que simpatizantes de sua causa festejavam o acontecimento com grande alarido” (O JORNAL, 13 ago. 1964, p. 1).

Segundo a narrativa que estampou as manchetes dos jornais no dia seguinte, o governador teria se irritado sobremaneira com este fato ao ponto de redigir sua carta de renúncia de imediato e se dirigido junto com sua esposa à Assembleia. Lá ele teria entregado a Ruy Araújo seu pedido de renúncia argumentando que “(...) Cheguei a



conclusão de que querem novamente ladrões no Governo.’ Sua esposa, visivelmente emocionada, concluiu: ‘Ladrões e corruptos’ (O JORNAL, 13 ago. 1964, p. 1).

Nada poderia ser mais simplista e reducionista, mas também extremamente conveniente para os adeptos da solução autoritária, pois, como assevera Carlos Fico,

O recurso à noção de crise moral como explicação para os problemas brasileiros é uma forma tanto de isolá-los de seu contexto político, social e econômico, quanto de justificar a necessidade de uma ‘ampla reforma moral’, como se propunha a ‘missão civilizadora’ dos militares (FICO, 1997, p. 45).

Plínio Coelho recorrera ao STF ainda em outubro de 1964, uma vez que o governador recusara-se a acatar a decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas. Afinal, a prisão de Coelho foi a condição imposta por Reis para permanecer no cargo. Os ministros que apreciaram a sua petição reconhecendo a competência do Judiciário amazonense, que já se havia pronunciado pelo habeas corpus, endossaram sua sentença.

A sentença favorável do Tribunal não impediu Reis de manter sua disposição de prender Coelho, que recorreu ao STF. Os ministros também concederam habeas corpus. Preferindo não arriscar, Coelho não retornou a Manaus (FIGUEIREDO, 2013, p. 139).

Blindado pelo regime de exceção inaugurado pelo Golpe de 1964, o ressentimento de Arthur Reis pode finalmente ser aplacado com a desarticulação do poder dos trabalhistas e com o calvário de seu mais destacado membro. Em outros estados, a ruptura institucional permitiu que vendetas pessoais também fossem realizadas abertamente, como se o rancor acumulado durante o período de 1945 a 1964 o fim da democracia como preço a se pagar para amainar seus efeitos.

### **Considerações finais**

Fica perceptível que há algo de pessoal em toda a perseguição realizada por Arthur Reis enquanto governador a Plínio Coelho, uma vez que esta foi a única condição que ele impôs aos militares para continuar no poder.

É claro que há uma confluência entre os valores cultivados por Reis e o sentimento de frustração suscitado pela experiência na SPVEA. Aquilo que seu antipartidarismo mais desprezava encontrou na figura de Plínio Coelho sua imagem encarnada. Nesse sentido, é difícil dizer até que ponto Reis atacava o trabalhismo por conta de seu elitismo ou por seu rancor para com Coelho. Afinal, a política ainda era muito personalista e, como transparece na exposição à Tristão de Athayde, Arthur Reis considerava o estado de coisas no Amazonas (corrupção e lassidão suscitando o comunismo) como uma obra de



Coelho, posto que fora a partir de sua vitória em 1954 que os governos trabalhistas se consolidaram no poder estadual.

Na trajetória de Arthur Reis fica evidente o quanto ódios pessoais podem se estender a todo um regime, por entender que este valida o “injusto” sucesso de seus desafetos. Ao analisar a biografia daqueles que encetaram o Golpe de 1964 talvez o leitor se surpreenda em perceber o quanto essa percepção pode ser recorrente.

É doloroso aceitar que o ressentimento assume ainda uma posição central em nossa política contemporânea, especialmente a partir do atual governo, prodigioso somente em eleger inimigos imaginários. É mais doloroso ainda perceber que muitos argumentos utilizados para condenar a tradição trabalhista persistem na arena pública com a sanção de “peritos” e “especialistas”.

Difícilmente o rancor poderá ser extirpado da política, uma vez que essa “flor do mal” acompanha o ser humano onde quer que ele vá. Mas é possível que a consciência crítica nos torne mais atentos a seus efeitos, especialmente sobre nós mesmos. Não é algo simples e demanda um esforço constante. A cura para o ébrio também o é. Mas se queremos sobreviver a tantas ressacas de ódio, esse é o caminho.

**Data de Submissão:** 16/11/2020

**Data de Aceite:** 11/02/2021

**Fontes:**

*Jornal do Comércio*, 11 fev. 1955.

*Jornal do Comércio*, 27 jul. 1956.

*Trabalhista*, 27 jun, 1964.

*Jornal do Comércio*, 01 jul. 1964.

*O Trabalhista*, 01 jul. 1964.

*O Jornal*, 13 ago. 1964.

*A Gazeta*, 19 Nov. 1964.

Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 50 II.

Acervo ACFR, Caixa Correspondência, Anos 60 I.

Acervo ACFR, Caixa Correspondência Anos 60 II.

Acervo ACFR, Caixa Documentos particulares de Arthur Reis.



### Referências Bibliográficas

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

ARAÚJO, Maria Celina. **O segundo governo Vargas (1951-1954)**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BATISTA, Djalma. Dados biográficos de Álvaro Maia. In: PORTO, Arlindo; PARENTE, Raimundo (Orgs.). **Álvaro Maia**: poliantéia. Manaus: UBE-AM, 1984.

CUELLAR, Jaime; PETIT, Peri. O golpe de 1964 e a instauração da Ditadura Civil-Militar no Pará: apoios e resistências. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 49, jan/jun 2012.

DANTAS, Hélio. **Arthur Cezar Ferreira Reis**: trajetória intelectual e escrita da História. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DINIZ, Almir. **Acadêmicos imortais do Amazonas**: Dicionário biográfico. Manaus: Editora Uirapuru, 2002.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: \_\_\_\_\_. **O populismo e sua história**: debate e crítica. 4ª ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2017.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo**: Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FIGUEIREDO, Paulo. **O golpe militar no Amazonas**: crônicas e relatos. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2013.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalhismo e democracia: o PTB sem Vargas. In: \_\_\_\_\_. **Vargas e a crise dos anos 50**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 139.

GOMES, Leila Margareth Rodrigues. **Movimentos sociais na obra de Arthur Reis**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em História. Manaus, 2009.

ITUASSU, Oyama Cesar. **Memórias do meu tempo**. Manaus: Ed. Autor, 1998.

LEAL, Davi Avelino. Por uma Arqueogenealogia dos Seringais: Os seringueiros na historiografia tradicional. **Canoa do Tempo**, Manaus, v. 1, n. 1, 2007.



PAIVA, Carlos Henrique Assunção. A Burocracia no Brasil: as bases da administração pública nacional em perspectiva histórica (1920-1945). **História**, São Paulo, vol. 28, n. 2, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (2004). Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. In: Novo mundo, mundos novos: Colóquio da I Jornada de História das Sensibilidades, EHESS, Paris: França, 2004. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/229>. Acesso em: 12 nov. 2015.

QUEIRÓS, César Augusto Bubloz. O trabalhismo de Plínio Ramos Coelho e o Golpe de 1964 no Amazonas. **Mundos do Trabalho**, v. 8, n. 15, jan/jun. 2016.

\_\_\_\_\_. ‘Papagaio que está trocando de penas não fala’: autoritarismo e disputas políticas no Amazonas no contexto do Golpe de 1964. **História Unisinos**, vol. 23, jan/abr 2019, p. 73-83.

\_\_\_\_\_. A experiência democrática no Amazonas: a formação do PTB e a consolidação do Trabalhismo (1945-1954). **Mundos do Trabalho**, v. 12, p. 1-23, 2020.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **A Amazônia e a integridade nacional**. Brasília: Senado Federal, 2001.

\_\_\_\_\_. A Revolução de Março em sua ação moralizadora e construtiva no Amazonas. In: ASSESSORIA ESPECIAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS. **Revolução, evolução**: Sexto aniversário da Revolução. Brasília: Aerp, 1970.

\_\_\_\_\_. **Dois anos de Governo**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1965.

\_\_\_\_\_. O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia: origem, objetivos, funcionamento e sua contribuição para o conhecimento realístico da Amazônia. **Raízes da Amazônia**, Manaus, vol. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. **O seringal e o seringueiro**. 2ª ed. Manaus: Universidade do Amazonas/ Governo do Estado do Amazonas, 1977.

\_\_\_\_\_. **Temas amazônicos**. Manaus: Imprensa oficial, 1983.

REIS FILHO, Daniel Aarão. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história**: debate e crítica. 4ª ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2017.

REMOND, René. Do político. In: \_\_\_\_\_. **Por uma história política**. Trad. Dora Rocha. FGV: Rio de Janeiro, 2003.

ROLIM, Amarildo Rodrigues. **Do sonho à realidade**: os ideais trabalhistas de desenvolvimento econômico para o Amazonas na década de 50 e 60 do século XX. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2006.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René. **Por uma história política**. Trad. Dora Rocha. FGV: Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Lademe Correia. **Arthur Reis e a História do Amazonas**: um início em grande estilo. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós Graduação em História, Manaus, 2009.

TORRES, Iraíldes Caldas. **Arquitetura do poder**: memória de Gilberto Mestrinho. Manaus: EDUA, 2009.



# TRAJETÓRIA INTELECTUAL DA HISTORIADORA SANDRA JATAHY PESAVENTO (1946-2009) E A RECEPÇÃO DA HISTÓRIA CULTURAL NO BRASIL

INTELLECTUAL TRAJECTORY OF HISTORIAN SANDRA JATAHY PESAVENTO (1946-2009)  
AND THE RECEPTION OF CULTURAL HISTORY IN BRAZIL

BÁRBARA PINHEIRO BAPTISTA<sup>1</sup>

## Resumo

Com este trabalho, buscou-se sintetizar a trajetória intelectual, bem como a produção da historiadora Sandra Jatahy Pesavento com o objetivo de demonstrar suas contribuições para a historiografia brasileira. Ela aborda em suas primeiras obras temáticas como a Revolução Farroupilha e a burguesia gaúcha, ao passo que é possível perceber mudanças de paradigma historiográfico, já que passa a dedicar-se às questões do urbano, das imagens e das aproximações entre Literatura e História. Através das reflexões de Pierre Bourdieu acerca da noção de trajetória como um encadeamento de posições ocupadas de maneira sucessiva por um agente sujeito a transformações, realizou-se a investigação do percurso intelectual da historiadora.

**Palavras-chave:** Historiografia brasileira; História e Literatura; Trajetória Intelectual; História Cultural.

## Abstract

With present work it was sought to synthesize the intellectual trajectory and also the production of the historian Sandra Jatahy Pesavento, aiming to demonstrate her contributions to Brazilian historiography. She addresses in her first works thematic like Farroupilha Revolution and the bourgeoisie of Rio Grande do Sul (*gaúcha*), in a way that it is possible to notice changes in the historiographic paradigm since she begins to get dedicated in research to urban space, images, approaches between literature and history questions. Through the reflections of Pierre Bourdieu on the notion of trajectory as a concatenation of positions occupied successively by a subject to transformations agent, the intellectual route of aforementioned historian was investigated.

**Keywords:** Brazilian historiography; History and Literature; Intellectual Trajectory; Cultural History.

## Considerações iniciais

Este trabalho faz parte do projeto “Biografias Intelectuais: trajetórias de pesquisadoras pioneiras nos estudos históricos brasileiros” da CAPES, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rebeca Gontijo Teixeira (UFRRJ) e pelo Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz (UEMS), tendo como objetivo elaborar um conjunto de biografias com historiadoras

---

<sup>1</sup> E-mail: barbarapinheirobaptistaufrrj@gmail.com





que foram pioneiras na construção do conhecimento histórico no Brasil. Nesse sentido, buscou-se sintetizar a trajetória intelectual, bem como a produção da historiadora Sandra Jatahy Pesavento com o objetivo de demonstrar suas valiosas contribuições para a historiografia, principalmente no que concerne ao campo da História Cultural no Brasil.

Sandra Jatahy Pesavento (1946-2009) foi professora titular do Departamento de História da UFRGS e professora dos Programas de Pós-Graduação de História e do PROPUR da mesma instituição. Considerada uma das historiadoras mais importantes do século XX, realiza sua graduação em História pela UFRGS (1966-1969) e o mestrado pela PUC-RS (1973-1978). Doutora-se em História Econômica na USP (1983-1987) escrevendo uma tese na qual se debruça sobre a burguesia gaúcha, sob orientação de Suely Robles de Queiróz<sup>2</sup>. Realizou 4 pós-doutorados em Paris: dois na EHESS, um na *Paris IV*, outro na *Paris VII Université Denis Diderot*, onde teve interlocutores importantes na *Écoles Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), em Paris, como Jacques Leenhardt e Serge Gruzinsky. Sua produção historiográfica é rica: 51 livros individuais e coletivos, 85 capítulos de livros e 125 artigos publicados no Brasil e no exterior<sup>3</sup>.

Transita da História Econômica, de cunho marxista, à História Cultural, ao abordar em suas primeiras obras temáticas como a Revolução Farroupilha e a burguesia gaúcha, ao passo que é possível perceber mudanças de paradigma historiográfico, já que passa a dedicar-se às questões do urbano, das sensibilidades, das imagens e das aproximações entre a Literatura e a História. No que diz respeito à recepção de sua obra pela crítica, por vezes foi acusada de ter se vendido a modismos e de não ter um foco bem delimitado em suas pesquisas. O início de sua carreira se dá na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, exercendo o cargo de professora auxiliar. Já em 1977, presta concurso público na mesma instituição, efetivando-se enquanto servidora e professora assistente e, posteriormente, adjunto. Finalmente, em 1991, recebe o título de professora titular do curso de História.

---

<sup>2</sup> PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Empresariado industrial, trabalho e Estado**: contribuição a uma análise da burguesia industrial gaúcha. 1986. 640f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

<sup>3</sup> Atualmente, toda sua obra se encontra disponível na íntegra no site do IHG-RS. Os 121 textos que compõem esse material estão disponíveis no endereço: <http://ihgrgs.org.br/#SandraPesavento>.



Todavia, sua atuação profissional não se restringiu à docência acadêmica. Desempenhou a função de coordenadora no Programa de Pós-Graduação de História da UFRGS, foi membro de associações de historiadores internacionais, de equipes editoriais de vários periódicos acadêmicos nacionais e de outros países, conselhos consultivos e Centros de Pesquisa. É importante destacar seu envolvimento na criação do GT de História Cultural na ANPUHRS, em 1997 e na ANPUH Nacional em 2001.

Amparando-se nas reflexões de Joan Scott, o conhecimento histórico, é parte da política de sistema de gênero. Assim, quando o discurso histórico não dá visibilidade às mulheres, legitima sua dominação e a construção de que são passivas em relação às ações dos agentes da História<sup>4</sup>. Os estudos de gênero têm se consolidado se no centro do debate, contudo, ainda se encontra às margens do saber historiográfico. Em contrapartida, alguns estudos historiográficos, ainda que não tenham como finalidade discutir a questão de gênero ou dar ênfase às mulheres, agregam a discussão em suas questões. Tornando-se uma categoria de análise que enriquece a escrita da histórica<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, as mulheres vêm construindo uma linguagem nova, criando seus pressupostos a partir de suas próprias premissas. As mulheres se inserem no espaço público e nos locais de saber transformando estes campos, recolocando questionamentos e propondo transformações radicais. A teoria feminista passa a propor que se pense a construção cultural das diferenças sexuais, negando o determinismo natural e biológico. Então, a dimensão simbólica, o imaginário social e a construção dos múltiplos sentidos e interpretações dentro de uma dada cultura passam a ser o enfoque. Com o aumento dos estudos sobre as relações de gênero e sobre as mulheres, os homens deixam de serem percebidos como sujeitos universais. É possível apontar também as novas concepções de se falar por meio do ponto de vista feminino acerca das experiências do cotidiano, dos detalhes, da micro-história, do âmbito privado e da integração do aspecto subjetivo do narrador<sup>6</sup>.

Realizou-se um levantamento de bibliografia, assim como da produção documental a respeito do tema em questão. Para embasar este trabalho, foram utilizados diversos autores que tratam de questões referentes às questões de gênero, memória e escrita da história. Através das reflexões de Bourdieu acerca da noção de trajetória

---

<sup>4</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v.15, n.2, p. 5-22, jul./dez., 1990.

<sup>5</sup> PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011.

<sup>6</sup> RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: GROSSI, Miriam Pillar; PEDRO, Maria Joana (org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, pp. 25-37.



como um encadeamento de posições ocupadas de maneira sucessiva por um agente, sujeito a transformações de todo gênero, realizou-se a investigação do percurso intelectual da historiadora<sup>7</sup>. Suas contribuições no que diz respeito ao entendimento dos intelectuais como seres socialmente determinados em função de sua ocupação, ideologia e posição ocupadas no campo intelectual, percebida por ele como sendo referente àqueles que possuem o monopólio do discurso sobre o mundo social.<sup>8</sup> A partir da utilização dessa modalidade narrativa de investigação historiográfica, é possível entender como se dão as relações entre sujeito e história, os acontecimentos e seus desdobramentos nas vidas narradas<sup>9</sup>.

Para compreender o primeiro momento da produção da historiadora, foi empregada a reconstituição das linhagens historiográficas propostas no trabalho de Maria Helena Rolim Capelato e Raquel Glezer sobre a escola uspiana de História<sup>10</sup>. As autoras identificam como a segunda geração de historiadoras (1971-1990), marcada pela consolidação dos cursos de pós-graduação em História e da ampliação do quadro de professores por meio de concursos públicos, o momento no qual Sandra JathayPesavento inicia sua carreira profissional. Produziu-se um levantamento da produção intelectual da historiadora (incluindo suas obras, capítulos publicados em livros nacionais e estrangeiros e publicações em periódicos científicos), análise de entrevistas feitas com seus colegas de trabalho, exame de dossiê temático da revista *Fênix de História e Estudos Culturais*<sup>11</sup> em sua homenagem, seu Currículo Lattes, bem como um mapeamento de suas redes de sociabilidade, aplicado como proposto por Jean-François Sirinelli<sup>12</sup>.

Notou-se um esforço de construção de uma memória relacionada à Sandra Pesavento, de modo a preservá-la para as gerações seguintes, tanto nos depoimentos que compõem o dossiê temático como no estabelecimento de um Acervo Pessoal dedicado à

<sup>7</sup> BORDIEU, Pierre. A Ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. RJ: Editora FGV, 1996.

<sup>8</sup> Id., *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

<sup>9</sup> LIBLIK, Carmem Sílvia da Fonseca Kummer. A presença das mulheres na construção do conhecimento histórico. *Revista Feminismos*, v. 2, n. 3, 2015.

<sup>10</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. *Estudos avançados*, v. 8, n. 22, p. 349-358, 1994.

<sup>11</sup> Dossiê Sandra JathayPesavento: “A historiadora e suas interlocuções”. *Revista Fênix*, v. 6, n. 2, 2009.

<sup>12</sup> SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p.231.



Pesavento no IGH-RS<sup>13</sup>. Para Michael Pollak, a memória é um elemento que compõe do sentimento de identidade, visto que ela é também um fator primordial do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa em sua reconstrução de si<sup>14</sup>. Dessa maneira, empreendeu-se uma busca pelos seus interlocutores, visando entender a organização e dinâmica do campo intelectual no qual Sandra Pesavento encontrava-se, assim como conhecer seus vínculos e relações estabelecidas no meio acadêmico.

Verificaram-se transformações significativas ao longo do tempo em sua produção, ao passar de uma abordagem economicista e de cunho marxista para um enfoque nos estudos culturais. Nota-se em suas diferentes modalidades de abordagem, significativa versatilidade ao utilizar diferentes referenciais teóricos e no seu diálogo com variadas teorias da historiografia ao longo de sua carreira acadêmica.

A historiadora produziu uma obra riquíssima em 40 anos de trabalho, de relevância ímpar para a historiografia brasileira, deslocando-se da História Econômica de viés marxista para a História Cultural. Essa mudança de rumo pode ser entendida pelas transformações ocorridas na historiografia gaúcha ao longo dos últimos anos, já que nos anos 60-70, os meios acadêmicos do sul foram marcados pela influência positivista e marxista. Com forte inspiração dos *Annales*, do neo-marxismo e das contribuições de Antonio Gramsci, a historiografia gaúcha foi incorporando e alargando o espaço para a História Econômica e História Social<sup>15</sup>. Ilustrando a essas tendências, pode-se destacar duas obras representativas da historiadora em ambas as vertentes, respectivamente: *A burguesia gaúcha: Dominação do capital e disciplina do trabalho*<sup>16</sup> e *Emergência dos Subalternos*.<sup>17</sup>

### Mudanças epistemológicas e a consolidação da História Cultural no Brasil

Nos anos 90, Pesavento direciona suas investigações para a seara da História Cultural, acompanhando as mutações epistemológicas do período e buscando responder

<sup>13</sup>SANTOS, Nádía Maria Weber; MEIRELES, Maximiano Martins de. Nos rastros da História Cultural e das sensibilidades: O Acervo Sandra JatahyPesavento e sua produção historiográfica. **Revista de História Bilros. História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)**, v. 5, n. 10, p. 11-32, 2018.

<sup>14</sup>POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

<sup>15</sup>PICCOLO, Helga Iracema Landgraf. Historiografia gaúcha. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre. n. 3, p. 43-59, 1995.

<sup>16</sup>PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho: RS 1889-1930**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

<sup>17</sup>Id.. **Emergência dos subalternos: trabalho livre e ordem burguesa**. Porto Alegre: Editora Universidade - UFRGS, 1989.



às suas indagações para além da metodologia pouco flexível da história econômica. Os campos e eixos temáticos primordialmente abordados pela historiadora a partir de 1992 tratam de questões acerca do imaginário, da relação entre História e Literatura e das imagens. A discussão a respeito do conceito de representação é significativa para a historiadora. Ligada à noção de que algo pode ser representado no real, como imagens, palavras e discursos através do seu aspecto simbólico, amparando-se nas reflexões de Roger Chartier<sup>18</sup>. A noção de imaginário também é cara à autora, que o entende enquanto um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens e mulheres constroem para si e dão sentido ao mundo, ao longo do tempo. É importante destacar o seu pioneirismo no que toca à tematização do urbano nos seus escritos. Afastando-se de abordagens que privilegiavam aspectos como o acirramento das contradições capitalistas ou a concentração de riqueza pelas classes dominantes, Pesavento lança seu olhar para a dimensão do simbólico e da capacidade dos seres humanos em darem sentido a si e ao mundo. São trabalhos dignos de nota nesse sentido: *O espetáculo da rua*<sup>19</sup> e *O Imaginário da cidade: visões literárias do urbano*<sup>20</sup>.

Alguns anos antes de seu falecimento, dedica suas reflexões teórico-metodológicas ao campo das sensibilidades. Propunha que o espaço das sensações e impressões deveria ser valorizado, assim como as emoções e as subjetividades identificadas nos vestígios do passado. A questão das sensibilidades é tratada tanto em conjunto com temas da História Cultural, como o imaginário urbano, as cidades, a exclusão e a memória, como em trabalhos os quais ela serve como referencial teórico e método para os historiadores. Através da análise do seu Currículo Lattes, é possível perceber que a mudança de paradigma historiográfico em direção a temáticas vinculadas às sensibilidades se concentra nos anos 2000, assumindo centralidade em seu fazer histórico.

A história cultural pode ser caracterizada por maior aproximação com a antropologia, à valorização das temáticas concernentes ao cotidiano. A chamada “Nova História Cultural” passa a abarcar as manifestações populares e os fenômenos informais, assim como confere importância aos conflitos socioculturais, abrindo novas possibilidades para a pesquisa histórica. A Nova História Cultural adentra o campo historiográfico brasileiro a partir de meados da década de 1980, em um contexto

---

<sup>18</sup> CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Editora Difel, 1990.

<sup>19</sup> Id., **O espetáculo da rua**. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 1992.

<sup>20</sup> Id., **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano**. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 1999.



internacional marcado pela reformulação da história das mentalidades na França. A sua consolidação no Brasil se dá de maneira expressiva a partir de 1990. Desse modo, a História Cultural permite a ampliação do olhar dos historiadores, diversificando a maneira pela qual ela é refletida e escrita. As concepções do mundo que regem as ações dos indivíduos bem como as suas identidades passam a ter o mesmo valor que os conflitos no âmbito econômico<sup>21</sup>.

A respeito das representações simbólicas, pode-se dizer que têm a capacidade de alterar as situações objetivas, assim como o inverso. Assim, a História Cultural busca entender de que forma as transformações culturais ocorrem tendo em vista tais representações. Cabe salientar a relevância do conceito de imaginário na produção da historiadora. Trata-se de uma noção que dá conta dos sistemas de imagens e ideias de representação coletiva que os indivíduos criam para si em diferentes temporalidades, conferindo sentido ao mundo. A narrativa histórica construída pelo historiador dessa vertente propõe versões de determinados fenômenos, de maneira a estabelecer regimes de verdade, sem afirmar o que ocorreu com inquestionável certeza. A ciência histórica, nesse contexto, consistiria numa ficção controlada por meio das fontes e da metodologia.

No que tange à metodologia, contribuições de autores como Carlo Ginzburg e Walter Benjamin foram fundamentais para a renovação na abordagem das fontes. O primeiro com seu método indiciário, no qual o historiador deve procurar por pistas e vestígios que tragam traços do passado. Recolhendo esses vestígios, o pesquisador deve fazer a montagem (como Benjamin instrui) do que foi encontrado, encontrando relações de sentido entre eles. As conclusões são elaboradas a partir das conexões estabelecidas. Como consequência, temos o estabelecimento de novas tendências e modelos para os historiadores, criando enorme diversidade temática e o aumento de campos para a pesquisa a partir de um olhar renovado.

### **O campo das sensibilidades**

Dentre as várias possibilidades promovidas pela História Cultural, destaca-se a centralidade das sensibilidades, entendidas como a percepção e o entendimento da experiência dos homens no mundo por meio de discursos, práticas e materialidades. Tal

---

<sup>21</sup> VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.



noção evidencia a importância do indivíduo, das histórias de vida e das subjetividades nas narrativas históricas.

A questão das sensibilidades está presente em suas pesquisas de dois modos: tanto em conjunto com temáticas da História Cultural, como o imaginário das cidades e a relação entre a história e as imagens, como um método para os historiadores. Cabe ressaltar a pertinência da abordagem interdisciplinar de Sandra em seus estudos, nas searas da História Cultural e História das Sensibilidades, Pesavento promovia intercâmbios intelectuais com pessoas de várias áreas do saber.

A concepção das Sensibilidades, por exemplo, transita por campos como as artes, a comunicação, o direito, a literatura e a psiquiatria. Assumir as Sensibilidades como um possível domínio da História significa compreender a maneira como os homens conferem sentido e representam o mundo pela manifestação de suas maneiras de pensar, sentir e expressar a realidade. Trata-se de incluir na análise da experiência histórica as subjetividades, emoções, desejos e ideias dos sujeitos, para além dos pressupostos teórico-metodológicos unicamente fundamentados e apreendidos pela razão.

As experiências, materializadas em palavras, ritos, objetos e materialidades podem ser captadas através do entendimento das sensibilidades. Para a historiadora gaúcha, as Sensibilidades dizem respeito a uma maneira particular de existir no mundo, fenômeno subjetivo referente a cada indivíduo e suas experiências particulares. No entanto, podem ser compartilhadas, posto que são históricas:

É através das Sensibilidades como campo, objeto e método que o historiador pode capturar a vida no tempo; trabalhar com experiências individuais e coletivas; reconstruir formas de conhecimento do mundo; conhecer o modo como os homens pensam, sentem e se colocam diante do mundo em um contexto cultural e temporal específico; como apreendem o mundo em que vivem<sup>22</sup>.(SANTOS, 2019, p.31)

### Considerações Finais

Pesavento desloca o seu fazer historiográfico preocupando-se com outros objetos de estudo, fontes e temas e focando em aspectos até então menos analisados pelos historiadores. Nos últimos vinte anos de sua vida acadêmica, move a sua atenção para

---

<sup>22</sup> SANTOS, Nádya Maria Weber; MEIRELES, Maximiano Martins de. O arquivo pessoal da historiadora Sandra JatahyPesavento e as Sensibilidades enquanto campo teórico e método de análise histórica. *Artelogie. Recherchesurl'arts, lepatrimoine et lalittérature de l'Amérique latine*, n. 14, 2019.



temáticas ligadas à exclusão social, a ligação entre a história e a literatura, o urbano, entre outros. Em meados do fim do século XX e início do século XXI a sua produção intelectual se volta para a seara das sensibilidades, presente em diversos de seus artigos e capítulos de livros publicados, bem como projetos de pesquisa e apresentações em eventos acadêmicos.

De acordo com a historiadora Nádia Maria Weber Santos, curadora do acervo dedicado à historiadora<sup>23</sup>, os principais focos de influência para as transformações da historiografia brasileira através da atuação da historiadora foram: a produção de conhecimento materializada por meio das suas pesquisas, atingindo publicações nacionais e estrangeiras, a formação de alunos tanto na área de História como em urbanismo e a popularização as de sua obra ao participar de programas de televisão, dando entrevistas e estando presente em eventos populares da cidade. Dessa forma, pôde compartilhar suas descobertas históricas com o público geral. Outro aspecto mencionado diz respeito à sua abertura a novas problemáticas histórias, temáticas e fontes. Sua generosidade e incentivo aos alunos são características marcantes da pesquisadora, responsável por formar diversas gerações de historiadores<sup>24</sup>.

Os distintos objetos de pesquisa sobre os quais se debruçou demonstram uma pesquisadora movida por múltiplos interesses. Seu papel na difusão e estabelecimento da História Cultural no Brasil foi fundamental, ao consolidar um campo fértil de estudos, posto que nos anos 90, a historiografia do Rio Grande do Sul passa a problematizar o olhar do historiador, desmistificando o paradigma de completa neutralidade do pesquisador.

**Data de Submissão:** 28/11/2020

**Data de Aceite:** 29/12/2020

### **Entrevista**

SANTOS, Nádia Maria Weber. Entrevista concedida a Bárbara Pinheiro Baptista. Porto Alegre, 11 nov. 2018.

### **Referências Bibliográficas**

---

<sup>23</sup> O acervo de Sandra Jatáhy Pesavento está sob custódia do IHGRGS desde 2014, por doação da família da historiadora.

<sup>24</sup> SANTOS, Nádia Maria Weber. Entrevista concedida a Bárbara Pinheiro Baptista. Porto Alegre, 11 nov. 2018.





BORDIEU, Pierre. A Ilusão biográfica. IN; **Usos & abusos da história oral.**/Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. –RJ: Editora da FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. **Estudos avançados**, v. 8, n. 22, p. 349-358, 1994.

CHARTIER, Roger; **A História Cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

**Dossiê Sandra JathayPesavento: A historiadora e suas interlocuções**”. **Revista Fênix**, v. 6, n. 2, 2009.

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. A participação das mulheres na construção do conhecimento histórico. **Revista Feminismos**, v. 2, n. 3, p. 55-68, 2014.

OLIVEIRA, M. da Glória de.; GONCALVES, M. A. . **Dossiê: História e biografia: aproximações, desafios e implicações teóricas no campo historiográfico.** Ouro Preto/MG, 2012. (Prefácio, Pós-facio/Apresentação).

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Empresariado industrial, trabalho e Estado: contribuição a uma análise da burguesia industrial gaúcha.** São Paulo. Tese de Doutorado. (Doutorado em História)-Dep. História-FFLCH, USP, 1986.

\_\_\_\_\_. **A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho: RS 1889-1930.** Francisco Rüdiger, 1988

\_\_\_\_\_. **Emergência dos subalternos: trabalho livre e ordem burguesa.** Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

\_\_\_\_\_. **O espetáculo da rua.** Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

\_\_\_\_\_. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano.** Editora Da Universidade/Ufrgs, 1999.

\_\_\_\_\_. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PICCOLO, Helga Iracema Landgraf. Historiografia gaúcha. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História.** Porto Alegre. N. 3, p. 43-59, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. **Masculino, feminino, plural.** Florianópolis:Ed. Mulheres, p. 25-37, 1998.

SANTOS, Nádia Maria Weber; DE MEIRELES, Maximiano Martins. Nos rastros da História Cultural e das sensibilidades: O Acervo Sandra JathayPesavento e sua

produção historiográfica. **Revista de História Bilros. História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)**., v. 5, n. 10, p. 11-32, 2018.

SANTOS, Nádía Maria Weber; MEIRELES, Maximiano Martins de. O arquivo pessoal da historiadora Sandra JatahyPesavento e as Sensibilidades enquanto campo teórico e método de análise histórica. **Artelogie. Recherchesurlesarts, lepatrimoine et lalittérature de l'Amérique latine**, n. 14, 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. **Por uma história política**, v. 2, p. 231-269, 1996.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 2012.



# QUE ENSINEMOS A TRANSGREDIR: A SALA DE AULA INSPIRADA POR BELL HOOKS

RESENHA: HOOKS, BELL. ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA  
LIBERDADE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2017.

BÁRBARA HARIANNA DE CABRAL<sup>1</sup>

*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* é uma obra de bell hooks publicada pela primeira vez em 1994 e traduzida para português por Marcelo Brandão Cipolla em 2013, tendo uma segunda edição em português publicada em 2017. Gloria Watkins, ou bell hooks<sup>2</sup>, nome que a escritora adota em homenagem à bisavó, é uma professora, ativista e escritora negra que nasceu no Sul dos Estados Unidos, no estado de Kentucky, uma região que é considerada a mais racista do país.

O livro é composto por 14 ensaios, que são reflexos de suas experiências e inquietações em relação às práticas de professores em sala de aula e que podem ser lidos em qualquer ordem. Nas 283 páginas a autora transcorre sobre a importância de se ter uma pedagogia engajada – conceito que aprende com Paulo Freire e perpetua em suas obras – trazendo no decorrer dos textos suas experiências não apenas como professora que pratica essa pedagogia, mas como aluna que foi atingida por ela quando teve professores que tiveram coragem de transgredir fronteiras e se aproximar verdadeiramente dos alunos para assim despertar o desejo pela aprendizagem.

Ainda enquanto era estudante, hooks viveu a transição política que acabou com as escolas exclusivamente negras e promoveu a inserção desses/as estudantes negros e negras nas escolas anteriormente exclusivamente brancas. O fim dessas escolas exclusivamente negras foi um marco na trajetória da autora, mas que, assim como as experiências ruins que teve durante a graduação, serviu de combustível para reflexões que renderam diversos debates sobre como tornar a prática da educação diferente da que estava posta até então.

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), professora da rede estadual do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: barbara.harianna@hotmail.com.

<sup>2</sup> O pseudônimo bell hooks é grafado em letras minúsculas em respeito à uma preferência da própria autora que desafia convenções linguísticas e acadêmicas na forma de escrevê-lo, colocando-o em letras minúsculas, para propor que o foco seja no conteúdo de suas ideias e não em sua pessoa ou identidade. (Moreira, 2019).





A autora, que é formada em Língua Inglesa pela Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia e pesquisa sobre educação, história, arte e feminismo, mesclando experiências pessoais com leituras teóricas. Seus estudos renderam mais de trinta publicações em diversas áreas, consagrando-se como referência principalmente nos temas educação e feminismo negro.

No decorrer dos ensaios do livro objeto desta resenha, a autora nos convida a abraçar a mudança, buscando entender o que é o ensino em um mundo multicultural. Para isso rememora situações que viveu na transição social acontecida nos EUA que permitiu que pessoas negras passassem a frequentar os mesmos espaços que brancas. Nesse ponto do texto ela discute especialmente sobre a disseminação da desinformação na sociedade atual e sobre a importância de se falar em diversidade cultural numa realidade em que o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação de forma que esta deixou de ser uma prática da liberdade. Nesse ponto, a autora mostra como é iminente uma revolução de valores para resolver a “crise da educação” que ela afirma estar acontecendo, situação em que os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar.

A autora revela em muitas partes do livro que uma de suas maiores inspirações para transformar sua prática em sala de aula é o educador brasileiro Paulo Freire. Em um dos ensaios, que leva no título o nome do educador, bell hooks escreve em formato de um diálogo entre ela, como Glória Watkins que conversa com a persona bell hooks, que afirma ser sua “voz de escritora”. Percebe-se nesse texto como a partir das leituras de Freire foi que a autora passou a adotar a pedagogia engajada como sua bandeira, perpetuando os ensinamentos freirianos de que a prática da educação deve ser libertadora para todos que participam dela.

Em outro ensaio desta mesma obra a autora discorre sobre suas experiências equilibrando teoria e prática para mostrar como não existe possibilidade de discussões teóricas fazerem reais transformações na realidade se elas não puderem se encaixar numa conversa informal. A autora nega a cisão entre teoria e prática mostrando que tal divisão só pode perpetuar condições que reforçam explorações e repressões coletivas.

Reconhecida por seus debates no feminismo negro a autora também traz em seus ensaios a importância da sala de aula feminista, que ficou demarcada em sua trajetória enquanto estudante o fato de que apenas nestas aulas feministas era possíveis levantar questionamentos, inclusive sobre o próprio processo pedagógico proposto. Em mais de dois ensaios a autora faz críticas ao feminismo branco que por anos ignorou a condição da mulher negra dentro do movimento. Nessas reflexões ela traz suas experiências



enquanto mulher que sofreu machismo no movimento negro e enquanto mulher negra que viveu situações racistas no feminismo branco. Suas impressões sobre os chamados estudos feministas também ganham espaço nos ensaios da referida obra.

O que está bem demarcado e presente na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* é o papel dos professores em mudar sua forma de pensar os processos pedagógicos, caminhando para a construção do que ela chama de comunidade pedagógica. Este ambiente que ela propõe que seja criado inclui tornar a sala de aula um local de entusiasmo, onde todos sejam ouvidos com seriedade, onde o professor não seja o centro da sala de aula e onde todos saibam que estão ali para aprender e ensinar juntos.

Nesta obra ainda cabem discussões sobre a língua inglesa, em um ensaio no qual a autora propõe reflexões sobre essa chamada “língua do opressor” e a perda forçada da língua pelos africanos escravizados nos Estados Unidos. Nesse texto ela reforça a importância da língua adquirida de forma forçada ser retomada e reclamada como espaço de resistência, de forma que essa experiência possa ser reinventada. No mesmo ensaio ela comenta sobre sua experiência usando o chamado vernáculo negro do Sul, dialeto específico da região onde nasceu, e como teve muitos artigos devolvidos “corrigidos” no inglês padrão ou episódios como quando seus alunos negros usavam esse dialeto em sala de aula isso incomodava os alunos brancos.

Nos ensaios que finalizam o livro a autora discute ainda questões de classe na sala de aula, destacando mais uma vez o papel dos professores para que questões como essa não sejam ignoradas e para que a sala de aula seja minimamente mais democrática do que é a sociedade, trabalhando de uma forma que todos realmente tenham seu momento de falar e de escutar o outro.

Em outro ensaio a autora discute de forma inédita, pelo menos para quem vos escreve, sobre a importância do *eros* e do erotismo no processo pedagógico. Esse é um ensaio que a autora discute a importância dos professores reconhecerem que corpo e mente não estão desligados, de forma que não se pode ignorar o corpo na sala de aula e nem as paixões que surgem nesse processo de ensinar e aprender. A autora considera essencial que não relacionemos esses debates à situações sexuais, mas que possamos entender o papel do erótico na sala de aula enquanto uma força que auxilia no processo de aprendizagem. E todos, professores e alunos, devem saber usar essa energia para revigorar discussões e exercitar a imaginação.



O ensaio que finaliza o livro fala sobre o êxtase que existe em ensinar e aprender e como esse é um processo que não tem limites. Nesse debate a autora evoca mais uma vez a importância da pedagogia engajada, colocando-a num lugar de grande importância em sua vida visto que foi crucial para seu desenvolvimento intelectual, tanto como professora quanto como aluna, pois a essência dessa abordagem é o pensamento crítico. Ela finaliza dizendo que começou a escrever esses ensaios afirmando que não queria ser professora e sim escritora, mas que percebeu que depois de vinte anos de docência seus momentos de maiores alegrias foram em sala de aula, foi quando sentiu êxtase.

No decorrer da experiência de bell hooks a pedagogia engajada se tornou um ativismo político e ela segue defendendo a sala de aula como um espaço de possibilidades. Leituras como esta podem ser importantes para atuação de professores, principalmente quando se trata da rede básica e de alunos de classe baixa e com menos oportunidades, como é o caso dos estudantes nas regiões periféricas e interiores. É possível transformar a experiência de ensino em sala de aula quando há nesses espaços professores comprometidos com a pedagogia engajada, trazida por Freire e reforçada por hooks.

Essa pedagogia transformadora proposta por hooks parte deste princípio da sala de aula como um campo de possibilidades onde os professores devem trabalhar pela liberdade, com criatividade, abrindo a mente e o coração para encarar a realidade dos seus alunos ao mesmo tempo em que coletivamente, junto a eles, possa pensar em maneiras de transgredir, quebrar fronteiras impostas. A educação como prática da liberdade se baseia nisso, não aceitar o que está posto. Se existem poucas oportunidades para os estudantes mais pobres, da periferia, do interior, é importante que o docente possa pensar estratégias coletivas para ampliar essas possibilidades.

A leitura desta obra, escrita na década de 90 mas que segue extremamente atual em suas questões, pode ser uma tomada de fôlego para todos os profissionais da educação que se encontram desmotivados ou acomodados em suas práticas. Mas também para professores em formação, alunos e pais comprometidos com o processo educacional. Por fim importante ressaltar que partindo do princípio de que é preciso construir uma comunidade pedagógica, como hooks propõe, temos de estar atentos e presentes em corpo na sala de aula, observando as posturas autoritárias que reproduzimos no tom de voz, na escolha de palavras, no estabelecimento de hierarquias. Só assim será possível criar um espaço democrático em sala de aula, de forma que os alunos se sintam realmente parte de algo maior que está sendo construindo coletivamente.



Se todos os profissionais de educação hoje tomarem as propostas da pedagogia engajada e levarem para suas práticas ainda é possível construir uma educação que seja prática da liberdade. Nesse processo não apenas os estudantes se fortalecem, mas também os professores, pois abraçar propostas de autoatualização de suas práticas aumenta possibilidades de criar práticas pedagógicas que envolvem realmente os alunos, proporcionando maneiras de saber que afetarão diretamente suas visões de mundo, aumentando sua capacidade de viver profunda e plenamente. E assim construímos a partir de nossas práticas um mundo mais possível de se viver, onde haja respeito mútuo e onde toda pessoa seja capaz de aprender e de ensinar. Pois toda realidade tem saberes, e todos devem ser valorizados se queremos viver um mundo mais democrático e culturalmente diverso.

**Data de Aceite:** 15/11/2020

**Data de Publicação:** 02/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

BREDA, Tadeu. **Quem é bell hooks?**. Editora Elefante, 2019. Disponível em: <<https://www.editoraelefante.com.br/quem-e-bell-hooks/>> Acesso em 08 out. de 2020.

MOREIRA, Marília. **Clássico do feminismo negro, obra de estreia de bell hooks é relançada no Brasil**. Geledes, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/classico-do-feminismo-negro-obra-de-estrelia-de-bell-hooks-e-relancada-no-brasil>> Acesso em 15 out. de 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.



# MANDIARISAWA

REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM

REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM