



**CADERNO DE RESUMOS**



 RIO GRANDE - RS



**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA  
**FURG**

Glênia Caetano Freitas Alves  
João Pedro Barbosa Alvarinho  
Wagner Silveira Feloniuk  
José Carlos da Silva Cardozo  
*Organizadores*

**História Local em Debate: Conectando Novas Perspectivas:  
IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História  
da Universidade Federal do Rio Grande-FURG**

Caderno de Resumos



Rio Grande  
2024

© Dos autores.

2024

Arte da capa, Diagramação da capa, Formatação e diagramação:  
Glênia Caetano Freitas Alves e João Pedro Barbosa Alvarinho.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C719	Colóquio regional (4. : 2022 : Rio Grande, RS) Caderno de Resumos do IV Colóquio regional de história: História Local em Debate: Conectando Novas Perspectivas, 13 a 15 de junho de 2022/ Organizado por Glênia Caetano Freitas Alves e João Pedro Barbosa Alvarinho; arte da capa, diagramação e formatação Glênia Caetano Freitas Alves e João Pedro Barbosa Alvarinho. Rio Grande, RS, Programa de Pós-Graduação em História - PPGH da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul – IHGRGS, 2024.  ISBN 978-65-86542-11-0  1.História local 2. Rio Grande, RS 3.Perspectivas na história local 4.Caderno resumos I. Alves, Glênia Caetano Freitas Alves II. Alvarinho, João Pedro Barbosa III. Título  CDU 94(816.5RG)
------	---

#### **Catálogo na Fonte**

**Bibliotecária Charlene Brasil – CRB 10/1868**

A revisão e todas as opiniões e informações expressas em cada um dos artigos são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

# **História Local em Debate: Conectando Novas Perspectivas: IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande-FURG**

## **Comitê Científico**

Cláudio Renato Morais da Silva - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Gianne Zanella Atallah - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
José Carlos da Silva Cardozo - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Wagner Silveira Feloniuk - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

## **Comissão Organizadora**

Adriana Kivanski de Senna - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Glênia Caetano Freitas Alves - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Haila Vilar de Paiva - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
João Pedro Barbosa Alvarinho - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
José Carlos da Silva Cardozo - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Júlia Silveira Matos - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Marcelo da Silva Alves - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Wagner Silveira Feloniuk - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

## **Realização**

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

## **Site do evento**

<https://coloquioppgh.furg.br/>

## **Site do PPGH - FURG**

[www.ppghistoria.furg.br](http://www.ppghistoria.furg.br)

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>Programação geral</b> .....	9
<b>Simpósios Temáticos - Programação</b> .....	9
<b>Simpósios Temáticos - Resumos</b> .....	15
<b>ST 01 - História como pesquisa</b> .....	15
O USO DO ALAMBIQUE NA MODERNIZAÇÃO DE PRODUÇÃO DA CACHAÇA NO SÉCULO XVIII NAS REGIÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA.....	15
A TRAGÉDIA MEDEIA E A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO .....	18
ENTRE DISCURSOS, PODERES E REPRESENTAÇÕES: A AMAZÔNIA EM PERIÓDICOS ACREANOS (1960-1980).....	23
PRODUTOS GERADOS NO ÂMBITO DO PPGH-FURG: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE MESTRADO DEFENDIDOS ENTRE 2014 E 2019 .....	29
OFERENDAS PARA IEMANJÁ E HISTORIADORES (AS): A FESTA COMO “LUGAR” DA PESQUISA HISTÓRICA.....	35
MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE DA ESTRADA DE FERRO NA FORMAÇÃO ECONÔMICA DE MIMOSO DO SUL - ES.....	41
OS PENSADORES DO ESTADO: A PARTICIPAÇÃO DOS INTELECTUAIS PIAUIENSES NA PROPAGAÇÃO DO NACIONALISMO NO PIAUÍ DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945) .....	46
<b>ST 02 – Protagonismos e pluralidades sociais</b> .....	51
MEMÓRIA COLETIVA: OS PROCESSOS DE USUCAPIÃO COMO FORMA DE PROTEÇÃO A IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE .....	51
“APRENDI MUITAS COISAS COM MARIDO ARRELIANDO PORQUE NÃO GOSTAVA QUE EU SAIA DE CASA, MAS EU IA ASSIM MESMO”: PLURALIDADE DE NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA DE FIANDEIRAS E TECEDERAS EM JATAÍ-GO .....	57
O CONTROLE INSTITUCIONAL DA INQUISIÇÃO: O PROCESSO DE ANA DA TRINDADE (1735).....	62
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DIALÓGICA COMO ENSINO DE HISTÓRIA NÃO-FORMAL NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE INDÍGENA E	

QUILOMBOLA (APEIQ) DA FURG .....	66
CULTURA INDÍGENA EM SALA DE AULA: IMPORTÂNCIA DA AUTORIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO .....	71
DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	77
“CIVILIZAÇÃO”: A SUBLEVAÇÃO DOS INDÍGENAS NA ILHA DE QUIEPE. NEGOCIAÇÕES E MEDIAÇÕES CULTURAL. BAHIA. SÉCULO XIII .....	80
SEXUALIDADES DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	85
<b>ST 03 – Ensino de História</b> .....	89
NO BANCO DOS RÉUS AS NOSSAS ESTÁTUAS: A PROBLEMÁTICA DOS PASSADOS SENSÍVEIS A PARTIR DO LOCAL .....	89
O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE .....	92
HISTÓRIA E O LECIONAMENTO EM HISTÓRIA LATINO-AMERICANA.....	92
DECOLONIALIDADE E HISTÓRIA LOCAL: UM OUTRO ENSINO DE HISTÓRIA É POSSÍVEL .....	96
HISTÓRIA LOCAL: ENSINANDO E CONECTANDO A HISTÓRIA, A PARTIR DOS MONUMENTOS CENTRAIS DA CIDADE DE LIMEIRA - SP .....	100
LATINIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	106
O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM UMA PERSPECTIVA POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO QUINTA SUPERAÇÃO.....	109
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ONDE ESTÁ A LEI N°10.639/03 NAS BIBLIOTECAS DE RIO GRANDE? .....	114
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM SUBSTITUTO À ALTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS .....	118
<b>ST 04 - Interdisciplinaridades</b> .....	123
PLURALIDADE CULTURAL: USO DAS COISAS EFÊMERAS COMO FONTES HISTÓRICAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	123
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO CIENTÍFICA .....	128
AS MULHERES E GÊNERO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS ENCONTROS DA ASPHE (2010-2019) .....	133
ESTADO BRASILEIRO E AGRICULTURA CONVENCIONAL: BREVE ANÁLISE ....	137

O VESTIDO GAÚCHO COMO TRAJE TÍPICO BRASILEIRO: O MISS UNIVERSO E A FEMINIZAÇÃO DA PILCHA GAÚCHA .....	142
ESCRITORES INGLESES OITOCENTISTAS E SEUS USOS DO PASSADO, MITOS GREGOS ANTIGOS NA OBRA FRANKENSTEIN. OU O PROMETEU MODERNO, DE MARY SHELLEY E O PROMETEU DESACORRENTADO DE PERCY SHELLEY .....	146
CRÔNICAS VISUAIS DE TRABALHADORAS DE SÃO PAULO (1940): PERSPECTIVAS FOTOGRÁFICAS DE HILDEGARD ROSENTHAL.....	151
OLHARES PARA EDUCAÇÃO EM TERREIROS DE QUIMBANDA.....	157
MUSICANDO A HISTÓRIA: O USO DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS NO ENSINO HISTÓRICO ESCOLAR .....	163
O RESPONSO EM MOSTARDAS/RS .....	167

## APRESENTAÇÃO

**IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH - FURG)** é uma atividade de divulgação científica totalmente organizada pelo corpo discente do Mestrado em História da FURG. Desde sua primeira edição em 2015, foi resultado do esforço conjunto entre mestrandos, mestrandas e corpo docente do PPGH-FURG. Mais uma vez, neste ano de 2022 em meio a transição do ensino remoto para o presencial, contexto de pandemia do COVID-19, esse evento se materializa a partir do esforço dos mestrandos e docentes desse programa.

Faz-se necessário aqui destacarmos o quanto iniciativas como essa são fundamentais para o avanço da ciência histórica, pois contribuem para divulgação das pesquisas no interior do campo da História e do Ensino de História, assim como, para as trocas teóricas, metodológicas e historiográficas tão fundamentais para o fazer histórico.

Nesses 10 (dez) anos de trabalho e desenvolvimento de pesquisas no Mestrado Profissional de História, o investimento foi voltado ao levantamento de dados sobre os problemas históricos enfrentados pelo Ensino de História, assim como perceber outras possibilidades de aprendizagem histórica nos ambientes formais de educação, como fora deles.

Nessa direção, se desenvolveram trabalhos no campo do Ensino de História e suas relações com as formas de aprendizagem histórica, educação ambiental, cultura afro-brasileira, cultura indígena, educação popular, assim como, análises de cunho historiográfico sobre materiais didáticos e História do Ensino de História. Essas temáticas são levadas em conta como um diferencial nas pesquisas, pois, demonstram o intento e busca pela compreensão dos funcionamentos e diagnósticos que possibilitassem o desenvolvimento de produtos voltados ao ensino e aprendizagem históricos.

Portanto, o **IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH - FURG)** busca contribuir para a reflexão sobre pesquisas que levantam problemas socialmente postos, relativos as experiências de ensino-aprendizagem da História e o desenvolvimento de produtos ou propostas pedagógicas

para solução desses problemas. Além, ainda, de abrir espaços de trocas, reflexões e divulgação das pesquisas no campo do Ensino e aprendizagem da História. A todos e a todas, desejamos bons trabalhos e ótimas análises.

Prof. Dra. Júlia Silveira Matos  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História da  
Universidade Federal do Rio Grande

Rio Grande/RS, junho de 2022.



## **Programação geral**

*O link para as Salas Virtuais dos ST e para as Palestras estão disponíveis no site do evento.*

### **Dia 13/06/2022 - Segunda-feira**

14h - Boas-Vindas do PPGH-FURG

14h30 – Palestra de Abertura: *Experiências das gentes negras: trabalhadoras, racismo e cidadania no Pós-Abolição como possibilidade para (re) pensar a História Local ao sul do Sul.*

Palestrante: Dra. Fernanda Oliveira da Silva (UFRGS).

### **Dia 14/06/2022 - Terça-feira**

14h - Simpósios Temáticos

19h – Simpósios Temáticos

### **Dia 15/06/2022 - Quarta-feira**

14:30h – Palestra de Encerramento: *O Público e a História Pública: perspectivas entre os contextos locais e o Ensino de História.*

Palestrante: Dra. Gianne Zanella Atallah (FURG/Fototeca Municipal Ricardo Giovanni – Rio Grande/RS).

16h – Agradecimentos e encerramento

## **Simpósios Temáticos - Programação**

### **Terça-Feira, 14 de junho**

#### **Início às 14 horas**

Simpósio 1 – História como pesquisa

Simpósio 2 – Protagonismos e pluralidades sociais

#### **Início às 19 horas**

Simpósio 3 – Ensino de História

Simpósio 4 - Interdisciplinaridades

\*\*\*

**ST 01 - História como pesquisa**

Terça-feira, 14 de junho – 14 horas

**O uso do alambique na modernização de produção da cachaça no século XVIII nas regiões da América Portuguesa**

Ana Paula Barco da Silva - UEM

**A tragédia Medeia e a problemática de gênero**

Darcylene Pereira Domingues - FURG

**Entre discursos, poderes e representações: a Amazônia em periódicos acreanos (1960-1980)**

Emily Nayra Soares Albuquerque - UFAM

**Produtos gerados no âmbito do PPGH/FURG: análise dos trabalhos de conclusão de mestrado defendidos entre 2014 e 2019**

Jarbas Greque Acosta – FURG

Renata Braz Gonçalves - FURG

**Oferendas para Iemanjá e historiadores (as): A festa como “lugar” da pesquisa histórica**

Marcelo Moraes Studinski - UFPEL

**Memória e territorialidade da estrada de ferro na formação econômica de Mimoso do Sul – ES**

Talytha Cardozo Angelo – FAVENI/Centro de Ensino Superior Dom Alberto

**Os Pensadores do Estado: a participação dos intelectuais piauienses na propagação do nacionalismo no Piauí durante a Era Vargas (1930-1945)**

Weslley Araújo - UEPI

**ST 02 – Protagonismos e pluralidades sociais**

Terça-feira, 14 de junho – 14 horas

**Memória coletiva: os processos de usucapião como forma de proteção a identidade e territorialidade**

Bethânia Luisa Lessa Werner - UFPEL

Nathalia Lima Estevam - UFPEL

**“Aprendi muitas coisas com marido arreliando porque não gostav que eu saía de casa, mas eu ia assim mesmo”:** pluralidade de narrativas e experiências na historiografia de fiandeiras e tecedeiras em Jataí-GO

Jéssica da Costa - UFPB

**O controle institucional da Inquisição: o processo de Ana da Trindade (1735)**

Mariana Silva Rodrigues - UFMA

**Educação Patrimonial dialógica como Ensino de História não-formal no acompanhamento pedagógico ao estudante indígena e quilombola (APEIQ) da FURG**

Marlon Borges Pestana - FURG

**Cultura Indígena em sala de aula: Importância da autoria para a construção do protagonismo**

Mayara Pereira Correa - FURG

**Discussão sobre gênero e uma análise dos índices de violência em tempos de pandemia**

Rafaela Guardalúpi – FURG

Júlia Matos - FURG

**“Civilização”: A sublevação dos indígenas na Ilha de Quiepe**

Ramon Queiroz Souza - UFSM

**Sexualidades dissidentes na Educação Básica**

Valmir Borges – UFBA

**ST 03 – Ensino de História**

Terça-feira, 14 de junho – 19 horas

**No banco dos réus as nossas estátuas: a problemática dos passados sensíveis a partir do local**

Darlise Gonçalves de Gonçalves - UFPEL

**O novo Ensino Médio e suas consequências para o Ensino de História e o lecionamento em História Latino-Americana**

Fernando Barros - FURG

**Decolonialidade e História Local: um outro Ensino de História é possível**

Glênia Caetano Freitas Alves - FURG

**História Local: Ensinando e conectando a história, a partir dos monumentos centrais da cidade de Limeira – SP**

João Pedro Barbosa Alvarinho - FURG

Gisele Helena de Castro e Silva – E.E. Professora Margarida Paroli Soares

**Latinidade e o Ensino de História**

Nelson Junior - FURG

**O retorno ao ensino presencial em uma perspectiva popular: um relato de experiência no Quinta Superação**

Juliana Pereira – UFPEL

Thalis Sartorio - FURG

**História e Cultura Afro-Brasileira: onde está a lei nº 10.639/03 nas bibliotecas de Rio Grande?**

Patrícia da Silva Pereira - FURG

**Recursos educacionais abertos: um substituto à altura dos livros didáticos**

Ygor Combi - FURG

## **ST 04 - Interdisciplinaridades**

Terça-feira, 14 de junho – 19 horas

### **Pluralidade Cultural: Uso das coisas efêmeras como fontes históricas através da Educação Patrimonial**

Alissa Esperon Vian – FURG

Pâmela da Conceição - FURG

### **Abordagem teórico-metodológica para uma análise da relação entre História e Ficção Científica**

Cristiano Gastal - UFPEL

### **As mulheres e gênero na História da Educação: Uma análise sobre os encontros da ASPHE (2010-2019)**

Diênifer Alves Ramos da Rosa - UFPEL

### **Estado brasileiro e agricultura convencional: breve análise**

Lais Schillim Silva - UFPEL

### **O vestido gaúcho como traje típico brasileiro: o Miss Universo e a feminização da pilcha gaúcha**

Leonardo Caballero Piza - UFAM

### **Escritores ingleses oitocentistas e seus usos do passado, mitos gregos antigos na obra Frankenstein. Ou o Prometeu Moderno de Mary Shelley e o Prometeu Desacorrentado de Percy Shelley**

Luana da Silva de Souza - UFSM

### **Crônicas visuais de trabalhadoras de São Paulo (1940): Perspectivas fotográficas de Hildegard Rosenthal**

Maria Clara Lysakowski Hallal - UFPEL

### **O esquecimento de crimes em passados ditatoriais: perspectivas comparadas entre Alemanha e Brasil (1979-2019)**

Rafael Haddad Cury Pinto - UFF

**Olhares para educação em terreiros de Quimbanda**

Rodrigo Lemos Soares - UFPEL

**Musicando a História: O uso de composições musicais no ensino histórico escolar**

Rodrigo Luis Oliveira - UNIFESP

**O Responso em Mostardas/RS**

Sabrina Machado Araujo - UFPEL

## **Simpósios Temáticos - Resumos**

**ST 01 - História como pesquisa**

Terça-feira, 14 de junho – 14 horas

### **O USO DO ALAMBIQUE NA MODERNIZAÇÃO DE PRODUÇÃO DA CACHAÇA NO SÉCULO XVIII NAS REGIÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA**

Ana Paula Barco da Silva

**Palavras-chave:** Alambique; Cachaça; Modernização; aguardente; setecentista.

#### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa visa abordar a modernização do alambique nas regiões açucareiras da América Portuguesa no século XVIII. Será analisado como era feita a produção da cachaça naquele período com o uso da fonte “*Memoria sobre a Reforma dos Alambiques ou de hum Proprio para a distillação das Águas Ardentes*” de 1797, produzida por João Manso Pereira.

Dentre os objetivos a serem abordados estão a contribuição para história da aguardente, tanto no seu modo de produção como no consumo que, em sua maioria, era feito pela parcela mais humilde da população como escravos e marinheiros. Outro fator a ser estudado é o efeito que a bebida trazia nessas regiões no passado.

Tendo como um dos principais centros produtores a Capitania do Rio de Janeiro, a bebida designada cachaça era a principal na produção dos engenhos, pois tinha como função ser a moeda de tráfico no continente africano.

Importante ressaltar que, naquele contexto, havia uma forte tendência iluminista como propulsora de revoluções, na qual influenciou João Manso Pereira, assim como outros estudiosos, a melhorar as técnicas de produção não somente de bebidas como a aguardente, como na agricultura, pecuária, literatura, física, enfim toda e qualquer área do conhecimento em que existisse o estímulo para o progresso econômico. Tal movimento resultou na transcrição de seus conhecimentos em manuais, chamados de memórias produzidas pela oficina arco do cego.

A história da alimentação se imiscui em diferentes níveis do cotidiano dos indivíduos. O consumo de bebidas recreativas como a cachaça e aguardente podem demonstrar tanto uma adaptação que atendessem a demanda de uma parcela da população colonial (que não tinha

condições de consumir bebidas vindas da Metrópole), quanto a construção de um processo identitário através de um símbolo étlico presente no cotidiano de uma cultura.

## **METODOLOGIA**

Na abordagem metodológica analisamos os aspectos históricos do consumo da cachaça e da aguardente durante o século XVIII. Ao ter como base a fonte “*Memoria sobre a Reforma dos Alambiques ou de hum Proprio para a distillação das Águas Ardentes*” de 1797, na qual se analisa a influência do iluminismo nos homens de letras em Portugal, naquele período. Além disso, analisamos as inovações técnicas e tecnológicas voltadas ao alambique na produção da cachaça durante o período setecentista promovidas pela Calcografia do Arco do Cego, bem como quais eram os indivíduos consumiam tais bebidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como resultados parciais da pesquisa, verificamos que a cachaça, no período setecentista, era majoritariamente consumida colonos de classes humildes. Sua finalidade recreativa era diversa, indo ao ânimo no trabalho, bem como uma fuga de realidade de escravos que passavam por situações desumanas. A cachaça era, também, receita como uma mezinha (remédio) para as tripulações de embarcações marinhas, e também era recomendada pelos médicos para manter os corpos aquecidos em climas frios.

Curiosamente, haviam ordens régias que proibiam o consumo de cachaça em festas pelos negros, no qual esse ato era considerado um pecado. A coroa portuguesa tentava regular o uso da bebida, impor taxas sobre a cachaça na tentativa de poder comercializar outros produtos europeus.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível considerar que a cachaça, durante o período setecentista, teve um grande efeito nas regiões da América Portuguesa, por esse motivo houve leis de proibição, comércio, o uso para fins culturais e religiosos, além de ser considerada uma medicação também. João Manso Pereira traz um manual na tentativa de melhorar a produção da cachaça por meio do alambique o que demonstra as muitas contradições que envolvem o consumo desta bebida recreativa desde sua origem.

## **REFERÊNCIAS**

**PEREIRA, J.M. Memoria sobre a reforma dos alambiques ou de hum próprio para a distillação.** Lisboa: J. P. Correa da Silva, 1797.

## A TRAGÉDIA MEDEIA E A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO

Darcylene Pereira Domingues<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** gênero; tragédia; teatro grego; história; ensino.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por intenção debruçar-se sobre uma fonte histórica produzida no século V a.C, especificamente na cidade de Atenas, uma obra teatral escrita e encenada pelo trágico Eurípidés no ano de 431, a tragédia *Medeia*. Nesse sentido, a nossa interpretação foi fundamentada paulatinamente a partir de uma problemática que utiliza a categoria de gênero para realização de uma leitura específica da personagem *Medeia*. Além disso, decidimos utilizar esse conceito pois a sociedade clássica apresenta uma organização social e política que evidencia o masculino e atitudes referentes ao seu espaço, ou seja, o comum.

Contudo, quando interpretamos profundamente a tragédia *Medeia* podemos observar que de alguma forma ela permite quebrar uma visão monocromática que reduz tudo a um antagonismo visceral, de mulheres submissas e de homens senhores absolutos, estabelecendo papéis sociais distintos para ambos os sexos. E é justamente esse transbordamento que a personagem realiza que nos permite demonstrar através da escrita as discussões existentes no interior do texto trágico a partir de um problema contemporâneo, a categoria de gênero. Neste sentido, dois tópicos são basilares na presente pesquisa: primeiramente as relações de parentesco que alicerçam-se na problemática do gênero e posteriormente a produção de um *lógos* específico ao feminino.

### METODOLOGIA

A tragédia poderia possuir um sentido *paideutico* já que pode ser interpretada como copartícipe na formação da mentalidade dos atenienses no século V. Esse processo de formação dos indivíduos na sociedade grega era construído no público, diante disso, o teatro é visto como um lugar onde os cidadãos aprendiam, de certa maneira, jogos mentais necessários para a convivência na pólis. Neste sentido, segundo Gonçalves, “PAIDÉIA E POLITÉIA são conceitos construídos em um mesmo esforço de entendimento da condição humana para além

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. darcylenedomingues@gmail.com

de uma percepção platônica, já que, para ele, os deveres dos indivíduos, as noções de bem e de mal dependem dos fins perseguidos pela cidade” (GONÇALVES, 2004, p. 170). Nesse contexto, a pólis se apresenta como uma comunidade pedagógica, pois a *politéia* não era simplesmente uma abstração, visto que “eram os cidadãos em ação que davam sentido a cidade” (SILVA, 2016, p. 40). Nesta lógica social, a tragédia se torna um elemento central na construção do cidadão, uma vez que ela é encenada, escrita e financiada por cidadãos, e, principalmente, porque efetiva o espetáculo no interior da *pólis* com questões contemporâneas a sua convivência, como corroborado por Segal a tragédia é um “espetáculo cidadão” (SEGAL, 1994, p. 193).

E ao nos debruçarmos a respeito desse processo de formação, visualizamos uma distinção muito específica entre o masculino e o feminino. Os homens eram educados para o convívio na esfera pública, diferentemente das mulheres, uma vez que suas atividades se realizavam a partir do exercício da palavra, e por isso eram iniciados nessa prática por outros homens. O caso de Coriolano, um jovem criado somente pela mãe, é um exemplo claro do que foi aludido, pois “a paidéia paterna teria conseguido o melhor de sua força de caráter e da sua energia” (LORAUX, 1994, p. 21).

À medida que notamos que a tragédia nos fornece de forma clara a construção de um mundo no qual homens e mulheres ocupam espaços diferenciados e hierarquicamente determinados optamos por uma análise a partir da perspectiva de gênero. Entendemos a categoria de gênero como algo relevante devido às construções sociais que foram determinadas historicamente para cada sexo, como nos demonstra Scott “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), assim são construídas e representadas social e historicamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É preciso lembrar que a tragédia está ligada a um tipo de convivência específica na pólis, uma forma inaugurada pelos gregos entre os séculos VIII e VII a.C., favorecendo segundo Vernant “uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder” (VERNANT, 1984, p. 34). Assim sendo, a palavra, *peithó*, a força da persuasão, se torna instrumento político no meio social largamente utilizado, principalmente em Atenas, a cidade das palavras “*logopolis*” (GOLDHILL, 1988, p. 57). Consequentemente, as manifestações sociais e artísticas são realizadas pela força da palavra e a *pólis* só existiria

devido às instituições de domínio público, como por exemplo, a ágora, as assembleias e o teatro.

*Medeia* é uma peça que demonstra atitudes vinculadas ao feminino e que, conseqüentemente, evidencia tanto os limites da construção da mulher naquele período histórico como também algumas rupturas expressivas dentro do sistema da *pólis*. Para o nosso estudo, primeiramente enfatizamos a presença do Coro feminino, personificação das mulheres moradoras da cidade portuária de Corinto, local de exílio da família de Jasão. Lembramos que essa cidade fora escolhida pelo herói após todo percurso da expedição dos Argonautas, pois a nau nomeada de Argo, teria sido conduzida imediatamente por Jasão para cidade de Corinto, na qual prestaria homenagem ao deus Poseidon. O Coro feminino, que pronuncia seus posicionamentos em cena, é um personagem coletivo, que segundo Vernant (2005) possuía o papel de exprimir os temores da cidade, suas esperanças, interrogações e julgamentos, por isso tem destaque na tragédia. Desta forma, vemos o Coro, em diversos momentos, compadecido com a dor de Medeia, pois somente elas, as mulheres, poderiam entender a dor do abandono além de cenicamente estarem dispostas na frente do *oikos* ouvindo os clamores da princesa. Segundo Nólíbos, esse feminino vive “num Estado em que a política patriarcal atravessa os interesses do Estado, atingindo os corpos e a história das mulheres” (NÓLIBOS, 2017, p. 17).

O Coro realiza na tragédia um papel de crítica e reflexão com os personagens, expressando não apenas uma certa visão do convencional como também se colocando em oposição com eles, como podemos notar nesta obra. O Coro pressiona os personagens na busca de sua verdade, de seu ponto de vista, busca revelar aos espectadores-cidadãos o que querem com suas ações.

No outro extremo do palco, no interior do *oikos*, temos Medeia nascida na região da Cólquida, terra agraciada com o velocino de ouro, pele de um carneiro prodigioso e alado. Uma personagem individual que, às vezes, é caracterizada com expressões fortes e cheias de sentido, que tentam definir a totalidade da encenação. Brandão, por exemplo, afirma que “Medeia, em tudo que fazia, sempre colocou a paixão como fio condutor das suas ações” (BRANDÃO, 2015, p. 199). Logo, suas atitudes terrivelmente desmedidas, contudo muito bem arquitetadas, demonstram o poder de destruição do feminino quando os seus sentimentos são ofendidos por um homem. Ressaltamos que esse poder mencionado é característico de um estigma que associa o feminino ao caos, à destruição e, conseqüentemente, se apresenta como uma tradução contemporânea e limitante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim compreendida a obra teatral *Medeia* adquire uma dimensão a partir da qual a sociedade ateniense se torna presente na própria obra. Presente na medida em que a tragédia é, antes de tudo teatro e, portanto, dialogando com os problemas reais da cidade. O teatro articula-se à cidade, como a cidade ao teatro através de uma mediação crítica que viabiliza a cidade pensar-se. Este trabalho que o teatro faz em meio a uma cidade na qual a palavra é instrumento de poder, já que, a *isegoria* é franqueada a todos os cidadãos, permite que os cidadãos enquanto espectadores revejam suas ações, dialoguem com a crise, visando a construção de uma saída. Não há tragédia sem a *isegoria* ateniense, pois é ela que dá sentido à tessitura do texto. O texto trágico se realiza na encenação que projeta a cidade para uma outra dimensão. Esta dimensão que torna possível a encenação, ao jogo do faz de conta que instaura a possibilidade de levar a ação humana para um território no qual a cidade pode ser vista, observada e, por fim criticada.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário Mítico-Etimológico da mitologia grega. Vol 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GONÇALVES, Jussemar Weiss. Paidéia e Politéia em Aristóteles. *Biblos*, Rio Grande, n. 16, p. 167-175, 2004.

GOLDHILL, Simon. *Greek tragedy*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

LORAUX, Nicole. *As mães de luto*. Tradução de Cristina Pimentel. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.

NÓLIBOS Paulina. Clitemnestra e Helena: as espartanas, o patriarca e o poder nas mãos da mulher. In: ASSUMPTÃO, L. F. B. D. *Esparta Política e Sociedade*. Curitiba: Primas, 2017. Cap. 1, p. 17-48.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, p. 71-99, 1995. Disponível em: <[https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso em: 7 fevereiro 2014.

SEGAL, Charles. *O ouvinte e o espectador*. In: VERNANT, Jean-Pierre (Org.). *O homem grego*. Lisboa: Presença, 1994.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da. *A fabricação androcêntrica do feminino: a construção das relações de gênero como um processo educativo na tragédia Agamenon de Ésquilo*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande. 2016

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 4. ed. São Paulo: Dipel, 1984.

\_\_\_\_\_; VIDAL-NAQUET, Pierre. Mito e tragédia na Grécia antiga. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

## ENTRE DISCURSOS, PODERES E REPRESENTAÇÕES: A AMAZÔNIA EM PERIÓDICOS ACREANOS (1960-1980)

Emilly Nayra Soares Albuquerque <sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Amazônia; Discursos; Poderes; Representações;

### INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe apresentar algumas considerações em torno de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Amazonas. A investigação, pertencente à linha de pesquisa de Cultura e Representações, objetiva realizar um estudo que compreendam os discursos, poderes e representações em torno da Amazônia a partir de três periódicos acreanos, O Acre, O jornal e O Rio Branco, através das matérias publicadas pelos respectivos jornais, com recorte entre os anos de 1960 a 1980.

Inicialmente, a pesquisa em andamento pretende atender quatro objetivos específicos, o primeiro busca evidenciar as narrativas amazônicas elaboradas pelos três jornais do estado do Acre, o segundo, identificar as representações sobre a Amazônia nos periódicos, bem como os sujeitos amazônicos, suas trajetórias e vivências na região, o terceiro, analisar os efeitos de poder instaurado sobre a região amazônica, entre os discursos estruturados sobre saberes científicos e instituições legitimadoras, com ênfase às políticas governamentais e projetos privados. Já o quarto e último objetivo, elaborar um (contra)discurso referente às narrativas que apresentaram/apresentam a Amazônia a partir de uma ordem eurocêntrica.

Ainda que exista uma produção em crescimento em torno dos estudos amazônicos, com uma variedade de pesquisas que discutem a imagem produzida sobre a Amazônia como atrasada, desconforme dos padrões de civilização e isolada geograficamente, as várias facetas do poder e as diversas formas em que ele se encontra diluído em sociedade, sobretudo, seus efeitos sobre o espaço em que ele aplica seus mecanismos de controle e coerção, revelam um campo de observação inexplorado. Dessa maneira, é possível enveredar para espaços que permitem diferentes análises, com o suporte de fontes, escolhas teóricas e metodológicas que inauguram possibilidades para a temática em investigação.

---

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas – PPGH/UFAM, e-mail: emillynayras@gmail.com

Dessa maneira, novas propostas de abordagens para os estudos em torno das representações, discursos e poderes sobre a Amazônia, mediante as narrativas produzidas por alguns jornais entre as décadas de 60 a 80, reportam às investigações de um passado que possibilita criar hipóteses e indagações que perpassam a análise textual do que foi escrito, ou seja, criando um caminho para compreender as estruturas de poder que imperavam e ainda se sustentam, ou, modificaram-se em novas estratégias de dominação que se apropria de um dizer/saber sobre a Amazônia.

Essas matérias publicadas, selecionadas e sistematizadas para constituírem o conjunto de fontes dessa pesquisa, perdem o caráter exclusivamente informativo que comumente é definido para um meio de comunicação, ou seja, essas matérias serão deslocadas para uma análise que as concebem como narrativas, que fazem parte de um conjunto de construções discursivas. Portanto, a pretensão inicial da investigação consiste em romper com a percepção que esses jornais realizavam uma retratação da realidade ou poderiam constatar realidades pautadas na afirmativa que podem alcançar a representação do real que narram em suas edições.

Os materiais jornalísticos serão analisados a partir das estruturas que os regem, ou seja, a pesquisa também busca compreender o lugar que eles ocupam na estrutura de ordenação que pertencem. Assim, os textos publicados pelos jornais, tomados aqui como narrativas, serão articulados ao processo histórico, político e econômico da região, que não se limita ao estado do Acre, mas que produz um discurso em torno de uma Amazônia generalizada, como um espaço que aparece determinado por termos genéricos e totalizantes.

Ao considerar a hipótese de que há outras abordagens e reflexões para serem realizadas sobre a Amazônia a partir de leituras outras a serem feitas pelo que era publicado pelos jornais, a seleção dessas fontes busca articular uma compreensão em torno da região mediante os três eixos teóricos centrais da pesquisa: representações, discursos e poderes. Desse modo, evidencia-se inicialmente que essas produções de jornais não estavam isentas das categorizações que reduzem a Amazônia a um termo, que estreitam um limite para que ela seja subjugada mediante os estereótipos que imperam amparados por um poder/saber.

De início, os principais aportes teóricos estão voltados para os conceitos de discursos, poderes e representações, definidos como imprescindíveis até o momento de iniciação da pesquisa. Para as discussões em volta do poder, enquanto prática diluída em sociedade, as perspectivas teóricas de Michel Foucault em suas respectivas obras, *As palavras e as coisas* (1999), *Microfísica do Poder* (2018) e *A Ordem do discurso* (1996) serão utilizadas para

auxiliarem na utilização do conceito, assim como para a compreensão da composição da prática discursiva e do conceito de representação.

Outros autores também atuam enquanto base para o emprego dos três conceitos principais da pesquisa, bem como evidenciam a importância do diálogo com outras perspectivas conceituais, entre elas, a linguagem, cultura, o papel da historiografia e das instituições que fornecem o suporte necessário para que determinados saberes e discursos sejam constituídos como verdades. Para estabelecer um liame entre as concepções acima citadas, mesmo que tenham desenvolvido pesquisas em diferentes temporalidades, Michel de Certeau com *A Escrita da História* (1982), A invenção do cotidiano, Raymon Williams em *Marxismo e Literatura* (1982) e Zygmunt Bauman com sua obra *Ensaio sobre o conceito de cultura* (2012) são autores que criam uma zona de probabilidades para que as problemáticas que movem a pesquisa sejam discutidas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa segue um método qualitativo de investigação, inicialmente, realizando um levantamento bibliográfico, mesmo que a busca já tenha sido iniciada durante a elaboração do projeto. A continuação do levantamento de trabalhos já elaborados em torno da temática ocorre para que seja realizado uma seleção e sistematização das produções acadêmicas desenvolvidas que poderão ser utilizadas enquanto revisão da literatura da tese, para que essas outras pesquisas sejam complementares nos diálogos e problematizações que evidenciem a importância e a originalidade da proposta de estudo.

Quanto à seleção dos materiais utilizados para análise, as principais fontes desta pesquisa consistem em publicações de três periódicos do estado do Acre, *O Acre (AC)*, *O Jornal* e *O Rio Branco*, precisamente as edições de 1960 aos anos de 1980, no qual os dois primeiros estão disponíveis digitalmente através da Hemeroteca Digital<sup>3</sup>, encontrados a partir do emprego da palavra Amazônia como palavra-chave, e o último periódico, disponível em material físico, no Museu Universitário da Universidade Federal do Acre – Ufac.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do material pesquisado, inserido como fonte de pesquisa, mediante o objetivo de identificar as narrativas nos periódicos selecionados, mesmo que inicialmente, é possível evidenciar que algumas publicações enfocam “perspectivas” enquanto propostas para a região amazônica alcançar uma condição de “prosperidade” alicerçada em elementos civilizatórios.

---

<sup>3</sup> Biblioteca Nacional Digital do Brasil, disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>

Os escritos, até então coletados, enfatizam uma disseminação de narrativas baseadas em um modelo de progresso, uma proposta de expropriação local para a aquisição de “avanços”, de modo que a região fosse reificada com o intuito de atender a uma demanda que consistia em alavancar a exploração de recursos naturais a favor daqueles que não habitavam a região.

Foram selecionados títulos de matérias como “Aproveite as ofertas de investimentos para a temporada de incentivos”, em que as narrativas estão pautadas no interesse de persuadir investidores com base em propostas de facilidades para aquisição de recursos que em pouco tempo, sem maiores dificuldades, serão altos rendimentos. Assim, expressões como “tirar proveitos” e “Amazônia está na moda” são empregadas na constituição das narrativas, buscando atrair investidores para uma região representada como um campo disponível para ser usurpada, repartida entre grupos de empresários, com o intuito exclusivo de adquirir lucros com amparos que legalizavam e estimulavam tais práticas.

Até a atual fase de desenvolvimento dessa pesquisa, matérias jornalísticas tendenciosas a vender uma imagem da região como desabitada e disponível para ser apropriada são vinculadas às várias representações que podem ser encontradas sobre e Amazonia. A partir desse viés de interpretação, as fontes evidenciam que essas narrativas jornalísticas elaboraram uma representação da região através de uma concepção de “futuro” ou “ideal” cercada por atividades econômicas, como pastos para a pecuária, uma das atividades mais enfatizadas nas narrativas, com aparatos tecnológicos enquanto suporte para o acúmulo de bens.

Através dessas narrativas, é possível evidenciar que a propaganda tinha a finalidade de impulsionar o interesse referente ao fator exclusivamente econômico, com exibição da região como terras férteis acessíveis para serem utilizadas em benefício do enriquecimento de investidores. Nessa perspectiva, entre esses discursos e representações que ainda serão discutidas de maneira mais acentuada, na medida em que um número maior de fontes forem integradas ao plano de análise desse estudo, será possível compreender de que modo a Amazônia foi instituída como um palco disponível para usufruto daqueles que detinham de condições financeiras para implantar seus negócios, ancorados em discursos e poderes que operam com base no jogo de regras em vigência que autoriza que determinadas ações sejam praticadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que em fase inicial, a partir do material já analisado, é possível refletir que na mesma proporção que se indica que a Amazônia precisa alcançar uma condição de “desenvolvida”, não se apresenta as mesmas vantagens para a população local e para atender às

necessidades locais, ou seja, as propagandas e incentivos parecem ignorar os anseios da região, não indicando interesse em atrair benefícios às comunidades indígenas ou aos demais sujeitos que viviam e trilhavam suas trajetórias de vidas nesse espaço denominado “amazônico. Muito se indica que existem “terras” disponíveis para a prática de atividades econômicas, florestas à disposição para ser explorada, mas não se evidencia uma valorização local, das diversidades de culturas, das práticas sociais, tampouco as vivências de sujeitos que desenvolviam trabalhos e experiências de vida na Amazônia.

Do material pesquisado e selecionado até a constituição deste texto, os termos mais utilizados nas publicações dos jornais, quando se referem à Amazônia estão relacionados às propostas de desenvolvimento, progresso, civilidade, integração nacional e economia. Eles são expostos para argumentar a necessidade de exploração, implantação de atividades econômicas e demais ações com o intuito de intervir na região amazônica, assim como aparecem outros termos como isolamento, atraso, à margem da civilização e pária, que integram ao conjunto de narrativas que justificam essas agências nesse espaço determinado por um discurso que afirma um saber/ poder sobre a região.

Os termos apresentados serão analisados e problematizados a partir dos seus respectivos empregos nas narrativas que serão articuladas por intermédio do regime de poder predominante, visto que a partir dele é permitido que determinados discursos sejam possíveis e legitimados enquanto representação de uma verdade sobre um lugar. Assim, para além da noção de sentidos, para entender de que maneira esse poder e seus mecanismos de legitimação se encontram diluídos em sociedade, também será enfatizado as relações de poder, perpassando as estratégias que os regimentam, da maneira são vinculados a certos sentidos, do modo como foram e ainda são consumidos, adotados enquanto produção de verdade que categorizam a Amazônia enquanto objeto de narração e dominação para além do recorte temporal das fontes.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. Ed., Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ª. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Tradução de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979.

# PRODUTOS GERADOS NO ÂMBITO DO PPGH-FURG: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE MESTRADO DEFENDIDOS ENTRE 2014 E 2019

Jarbas Greque Acosta<sup>4</sup>

Renata Braz Gonçalves<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Produto educacional; Produto tecnológico; Trabalhos de Conclusão de Mestrado; Mestrado profissional; Programa de Pós-Graduação em História.

## INTRODUÇÃO

No âmbito dos cursos de pós-graduação profissionais tem sido cada vez mais constante a exigência de elaboração de um produto. Esse produto pode se configurar, segundo a literatura consultada, em produto educacional e produto tecnológico.

O primeiro, produto educacional, é relativo aos formatos possíveis de Trabalhos de Conclusão de Mestrado – TCM, que são estabelecidos pela Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p.31), em seu parágrafo 3º, alínea IX do artigo 7º, sendo eles entendidos como produto educacional, isto é, materiais didáticos gerados nos mestrados profissionais, na área do ensino. E elencados como mencionam Rela e Dal’Agnol, 2016, como:

[...]possibilidade expressiva no mestrado profissional, pode ser dissertação; revisão sistemática e aprofundada de literatura; projeto técnico; objeto virtual; áudio; objeto de aprendizagem; ambiente de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais; propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas); sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras). (RELA; DAL’AGNOL, 2016, p.180)

O segundo, produto tecnológico, é um conceito introduzido por Moreira, Oliveira e Ferrer (2019, p.19), ao considerar o padrão de produção científica dos mestrados profissionais em ensino no país, como: "a reunião da produção científica do tipo material e recurso didático, objetos de aprendizagem e projetos técnicos". Sendo este conceito relevante à nossa proposta devido a sua pertinência ao gênero das produções que estão sendo publicadas pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em História - PPGH-FURG, além de corroborar com aqueles

---

<sup>4</sup> Mestre em História - FURG e Professor do curso de Biblioteconomia FURG.

<sup>5</sup> Doutora em Educação - UFPel e Professora do curso de Biblioteconomia FURG.

publicados pela comunidade científica dos Programas de Pós-Graduação na área de ensino no Brasil.

O PPGH da FURG iniciou suas atividades em 2011 tendo no período de 2014 a 2019, um total de 66 (sessenta e seis) trabalhos defendidos.

Esse trabalho faz parte de pesquisa mais ampla<sup>6</sup> que buscou na teoria da História e da Ciência da Informação, conhecimentos e instrumentos metodológicos capazes de analisar a produção científica de TCM produzidos por egressos do Programa. Tendo a intenção de averiguar o estado do conhecimento como propõem Romanowski e Ens (2006, p.40), visto que o estudo aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. Na presente comunicação, analisaremos o conteúdo e formato dos produtos apresentados nos referidos TCM.

O levantamento realizado proporcionará dados para futuras avaliações da produção do Programa em questão e programas similares, além de participar como incremento na produção de práticas e de conhecimentos pertinentes à busca de conteúdo empírico do saber histórico.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011, p.44), aderindo ao proposto pela autora, assumimos que nossa proposta de análise intenta a apuração de conhecimentos relativos às condições de produção e à detecção de indicadores de cunho qualitativo e quantitativo, independentemente da comunicação. Foram analisados 66 TCM, dos quais 20 possuíam produtos.

A pesquisa também gerou um produto que se constituiu em metodologia para análise desse tipo de produção, configurando-se em “Ficha de Descrição de Produtos” foi inspirada e adaptada da obra de Kathryn Kemp Silberger, intitulada de "Obras de referência: subsídios para uma avaliação criteriosa", publicada em 1990.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No processo de avaliação que propomos, há premência do estabelecimento de critérios avaliativos, com descritores claros e objetivos, de modo a dar intencionalidade e previsibilidade para os Produtos propostos, como preconizam Moreira, Oliveira e Ferrer (2019, p.10-11). Esses autores utilizam o termo "produto tecnológico", por entenderem que há diferenças entre o produto teórico, como é o próprio TCM, e os demais produtos práticos.

---

<sup>6</sup> ACOSTA, Jarbas Greque. Análise da produção dos trabalhos de conclusão de mestrado - TCM, defendidos no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG: 2014-2019. 2020. Dissertação (Mestrado em História ) - PPGH, FURG, Rio Grande, 2020. 135f.

Os produtos que propomos, são resultado da pesquisa e têm como base os moldes estabelecidos por Rela e Dal'agnol (2016, p.181), acompanhados de texto dissertativo, com a apresentação da problemática, dos objetivos, conceitos, com embasamentos teóricos, o método utilizado, as análises - a partir da visão dos proponentes e da comunidade alvo - e a elaboração de uma metodologia que pode ser aplicada na prática.

Nossa premissa é a de que os produtos oferecidos necessitam estar dispostos de modo que possam ser passíveis de acesso e recuperação, ou seja, devem ser encontrados e utilizados por quem necessitar. A criação de produtos demanda esforços e recursos que não podem ficar em recantos obscuros de instituições ou repositórios. É necessária a devida disseminação dessas informações, tanto para avaliações, discussões e/ou utilizações. O obscurantismo não é uma opção, bem como sua criação com finalidade pro forma.

Trata-se de um nicho que deve ser explorado como um modo de aproveitamento das capacidades dos mestrados com suas experiências pregressas, das estruturas de funcionamento dos cursos de mestrado profissionais, das interações multidisciplinares e como recursos educacionais e de pesquisa que podem ser apresentados à sociedade.

Encontrados nesta pesquisa, um índice de ocorrências, proporcionalmente baixo de Produtos, se observarmos o total de TCM publicados, em um total de 20 (vinte) produtos para uma amostra de 66 (sessenta e seis) TCM. Esse número se destaca, principalmente ao observarmos que alguns autores apresentam mais de um produto. No entanto, as ocorrências de produtos resultam em uma variedade de formatos, o que demonstra versatilidade e criatividade por parte de seus autores. Como podemos constatar na Tabela 1:

**Tabela 1: Produtos apresentados pelos TCM, PPGH-FURG (2014-2019)**

<b>Produto</b>	<b>Ocorrências</b>
Aplicação prática	1
Aplicativo realidade aumentada	1
Apostila	1
Artigo	1
Cartilha	4
Documentário	1
Folheto	2
Folheto digital interativo	1
Horta escolar	1
Jogo didático	1
Lista de filmes	1
Livro didático	1
Projeto	2
Roteiro de análise	1
Roteiro de entrevistas	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fonte : Autor

Outro ponto que merece destaque é a forma de apresentação desses produtos, uma vez que a primeira diretriz lógica é a de que os produtos e as respectivas indicações de sua existência, independentemente de sua designação terminológica, devem estar contemplados no corpo do TCM. Primeiramente, com indicações na Catalogação na Fonte, no Resumo, no Abstract, nas Palavras-Chave, nas Keywords, no Sumário e na Introdução. São seções de um TCM que apresentam uma representação condensada do seu conteúdo, ou seja, seções que dispensam a leitura integral do documento e que cumprem a função de dar ciência do conteúdo existente. Porém, encontramos dificuldade de identificar a existência, a localização e, mesmo, o tipo de Produtos inclusos nos TCM, uma vez que não constavam nas seções anteriormente mencionadas. Essa dificuldade ocorre da mesma forma tanto no documento (TCM) quanto na consulta à base de dados correspondente (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD).

A existência de um "Capítulo" específico ou, mesmo de um "Apêndice", está condicionada, logicamente, ao estilo empregado na escrita e estrutura de cada TCM. Entretanto, essa é uma prática recomendável para fins de clareza na leitura, evitando ambiguidades que levam a questionamentos do tipo: é mesmo uma proposição de produto ou faz parte dos procedimentos e/ou dos recursos metodológicos utilizados?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após análise dos dados, concluímos que para além das dissertações, encontramos um número baixo de produtos educacionais e tecnológicos em relação ao número de trabalhos defendidos (30%), contudo parece ser uma tendência que está aumentando nos últimos anos. E, provavelmente, com a nova configuração exigida para os trabalhos de conclusão(em formato de relatório técnico) que entrou em vigor em 2021, aumentará ainda mais.

Vale ratificar que a dificuldade de identificar e localizar a existência, tanto no documento (TCM), quanto na consulta a base de dados correspondente (BDTD) exigiu a leitura integral de um número elevado de TCM, uma vez que encontramos TCM sem os devidos cuidados de normalização em sua elaboração e apresentação. Isso, sem dúvida, refletiu-se nos procedimentos de descrição nas bases de dados onde foram inclusas. Esse fato causa preocupação, pois por essa fragilidade muitos trabalhos poderão deixar de ser encontrados e lidos, uma vez que o acesso aos mesmos está condicionado a esta indexação.

Dessa forma, sugerimos nessa pesquisa, alterações, tanto na descrição bibliográfica<sup>7</sup> de Dissertações e Teses, com a inclusão em notas apropriadas, dos produtos elaborados como resultado de pesquisa do TCM, quanto no repositório institucional - a cargo do SIB-FURG<sup>8</sup>, na apresentação das descrições dos respectivos TCM, bem como sugestões de normalizá-las segundo as normas apropriadas<sup>9</sup>.

Não vislumbramos qualquer fator ou dado que modifique essa tendência que não venha a contar, no futuro, com a iniciativa dos orientadores ou de decisões de cunho político dos órgãos colegiados do Programa no sentido de incentivar essa produção e normatização da mesma.

## REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 14724: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Brasília, 2011.

ACOSTA, Jarbas Greque. Análise da produção dos trabalhos de conclusão de mestrado - TCM, defendidos no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG: 2014-2019. 2020. Dissertação (Mestrado em História ) - PPGH, FURG, Rio Grande, 2020. 135f.

BDTD. Sobre a BDTD. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/> Acesso em: 31 out. 2019.  
BRASIL. Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009. Diário Oficial da União, n. 117, 23 de junho de 2009. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n\\_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf) Acesso em: 03 set. 2020.

CÓDIGO de Catalogação Anglo-Americano. 2.ed. São Paulo: FEBAB; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MOREIRA, Jonathan Rosa; OLIVEIRA, Alexandra Lins de; FERRER, Francisca Carla Santos. A produção técnico-científica dos mestrados profissionais de ensino (2015-2017): uma possibilidade de conceito por meio da produção científica em gênero produtos tecnológicos. *Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.*, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 9-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pscib/article/view/44395> Acesso em: 13 jun.2020.

RELA, Eliana; DAL'AGNOL, Caroline. REOLON por nós mesmos: o trabalho de conclusão de mestrado profissional em História e o conceito de produto. *MÊTIS: história & Cultura*, v.15, n.29, p.178-189, jan./jun. 2016. Disponível em : <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/4484/2559> Acesso em: 27 ago.2020.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Paulin Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

---

<sup>7</sup> Segundo o Código de Catalogação Anglo-Americano. 2.ed. rev. São Paulo: FEBAB, 2005.

<sup>8</sup> Sistema de Informação e Biblioteca – Fundação Universidade do Rio Grande.

<sup>9</sup> Segundo ABNT NBR 14724 - 2011 Trabalhos acadêmicos e relacionadas.

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872> Acesso em: 22 out. 2019.

SILBERGER, Kathryn Kemp. Obras de referência: subsídios para uma avaliação criteriosa. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1990.

# OFERENDAS PARA IEMANJÁ E HISTORIADORES (AS): A FESTA COMO “LUGAR” DA PESQUISA HISTÓRICA

Marcelo Moraes Studinski<sup>10</sup>

**Palavras-chave:** Festa de Iemanjá; Patrimônio Cultural; Tradição Inventada.

## INTRODUÇÃO

Religiosas ou seculares, as “festas surgem como tradições culturais, regionais e locais, praticadas pela população, fazendo parte da formação cultural de um povo, e se tornando históricas” (MEDEIROS, 2020, p. 15). Segundo Márcia Sant’Anna, as festas não são eventos soltos no tempo e no espaço: ao contrário, os seus vínculos espaciais e temporais são profundos. A festa é um fenômeno sociocultural indissociável da história, da economia, das relações de poder e da organização das sociedades humanas (SANT’ANNA, 2013, p. 22). Neste horizonte, as festas são “campos de luta simbólica, de luta entre projetos, sonhos, utopias e delírios, mas são acima de tudo momento de invenção da vida social, da ordem social e da própria festa e seus agentes” (ALBUQUERQUE Jr, 2011, p.148).

Neste prisma, a Festa de Iemanjá<sup>11</sup>, da cidade do Rio Grande, é uma celebração anual, que acontece entre os dias 1º e 02 de fevereiro, na praia do Cassino, tendo suas origens na década de 1960, como iniciativa de umbandistas e afro-religiosos locais. Vista da atualidade, a Festa de Iemanjá pode ser compreendida como uma “tradição inventada” (HOBSBAWM, 2017), pois, “as celebrações umbandistas parecem antigas, quando na verdade são muito recentes, como a própria religião em si, cujas práticas se estabeleceram e se cristalizaram ao longo do século XX” (LIMA, 2017, p. 112).

Nesta direção, o objetivo geral desta comunicação é apresentar os resultados da pesquisa de mestrado realizada pelo autor, pelo PPG em História da FURG, que resultaram na dissertação intitulada “*UM MAR ENFEITADO DE FLORES: A FESTA DE IEMANJÁ DA CIDADE DO RIO GRANDE SOB A ÓTICA DA IMPRENSA LOCAL (1975-2005)*”<sup>12</sup>, defendida em 2021, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Carmem Schiavon. Neste horizonte, por meio da

---

<sup>10</sup> Doutorando pelo PPG em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre (2021) e Bacharel (2018) em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: moraes.studinsky@gmail.com

<sup>11</sup> Neste texto, utilizo o termo “Festa de Iemanjá”, em letras maiúsculas, para referir-me à celebração dedicada a esta divindade, na cidade do Rio Grande, na praia do Cassino.

<sup>12</sup> Dissertação disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13170>

Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as trinta edições oficiais da celebração foram analisadas através dos jornais “Rio Grande” e “Agora”, com vistas a compreender sua historicidade, os grupos sociais e as instituições envolvidas no processo de consolidação da efeméride enquanto bem cultural rio-grandino. Desta forma, objetivo demonstrar os caminhos da pesquisa, como forma de oferta historiográfica, à Iemanjá e às historiadoras e historiadores.

## METODOLOGIA

Considerando o impacto da pandemia do COVID19, que desvelou as desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira, sobretudo na área da Saúde Pública, Educação e Cultura, muitas pesquisas acadêmicas foram interrompidas e/ou adaptadas. Nesta direção, o presente estudo acerca da Festa de Iemanjá, iniciado em 2019, necessitou se adequar a realidade imposta, deixando de ser uma pesquisa *in loco*, por meio da História Oral e observação participante, para uma pesquisa sobre a efeméride, a partir da imprensa rio-grandina, através da Análise de Conteúdo, por compreender esta metodologia como “um conjunto de técnicas que permitem a análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2011, p.38).

Neste sentido, analisei qualitativamente as matérias referentes à Festa de Iemanjá, publicadas no Jornal *Rio Grande*<sup>13</sup> e no Jornal *Agora*<sup>14</sup>, com vistas a “estudar adequadamente o processo exato pelo qual tais complexos simbólicos e rituais são criados” (HOBSBAWM, 2017, p. 11). Para Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. Análise de Conteúdo consiste em três etapas, são elas:

**Pré-análise** (1) – organização e sistematização das fontes. **Exploração do material** (2) – etapa da definição de categorias, identificação de unidades de registro, pautadas nas hipóteses e no referencial teórico; **Tratamento dos resultados inferência e interpretação** (3): “a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (MINAYO, 2001, p. 22)

A partir do método, nesta pesquisa, a etapa 1 consistiu na fase de busca das fontes, no acervo da Biblioteca Rio-grandense, ao qual realizei fotografias<sup>15</sup> de todas as páginas da imprensa consultada (entre os anos 1975 e 2005), onde constam matérias referentes à Festa de

---

<sup>13</sup> Jornal Rio Grande – periódico local, de cunho Conservador, com circulação no município entre os anos 1913 e 1995. Nesta pesquisa, utilizei o Jornal Rio Grande como fonte, no período entre 1966 e 1984.

<sup>14</sup> Jornal Agora – fundado em 1975, com linha editorial de teor Liberal, o jornal funcionou até 10 de março de 2020. Com este periódico, a pesquisa foi realizada nas edições entre os anos 1976-2005.

<sup>15</sup> Ao total, recolhi e fotografei mais de 250 fontes sobre a celebração.

Iemanjá, e logo digitalizei. Contemplando a etapa 2 da metodologia, organizei e sistematizei as fontes, ou melhor, o conteúdo das matérias dos jornais *Rio Grande* e *Agora*, sobre a celebração, por meio das seguintes temáticas: A) Origens da festa; B) elementos constitutivos da festa; C) Processos de transformações e reconfigurações da festa. Desta forma, para uma melhor compreensão de aplicação do método, destaco o exemplo abaixo:

**Quadro 1: Aplicação da metodologia e classificação das fontes**

Ano	Jornal	Dia/ Mês	Conteúdo (síntese)	Categoria
1970	Rio Grande	03/fevereiro	“Para festejar Iemanjá, que alguns entendem como a derivação africana de Nossa Senhora dos Navegantes, os adeptos do credo umbandista foram à praia, entre a noite de 1° e a madrugada de 2 do corrente. A foto é um aspecto do cerimonial, na beira da praia, que regurgitava de curiosos”	A e B

Fonte: Autor

No quadro acima, o conteúdo da matéria jornalística remeteu para as categorias “A” e “B”, origens da festa e elementos constitutivos, respectivamente. Ou seja, a partir da organização demonstrada, estão explícitas as etapas da metodologia: etapa 1) organização e sistematização das fontes; 2) exploração do material. Após a organização de todas as fontes sobre a Festa de Iemanjá, seguindo o método, seguimos para etapa 3, que consistiu no “tratamento dos resultados”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do empreendimento da pesquisa nos jornais *Rio Grande* e *Agora*, somada às questões que nortearam este estudo, pude verificar que a Festa de Iemanjá é uma celebração com origem nos cultos afro-brasileiros, radicados na cidade do Rio Grande, considerando o histórico de colonização e de escravização ocorridos neste município, bem como ao surgimento da umbanda, na década de 1920, nesta cidade. Assim, a análise das fontes indica que, embora as primeiras edições da efeméride tenham ocorrido na década de 1960, o culto à Iemanjá estava presente nas regiões da Laguna dos Patos e no Saco da Mangueira, no mínimo, desde a década anterior, onde umbandistas e africanistas realizavam as homenagens à divindade, por meio de oferendas.

A realização da festa, que ocorre a partir do ano de 1963, na praia do Cassino, por iniciativa de umbandistas vinculados a extinta *Liga Espírita de Umbanda*, foi vista pelo Poder Público e pela imprensa local, como uma oportunidade de atração turística e de divulgação daquele balneário. Em 1975, a efeméride foi oficializada, organizada pela *União Rio-grandina de cultos Umbandistas Mãe Iemanjá* (URUMI), com objetivos assumidamente religiosos e turísticos. Desde de então, houve uma série de esforços no processo de legitimação da festa, ao

qual foram acionados mecanismos e estratégias de reafirmação desta como tradição cultural. Dentre tais mecanismos, destaca-se a atuação dos periódicos locais.

Ao longo das primeiras décadas do evento oficial, foram introduzidos elementos que, vistos na atualidade, parecem indissociáveis da festa, como: A) instalação da escultura de Iemanjá no espaço público, tornando-se o seu principal símbolo religioso e cultural; B) delimitação de um espaço físico pelas instituições organizadoras, como forma de centralizar (no sentido de colocar ao centro, em evidência) os terreiros afro-religiosos; C) “procissão luminosa”, com todos as alegorias simbólicas destes cultos, que percorrem a avenida Rio Grande até o monumento; D) um ato solene que acontece no palanque armado ao lado da estátua de Iemanjá.

Dessa forma, a Festa de Iemanjá em sua perspectiva oficial – “tradição inventada” - está estruturada nestes elementos (monumento, “procissão luminosa”, abertura oficial e “Campo do Praião”) que trazem a falsa impressão de que é uma manifestação religiosa homogênea, onde os atores sociais envolvidos seriam conduzidos de forma roteirizada, como se fossem sujeitos passivos e desprovidos de qualquer ação ou interesses próprios. Além disso, estes elementos foram retratados pela imprensa como se representassem a totalidade da celebração, ao qual os únicos protagonistas seriam as lideranças religiosas e políticas e as respectivas instituições envolvidas. Por esses motivos, há um “limite da tradição inventada”.

Por outro lado, é evidente que estas características estruturantes, somadas a outros elementos, contribuíram para o reconhecimento da Festa de Iemanjá enquanto bem cultural imaterial do município (Lei 5770/2003), pela via legislativa. Contribuíram, também, para que a celebração fosse reconhecida como “Patrimônio Cultural” do Estado do Rio Grande do Sul (Lei 12.988/2008). Na perspectiva política e jurídica, o reconhecimento é um ganho para os grupos sociais que participam direta e indiretamente da celebração, haja vista que se torna uma ferramenta de garantia de proteção, preservação e de fruição deste bem cultural.

No final dos anos 1990, as matérias jornalísticas ampliam seu olhar sobre a celebração, e redirecionam o foco das reportagens da dimensão oficial do evento para outros elementos que compõem a efeméride e para a participação de outros grupos. Assim, as pessoas deixam de compor a grande massa anônima, antes representadas por números de terreiros e de público, e passam a ser representadas nas enunciações como indivíduos e grupos, que mobilizados pela fé em Iemanjá, exercem papel fundamental na realização da festa. Em outras palavras, por meio da realização de diversas práticas rituais, integrantes de terreiros da cidade do Rio Grande e de outras regiões do Estado, são observados, ouvidos e retratados nas reportagens.

De igual maneira, devotos não vinculados diretamente aos cultos afro-religiosos passam a compor, minimamente, as páginas dos periódicos.

O estudo evidenciou que a “tradição inventada” é um processo de legitimação de práticas socioculturais, que passam a ser aceitas e validadas por um determinado grupo social, conforme problematizado por Eric Hobsbawm (2017). Desta forma, a pesquisa demonstrou que a Festa de Iemanjá, da cidade do Rio Grande, ao longo do período analisado, passou por um processo de institucionalização, que introduziram e reconfiguraram práticas e símbolos que, por meio da repetição, dos valores e das normas socialmente aceitas e compartilhadas pelos grupos, legitimaram-na como uma festa tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dos limites deste texto, apresentei os principais aspectos da dissertação “*UM MAR ENFEITADO DE FLORES: A FESTA DE IEMANJÁ DA CIDADE DO RIO GRANDE SOB A ÓTICA DA IMPRENSA LOCAL (1975-2005)*, defendida em 2021. Um estudo apresentou-se, na perspectiva histórica, como uma das possibilidades analíticas de se pensar a “história da Festa de Iemanjá”, através dos registros da imprensa local, sem a pretensão de torná-la uma “história única”, fixa ou imutável, mas, com a consciência de que o conhecimento sobre esta celebração está em constante transformação e aperfeiçoamento. Nesta esteira, ao longo da pesquisa, busquei evidenciar a festa como “tradição inventada”, destacando a participação de diversos sujeitos e grupos envolvidos, com vistas a compreender como a efeméride se configurou enquanto patrimônio cultural.

Espero, por fim, que a pesquisa sobre as festas sejam, cada vez mais, o lugar da pesquisa histórica. Que este trabalho, mais do que uma oferenda historiográfica à “Rainha do Mar”, seja uma oferenda teórica e metodológica que desperte o interesse de historiadoras e historiadores dispostos a continuar a escrever e reescrever as histórias da Festa de Iemanjá.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n° 1, p. 134-150, jun. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **A Invenção das Tradições**. IN: HOBBSAWM, Eric J; RANGER, Terence (Orgs). *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LIMA, Sabrina Verônica Gonçalves. **As Faces da Umbanda no Piauí: Política, festa e criminalidade (1960-1978)**. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), UFPI, Teresina, 2017.

MEDEIROS, Fabrícia E. A. **Patrimônio, festa e tradição: a cavalgada de São José no distrito de São José da Mata – Campina Grande, PB (1995 – 2020)**. Monografia (Especialização em Estudos de História Local, Sociedade, Educação e Cultura) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANT'ANNA, Márcia. **A festa como patrimônio cultural: problemas e dilemas da salvaguarda**. Revista Observatório Itaú cultural, nº 14, São Paulo, Itaú Cultural, p. 21-30, 2013.

# MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE DA ESTRADA DE FERRO NA FORMAÇÃO ECONÔMICA DE MIMOSO DO SUL - ES

Talytha Cardozo Angelo<sup>16</sup>

**Palavras-chave:** Economia cafeeira; Fazenda Mimoso; Estrada de Ferro; Interiorização; Memória.

## INTRODUÇÃO

Precipuamente, a cidade de Mimoso do Sul, localizada no extremo sul do Estado do Espírito Santo, em suas particularidades, cresceu economicamente e aglutinou o contingente populacional. Dessa forma, o objetivo geral do presente estudo consiste em: Identificar as transformações na fazenda Mimoso através da extensão da Estrada de Ferro no panorama do café arábica.

Por conseguinte, os objetivos específicos trazem aos holofotes: a) caracterizar a atuação da economia do setor agricultor no sul do Espírito Santo; b) discutir as mudanças provocadas pela estação ferroviária como meio de transporte de produtos e trânsito de emigrantes; e c) descrever o processo de interiorização com o fenômeno da Estrada de Ferro.

A região é entendida como centro comercial de café devido suas terras férteis, no entanto, no recorte oitocentista, foi idealizado uma maneira de conectar essa produção aos vizinhos. Sendo assim, pelo Decreto nº 2001, de 1895, ocorreu a aprovação do trecho da Estrada de Ferro Santo Eduardo, que ligava a Cachoeiro de Itapemirim.

Adiante, como conta a história, esse segmento foi compreendido pela Companhia Estrada de Ferro Leopoldina, de modo que se tornou cidade somente em 1940, nesse estágio era entendida como “Fazenda Mimoso”, já havia uma estação para integrar o excedente cafeeiro.

Logo, justifica-se a pertinência deste como elemento indispensável no registro da história do município, pois, ao compor com a territorialidade do interior, muitas vezes não é contemplado na historiografia capixaba, uma vez que os grandes polos industriais chamam mais atenção. Todavia, embora pequena, é uma cidade de inúmeras obras.

---

<sup>16</sup> Graduada em Licenciatura Plena em História, pelo Centro Universitário São Camilo-ES. Atualmente pós-graduanda em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, e Ensino Religioso pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto – talythacardozo@gmail.com

Com isso em mente, surge a pergunta norteadora: A partir da construção da Estrada de Ferro diversas possibilidades chegaram à terra mimosense, sendo assim, como a ampliação da ferrovia contribuiu para a cultura econômica da fazenda?

Portanto, a memória conservada pelos trilhos que cortam o solo do município até hodiernamente, funcionam como lembrete de um passado nem tão distante, uma vez que a economia continua a se apoiar a cafeicultura, apesar da emancipação política e iniciativas da gestão, o contorno regional zela por esse patrimônio.

## **METODOLOGIA**

No que diz respeito a estrutura, a pesquisa se refere a abordagem qualitativa por caminhar nas análises contextuais, como também, pode ser caracterizada de natureza básica ao apurar os conhecimentos sobre a comunidade mimosense e ampliar o referencial teórico. Como método pode-se apontar o indiciarismo, com a pertinência da história local e seus desdobramentos econômicos, mostrando-se de acordo com o eixo temático “história como pesquisa”.

Ademais, surgiram desafios, como o caso das informações encontradas sobre a história do município, em sua maioria, estão concentradas nas pessoas, como o exemplo de Renato Pires Mofati, por se interessar no processo de formação. Desse modo, a produção disponível para pesquisa encontra-se em sites e arquivos pessoais, ou seja, a coleta de dados foi através do procedimento bibliográfico e documental.

Vale salientar, por fim, que a confecção deste engloba o objetivo de pesquisa explicativa, de modo que interpreta os elementos da sociedade cafeeira no recorte oitocentista, em face ao desenvolvimento das ferrovias. Em síntese, o público a que se destina são os leitores interessados na história regional desde a formação até o estopim da emancipação, microanálise, e as caricaturas do território como fazenda, vale, distrito e município, na virtude de seu aspecto breve, haja vista as definições de lauda.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Deve-se pontuar de início, como índole de dados parciais, a localidade de Mimoso do Sul enquanto fazenda, haja vista que ao longo do processo de desenvolvimento ganha novas definições. No entanto, no recorte oitocentista, o centro de análise volta-se para o cultivo do café e a resolução das ferrovias.

Pois, segundo Fernand Braudel (1990, p. 22) “toda a cidade, sociedade em tensão com crises, cortes, deteriorações e cálculos necessários próprios, deve ser novamente situada tanto no complexo dos campos que a rodeiam, como nesses arquipélagos de cidades vizinhas”.

Logo, o trecho da estrada que liga a Cachoeiro de Itapemirim, como supracitado no decreto nº 2001, de 1895, pode ser entendido como estopim para a chegada de emigrantes e imigrantes na fase posterior de distrito, em menção a matéria de Renato P. Mofati à prefeitura municipal, foi “através do comércio de café e armazéns alojados ao redor” que a região recebe incentivos para construções, elemento que afeta a expansão econômica.

Nesse ponto já é perceptível o impacto da integração da linha férrea, mas, no que diz respeito a economia, a indústria agricultora começa a ganhar força na produção cafeeira, vale salientar a topografia do Espírito Santo como fator de influência. Consoante a Claudia S. Ferreira (2013):

A ligação entre ferrovia e café esteve presente não só na virada do século XIX mas, também, no início do século XX. Muitos trechos ferroviários surgiram como empreendimento para escoamento da produção cafeeira, facilitando a ocupação de áreas cada vez mais distantes dos portos de exportação. (FERREIRA, 2013, p. 5)

A seguir, como afirma o Portal Mimoso (2020), as atividades econômicas “[...] se baseiam nas agriculturas do café arábica nas regiões mais baixas do município e café conilon nas áreas de montanhas”, em outras palavras, a elite desse período do Sudeste na história do Brasil, era diretamente ligada aos cafeicultores.

Não obstante, Daniel Gandra (2015), ilustra a historiografia acerca do boom econômico do café por meio de duas vias: dependência e autonomia, entretanto, vale salientar que o autor aborda o Vale do Paraíba, considerada o maior polo de café no seguimento dos oitocentos.

Partindo disso, sabe-se que as movimentações de capital envolvendo esse setor teve repercussão no Sudeste por completo, de maneira que “a ascensão do café deixou de ser somente a consequência de condições externas para ser o resultado da interação de fatores internos ao Vale e à sociedade brasileira” (GANDRA, 2015, p. 53).

Nesse sentido, quanto aos aspectos da interiorização, como conta Leandro C. Quintão (2014, p. 103), “levou para a capital de forma crescente o café da região sul, ampliando a hinterlândia do porto de Vitória e orientando a territorialidade conforme seu favorecimento”, em suma, permitiu a exportação e relações sociais.

Em continuidade, entende-se a expectativa de incorporação para com as outras áreas do estado, assim se consolidaram os trilhos juntando a capital Vitória a Cachoeiro de Itapemirim no sentido Sul, e Colatina no Norte.

Todavia, é imperioso que “[...] os dois principais centros urbanos regionais contemplados por vias férreas, e polarizadores da produção de suas respectivas regiões” (QUINTÃO, 2014, p. 100), uma vez que foi estabelecido esse ensejo ao sul, bastou as demais localidades complementar-se, como foi o caso de Mimoso do Sul.

Por fim, sob o mesmo ponto de vista, o vínculo da ferrovia permitiu a superação do “[...] transporte realizado do interior por tropas de burro e mulas em estradas de difícil acesso” (FERREIRA, 2013, p. 6), esse subsídio além de dificultar o trânsito também era custoso para manutenção, com a construção dos trilhos, mais do que levar rapidamente o café, nas paradas se fortalecia o câmbio de conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto ao longo da construção textual, a estrada de ferro contribuiu para a cultura econômica da fazenda Mimoso como meio de comercializar a produção do café. Por conseguinte, além de levar o café para outras localidades, essa mesma estrada incentivou o desenvolvimento do mercado interno, de maneira que ao incentivar os fluxos populacionais para o recorte geográfico, a infraestrutura cresce em proporção. Outrora, contar a história de uma cidade através da pesquisa é uma trajetória intensa, logo, para atender aos critérios de um resumo expandido, sofreu com a adaptação, no entanto, não faltou com lembretes da extensão diversificada da estrutura política.

Sendo assim, não se limita a fazenda, é apenas o ponto de partida para a pesquisa, bem como a delimitação temática dos oitocentos e foco na economia cafeeira, ao passo que as discussões quanto a “memória” reflete justamente no caráter das fontes: elas são particulares. Comenta-se ainda que esse estudo compõe o estopim para aprofundamento na questão econômica de Mimoso do Sul, escrevê-lo tornou nítido a necessidade de buscar com mais determinação e apurar as referências bibliográficas, por mais privadas que elas sejam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2001, de 8 de abril de 1895**. Aprova a revisão dos estudos da Estrada de Ferro Santo Eduardo ao Cachoeiro do Itapemirim, desde a estação de D. América até a do Mimoso. Capital Federal: Portal de Legislação, 1895. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/180587-aprova-a-revisao-dos-estudos-da-estrada-de-ferro-santo-eduardo-ao-cachoeiro-do-itapemirim-desde-a-estacao-de-d-america-ate-a-do-mimoso.html>>. Acesso em: 20 abr 2022.

BRAUDEL, F. **A longa duração**. In: \_\_\_\_\_. História e ciências sociais. Lisboa: Editorial Presença, 1990, cap. 1, p. 7-39.

FERREIRA, Cláudia da Silva. Café e estrada de ferro: o desenvolvimento socioeconômico do sul do Espírito Santo oitocentos. **I Seminário Internacional Brasil no século XIX**. Vitória: UFES, p. 1-12, 2013.

GANDRA, Daniel. Autonomia e dependência: duas visões historiográficas sobre o boom cafeeiro oitocentista no Sudeste e sobre o poder político em âmbito nacional dos cafeicultores. **Revista Mosaico**, v. 6, n.º. 9, 2015.

Mimoso do Sul: História. Portal Mimoso, 2020. Disponível em: <<http://www.portalmimoso.com.br/distritos/mimosodosul/index.html>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOFATI, Renato Pires. **Nossa História**. Prefeitura Municipal de Mimoso do Sul. Disponível em: <<https://mimosodosul.es.gov.br/Home/historia/>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

QUINTÃO, L. do C. Estrada de ferro e territorialidade no Espírito Santo da Primeira República. **Revista Ágora**, [S. l.], n. 20, p. 84–109, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/9162>>. Acesso em: 22 abr. 2022

# OS PENSADORES DO ESTADO: A PARTICIPAÇÃO DOS INTELLECTUAIS PIAUIENSES NA PROPAGAÇÃO DO NACIONALISMO NO PIAUÍ DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945)

Wesley Araújo

**Palavras-chave:** Intelectuais; Nacionalismo; Piauí;

## INTRODUÇÃO

O que entendemos como sendo as principais características de um brasileiro nato foi minuciosamente pensado e forjado por uma classe de políticos e intelectuais destinados a criar um cidadão orgulhoso de sua pátria e facilmente controlado pelo Estado. Portanto, entendendo a complexidade desse assunto e suas nuances no estado do Piauí, esse estudo objetiva por meio de periódicos, revistas e manuscritos a participação dos intelectuais piauienses na elaboração e disseminação do nacionalismo no estado do Piauí durante o primeiro ciclo do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), verificando sua participação na imprensa local, na indústria literária e em instituições culturais da sociedade piauiense.

Assim sendo, o objetivo geral consiste em evidenciar à luz do referencial teórico e de documentos, a participação e os métodos da elite intelectual piauiense como agente significativo no desenvolvimento do nacionalismo no Estado do Piauí durante o primeiro período do governo Vargas.

Os objetivos específicos da pesquisa são compreender o processo de formação do nacionalismo em sua vertente teórica e como ele pôde ser manipulado pelo Estado para que possa servir a um determinado propósito, estudar sobre o contexto histórico que levou aos mais renomados intelectuais brasileiros a cooperarem com Getúlio Vargas na ordenação de um novo cidadão voltado para o Estado e analisar a postura assumida pelos membros da intelectualidade piauiense em relação ao objeto da abordagem proposta e os meios que eram utilizados para disseminação dessas ideias na sociedade piauiense.

A figura de Getúlio Vargas sempre me despertou curiosidade por conta de sua capacidade em adaptar-se as mais inóspitas situações, como também sua habilidade em manipular todos os estratos da sociedade, seja da pessoa mais humilde ao intelectual mais renomado. A presente temática surgiu depois da elaboração de um artigo para a disciplina de História do Piauí, onde abordei os principais meios de difusão do conceito de identidade

nacional no estado do Piauí durante o período do Estado Novo (1937-1945), sendo os intelectuais piauienses uma das classes mais ativas durante esse processo. Dessa forma, foi gerado um interesse em compreender como parte da elite local, em sua maioria egressos de uma educação dos grandes centros do Brasil, participaram da formação do ideal do que é ser brasileiro.

Assim sendo, para entender as origens do nacionalismo fiz uso do conceito de “tradição inventada” de Eric Hobsbawm, como também lancei mão do pensamento de Benedict Anderson em sua obra *Comunidades Imaginadas*. Ao abordar a intelectualidade, trabalhei com Antônio Gramsci e sua percepção de que o intelectual deve ser um “organizador da confiança”. Desse modo, essas ações da intelectualidade piauiense permitem inferir que essa classe foi bastante atuante no desenvolvimento do espírito cívico adotado por Getúlio. Ao trabalhar o âmbito nacional utilizo Ângela de Castro Gomes, Boris Fausto, Mônica Pimenta Velloso, Dulce Pandoffi, Teresinha Queiroz, Renato Ortiz, Alcebíades Costa Filho e Salânia Maria Barbosa.

## **METODOLOGIA**

A eminente pesquisa será de caráter documental, encontrado em meticulosa pesquisa no arquivo público do Piauí, casa Anísio Brito, no acervo da Academia Piauiense de Letras e no Instituto Geográfico e Histórico do Piauí. Assim sendo, analisei os mais variados periódicos da época aqui estudada, em busca de publicações de intelectuais, como Martins Napoleão, Francisco Gayoso, Higino Cunha que possam remeter a sua importância em meu objeto de estudo.

Também examinei revistas, como *A Voz do Estudante*, *Zodíaco*, *Cidade Verde*, *O Meio*, *Revista da Academia Piauiense de Letras* entre outras que circulavam no meio acadêmico e contava com a participação dos intelectuais aqui já citados, tendo em vista que era um espaço bastante fértil para a propagação do ideário nacionalista varguista, já que a maioria de seus leitores estavam vinculados ao público jovem. Também vale a pena ressaltar que parte dos periódicos que vou trabalhar foi encontrado no site da Hemeroteca Digital e em portais de notícias do estado.

Após a organização e classificação desses documentos fiz uma análise crítica do que foi levantado durante a pesquisa, sempre estabelecendo paralelo com os conceitos abordados no referencial teórico, dessa maneira implicando em interpretações e conclusões sobre o objeto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa ainda está em fase de conclusão, no entanto o que se pode notar de forma parcial é que os intelectuais do Estado do Piauí, diferente das características seguidas pelos intelectuais que viviam na capital federal onde o nacionalismo era desenvolvido e difundido por um viés de valorização patriótica, entendida como um Brasil único sob a perspectiva de um civismo que renegava o regionalismo, no Piauí essa dinâmica foi um pouco mais heterogêneo.

Sem dúvidas que o ufanismo, patriotismo e destaque para feitos históricos importantes era o principal tema abordado pela elite intelectual local no que se tratava a propagação do nacionalismo, porém, percebi durante minha pesquisa que as discussões que mais chamavam atenção do público leitor, bastante reduzido por conta do alto nível de analfabetismo na época e que se tornou uma das dificuldades de alcançar um maior número de pessoas, eram os textos e poemas discorria sobre a cultura, religião e natureza piauiense.

A Academia Piauiense de Letras possuía como seus membros a grande maioria dessas vozes influentes divulgadores do ideário varguista. Sob a veste de uma instituição que preferia manter distância do cenário político ficando restrito ao mundo literário, por outro lado, não colocava empecilhos a seus participantes em transitar e escrever sobre posições políticas.

Portanto, a comunicação entre teoria e prática se estabelece primeiramente com Eric Hobsbawm, onde invenção das tradições é um conjunto de práticas reguladas por normas imperceptíveis que visam estabelecer na sociedade através da repetição uma nova forma de comportamento, não muito distante, com suas particularidades, o desejo de parte dos intelectuais do Piauí. E Benedict Anderson me fez compreender como era elaborado uma comunidade através de mitos e da confiança. Sobre o que era um intelectual e o real papel desenvolvido por ele na sociedade, Antônio Gramsci e Elisabeth Badinter encaixaram-se perfeitamente abordando o intelectual orgânico e o desejo de poder, respectivamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da pesquisa fui percebendo algumas lacunas que necessitavam ser preenchidas, no sentido de estabelecer uma ligadura cronológica com o objeto estudado, uma vez que em determinado momento o processo de análise das fontes ficou comprometido pela inacessibilidade do arquivo da Academia Piauiense de Letras, parte por conta da pandemia que fez com que a instituição passasse muito tempo fechada, parte pela falta de organização e cuidado de seu arquivo. Ademais, percebo que a atuação intelectual piauiense com o objetivo da propagação do nacionalismo estabeleceu um dinamismo próprio das demais regiões do Brasil, voltando-se para a literatura de valorização local, diferente do que era estabelecido por

Getúlio nacionalmente. Mas quais os motivos que levaram a esse acontecimento? Esse questionamento é o que estou procurando responder ao longo desse estudo.

## 5 REFERÊNCIAS

### Fontes:

Revista da APL, 1932.

Revista A Voz do Estudante, 1932.

Revista Cidade Verde, 1934.

Revista Meio, 1940.

Revista Mocidade, 1942.

Revista Garota, 1943.

Revista Zodíaco, 1944.

### Bibliografias:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginárias**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: edusp, 2006.

FILHO, Alcebíades Costa. *A Geração de Crispim: um estudo sobre a constituição histórica da piauiensidade*. 2010. 194 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Pós-Graduação em História Social. Niterói-RJ, 2010.

GOMES, Ângela Maria de Castro. *História & Historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terencer. **A Invenção das Tradições**. 6º Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MELO, Salania Maria Barbosa. *A construção da memória cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930 - 1945)*. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense S.A, 1985.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os Literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: EDUFPI, 2011.



**Terça-feira, 14 de junho – 14 horas**

**MEMÓRIA COLETIVA: OS PROCESSOS DE USUCAPIÃO COMO FORMA DE  
PROTEÇÃO A IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE**

Bethânia Luisa Lessa Werner<sup>17</sup>

Nathalia Lima Estevam<sup>18</sup>

**Palavras-chave:** Quilombo; acervo; Agência para o Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim; Usucapião.

**INTRODUÇÃO**

Os conceitos de história, memória e identidade caminham unidos por muitas vezes, e podem até se confundir. Nesse sentido, este trabalho visa uma breve análise das relações entre o Quilombo em Piratini, no estado Rio Grande do Sul, a memória e a identidade na região, buscando por meio da análise dos conceitos e de fontes entender os laços entre a terra e a comunidade. Assim, mais à frente, apresentaremos e analisaremos brevemente três processos de pedidos de usucapião no Quilombo de Piratini.

Segundo Candau (2011) “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente”, nessa perspectiva, é possível compreender que a busca memorial é também identitária e que os indivíduos que as reivindicam, buscam também parte de sua trajetória. Assim, a memória também é uma força de identidade, ou a identidade em ação.

Através da associação da memória a grupos de referência há, ainda, outro conceito relevante para essa discussão, o de memória coletiva, trazido por Halbwachs (1990). O autor aponta que as lembranças individuais estão diretamente ligadas a seus grupos de referências (família, amigos...), isso torna o processo de reconstrução dessas memórias mais fácil e as relaciona a comunidades afetivas.

---

<sup>17</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Pelotas, bethaniawerner@hotmail.com.

<sup>18</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Pelotas, nathaliaestevaml@hotmail.com.

Novas pesquisas sobre a região sul abordam as vivências das comunidades quilombolas e evidenciam as relações destes espaços com o espaço em que existiam. “Elas (as práticas quilombolas) ensejaram solidariedades, reinvenções étnicas, potencializam alianças e afetividades, e até mesmo, dependendo da permanência em um mesmo sítio, demarcavam territorialidades, que acabavam eternizadas em topônimos de vários tipos” (PINTO, MOREIRA, AL-ALAM, 2020, p. 53). Dessa forma, a localidade hoje reconhecida oficialmente<sup>19</sup> como Quilombo em Piratini, pode ser declarada.

Nesse sentido, esta comunicação pode ser produzida através do processo de organização e catalogação dos diferentes materiais do acervo histórico da Agência para o Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim (ALM). Ao longo de sua organização foram encontradas fontes para auxiliar na análise sobre a comunidade quilombola no município de Piratini/RS. Os dezessete processos que compõem esse arranjo datam entre 1982 e 1983 e tem o objetivo de legalizar o uso das terras que a comunidade estava inserida. Entre os materiais presentes no acervo ALM, podem-se encontrar aerofotogrametrias, plantas, mapas e fotografias, livros técnicos, entre outros. Este importante acervo pode oferecer outro olhar sobre a formação histórica dos territórios no sul do Rio Grande do Sul.

## **METODOLOGIA**

O acervo da ALM é composto por diversos materiais, entre eles livros, mapas, fotografias e aerofotografias, além de processos de desapropriação e usucapião. O acervo está em processo de organização contínuo desde abril de 2021 e tem por objetivo facilitar o acesso aos documentos que salvaguarda. A catalogação preza pelo princípio da proveniência definido por Bellotto (2004) e que define que documentos da mesma origem devem permanecer reunidos para melhor acesso. Nesse sentido, a catalogação é elaborada a partir dos diversos projetos que a instituição e suas antecessoras estiveram envolvidas nas últimas décadas.

A organização teve início com as mapotecas e é realizada a partir da alimentação de uma tabela digital que visa acelerar o acesso ao acervo para pesquisas já em andamento, e possibilitar a conservação para futuras consultas no acervo. Logo após a conclusão da organização destes materiais, as fotografias tomaram o foco da catalogação. A partir dessas imagens podemos acompanhar as ações realizadas pela SUDESUL (Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul) para o desenvolvimento da região denominada Rincão do Quilombo em Piratini. Além de encontros, cursos foram ministrados à comunidade, a partir do

---

<sup>19</sup> Regularização quilombola. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/territorio-quilombola-e-identificado-em-piratini-rs-1> Acesso realizado em 08/05/2022.

Programa de Desenvolvimento de Comunidades, este projeto tinha como objetivo de auxiliar o desenvolvimento da agricultura familiar na região.

Ao catalogar os livros e materiais impressos (processos, atas, projetos, etc.), os processos referentes à usucapião no Quilombo em Piratini puderam ser analisados com maior cautela. Esses arquivos são compostos por mapas e atas, entre outros dados relevantes para o processo, entre as informações catalogadas podemos encontrar o ano de requerimento do processo, o nome do proprietário e o tipo documental. A organização destes materiais que se referem a Piratini pode evidenciar os processos, imagens e mapas que mais tarde auxiliam as terras quilombolas a serem reconhecidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As possibilidades de análise do material descrito anteriormente e das fontes disponíveis sobre a região do Quilombo em Piratini (RS) no acervo histórico da ALM são inúmeras. Por isso, a fim de demonstrar alguns resultados parciais, para essa comunicação realizou-se uma breve análise dos três únicos processos de usucapião, dentre os dezessete que compõem o acervo, em que mulheres são as proprietárias dos lotes de terras nesta região.

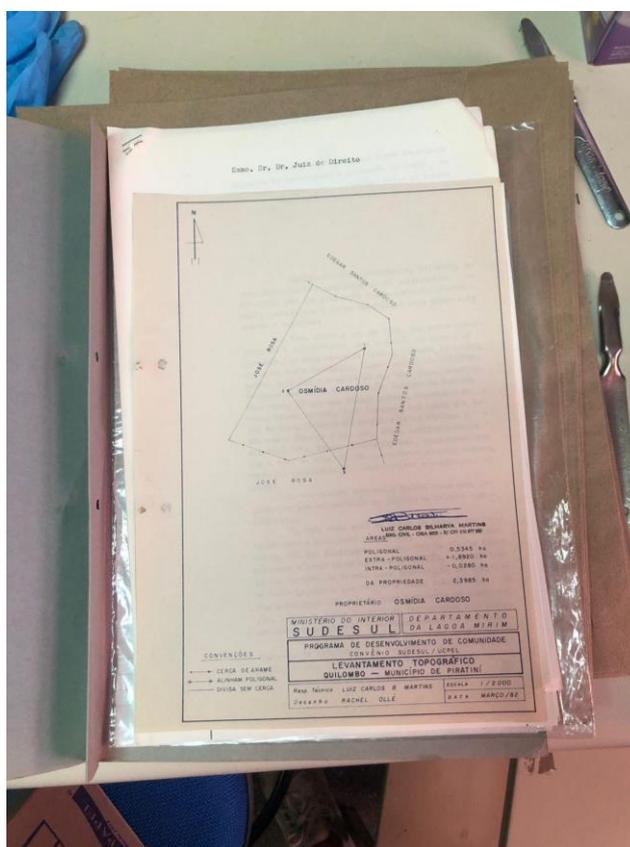
O primeiro processo possui como requerente Maria da Conceição Cardoso de Freitas, caracterizada enquanto viúva, com ocupação do lar e com a posse pacífica das áreas de terras – apresentadas na planta anexada ao processo – há mais de vinte anos. A parte alega que cuida zelosamente da propriedade, fazendo-lhe melhorias e, portanto, solicita sua posse legalmente. Da mesma forma, o segundo processo analisado, que possui como requerente Ibraíma Cardoso, solteira e também com ocupação do lar, apresenta as mesmas objeções. Sob a posse de determinada extensão de terras há mais de vinte anos, a parte solicita sua posse e registro legal. Em ambos os casos as sentenças são dadas como procedentes e as partes possuem as posses das áreas de terras como qualificadas, averbando-as no Registro de Imóveis a partir da conclusão do processo.

Já o terceiro processo diferencia-se dos dois anteriores pelo tempo de posse pacífica descrito. Osmídia Cardoso, solteira e com ocupação do lar, alega a ocupação do terreno desde o ano de 1935, contando cerca de 47 anos de posse ininterrupta até o ano corrente do processo, em 1982, igualmente fazendo-lhe benfeitorias e promovendo sua conservação (Figura 1). Assim, todos os processos descritos acima foram dados como procedentes pelo juiz e as terras passaram legalmente para a posse das mulheres citadas.

Alguns aspectos importantes a serem considerados na leitura dos materiais brevemente apresentados acima são a proximidade física entre as terras das requerentes e o possível vínculo

sanguíneo entre as três mulheres. Na descrição das áreas de terras, a planta anexa ao processo de Maria da Conceição Cardoso de Freitas apresenta os limites de fronteira do terreno, sendo um deles as terras requeridas por Osmídia Cardoso. Além disso, há no mesmo processo a indicação dos demais proprietários que fazem fronteira com as terras de Maria, muitos deles com o mesmo sobrenome da parte. Tal informação é verificada nos outros dois processos, onde as mulheres também possuem o sobrenome Cardoso, assim como vários dos proprietários que fazem limites com suas terras. Nesse sentido, é possível estabelecer relações de parentesco entre as três mulheres, colaborando com a hipótese de busca pela preservação das terras sob posse da família de maneira legal.

Figura 1



(Acervo ALM)

Dessa forma, considerando a provável parentalidade entre as partes, a proximidade física de suas áreas de terras e o longo tempo de ocupação das mesmas, é possível verificar as noções de pertencimento e identidade – não necessariamente homogêneas – também atreladas na busca pela legitimidade da posse. Ou seja, há a construção e a manutenção de laços afetivos com o local, assim como elaboração de uma possível memória coletiva, a qual

segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciada pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, a sim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas. (CANDAU, 2011, p. 49)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição acima e das propostas de discussões sobre conceitos relacionados à análise historiográfica, pode-se perceber as diversas possibilidades de pesquisa a partir do acervo histórico da ALM, a exemplo dos estudos sobre a região do Quilombo. Tais documentos possibilitam análises sobre a posse de terra, o estudo das constituições familiares da região, possíveis disputas judiciais e até mesmo reflexões sobre aspectos socioeconômicos e culturais - como a pouca presença de mulheres enquanto proprietárias descritas nos documentos.

Nesse sentido, tanto os materiais referentes a essa região quanto os demais que compõem o acervo apresentam potencialidades para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento de várias cidades da região sul do Rio Grande do Sul ou das relações internacionais mantidas entre Brasil e Uruguai, por exemplo. Assim, o acervo histórico da ALM, ao qual agradecemos a disponibilidade dos documentos para esta comunicação, constitui-se enquanto um espaço para preservação e manutenção e divulgação das histórias que fazem parte de diferentes desenvolvimentos sociais, culturais e econômicos da região.

#### 5 REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**. Tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Centauro, 1990.

INCRA. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Território Quilombola é identificado em Piratini (RS). Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/territorio-quilombola-e-identificado-em-piratini-rs-1> Acesso realizado em 08/05/2022.

PINTO, Natália Garcia. MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. AL-ALAM, Caiuá Cardoso. **Os Calhambolas do General Manoel Padeiro**: práticas quilombolas na Serra dos Tapes (RS, Pelotas, 1835). 2ª ed. Revisado e ampliado – e-book. São Leopoldo: Oikos, 2020.



# **“APRENDI MUITAS COISAS COM MARIDO ARRELIANDO PORQUE NÃO GOSTAVA QUE EU SAIA DE CASA, MAS EU IA ASSIM MESMO”: PLURALIDADE DE NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA DE FIANDEIRAS E TECEDERAS EM JATAÍ-GO**

Jéssica da Costa<sup>20</sup>

**Palavras-chave:** História Local 1; Mulheres 2; Oralidade 3; Trabalho 4; Feminismos

## **INTRODUÇÃO**

Nossos esforços ao longo da pesquisa é pensar a tecelagem manual não como uma atividade congelada no tempo, mas problematizar como esse tipo de trabalho-arte está na vida e é vivido por mulheres fiandeiras e tecedeiras em Jataí-GO, se originando, portanto, dos esforços de mulheres, e por vezes, é um saber-fazer (DUARTE, 2003) invisibilizado sob os preceitos de naturalização de atividades “de mulher”, reverberando em determinados silenciamentos de protagonismos das mulheres.

Importa mencionar aqui que ao se construir e contar determinadas narrativas, é preciso fazer ecoar as reflexões da escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre o perigo de se fazer e se contar uma história única. Relatando sobre como isso pode roubar das pessoas a sua dignidade, enfatizando que há poder no processo de se contar, produzir e fazer narrativas. Nesse horizonte, se detém aqui em mobilizar determinadas noções como experiências (HOOKS, 2013); com base nas epistemologias de investigação advindos de uma “pedagogia feminista”.

## **METODOLOGIA**

Para fins de entendimento acerca dos caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, faz-se necessário enfatizar que se parte de questões sócio-históricas que permeiam as realidades de mulheres. Para tanto, optou-se por uma abordagem das epistemologias feministas para fundamentar as ideias discutidas, que como pontua Amanda Motta Castro, expõe o que é “tecido no cotidiano da casa, na vida privada das mulheres, é político, histórico, produtivo e criativo” (CASTRO, 2017. p. 67). Assim, descortinar o mundo dos fios e tramas vem a ser um compromisso epistêmico feminista que colabora para o entendimento de mulheres que fiam e tecem em que tais mulheres são sujeitas de conhecimento. Em vista disso, é apresentado no

---

<sup>20</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História – UFPB, e-mail: jéssica.maques.costa@academico.ufpb.br.

texto a ideia de “epistemologia ordinária”, ou seja, os conhecimentos e saberes que, como já posto, são construídos no contexto da vida cotidiana (EGGERT, 2003).

Nesse horizonte, procura trabalhar aqui com as fontes orais, sendo esta é resultante de uma situação de entrevista na qual “pesquisador e entrevistado vivenciam um processo de construção de memórias mediante uma negociação” (MAUAD, 2017. p. 36) Portanto, necessário ressaltar que as análises de discurso empregados nos relatos, foram recolhidos dos arquivados do Museu Histórico de Jataí – Francisco Honório de Campos. Se torna uma fonte para a pesquisa, o trabalho com formatos de produção audiovisual, que outrossim, se dão aqui através de investigação sobre produções feitas com a temática da tecelagem na cidade de Jataí-GO. Vídeos nos quais participamos do processo ativo e afetivo de elaboração, gravação e edição junto a algumas fiandeiras e tecedeiras participantes com intuito de compreendê-lo historicamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Compreende-se que a história de abordagem “tradicionalista” distanciaram a história de uma diversidade de sujeitos e sujeitas, e que, com base em novas noções historiográficas, como a crítica a história positivista posta pelos Annales, a Nova História, Micro-história, dentre outros, possibilitam, junto ao “chão dos movimentos sociais” (VEIGA, 2020) determinados tensionamento e fraturas de lócus tradicionais de análises, reverberando em aberturas de fontes e métodos.

Assim, entende-se aqui o campo da História Oral, que ganha maior ênfase a partir de meados dos anos de 1980, e as difusão das fontes orais como atividade historiográfica com potenciais para colaborar com a pluralidade na história, sobretudo, pois como Júlio Aróstegui (2006. p.533) enfatiza, que ela se estendeu por campos como a história das relações de gênero e história local. Visto que, como também destaca Garrido (1988), fontes orais possibilitam incorporar não apenas sujeitas e sujeitos outros no processo de construção da narrativa histórica, como também conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas.

Nos processos de construção de papéis que boa parte das mulheres deveriam desempenhar, principalmente a partir do século XIX, estavam as funções domésticas e reprodutivas. Nesse horizonte, “o cuidado com o outro, o amor e a maternidade.” (CASTRO; KERGOAT. 2017. p. 63) é visto como parte natural das funções do que é “ser mulher”.

Porém, como entende (HOOKS, 2019); (CARNEIRO, 2005), nem todas as mulheres representavam tal ideia de “mulheridade” quando esta parte de elementos de determinadas noções de “feminilidade”. A pesquisadora Amanda Motta Castro escreve que principalmente

ao longo do século XIX, houve o estabelecimento de uma educação feminina voltada para os trabalhos manuais, como costura e bordados, deixando de ser exclusivo de espaços como ordenações e conventos, tornando-se também parte do currículo de instrução para o lar de mulheres da elite, e sobretudo, como necessidade e trabalho para moças pobres, indígenas e negras. (SESC. Glossário Colaborativo, 2021)

[...] Eu aprendi a fazer tudo que sei hoje, quase bem dizer, depois que casei, sabe. Aprendi muitas coisas com o marido arrelhando porque não gostava que eu saía de casa, mas eu ia assim mesmo. Ele ia pra fazenda e eu ia aprender meus trem que eu faço hoje. (Tramas em Vídeo. ep. 2, Trecho. 6:55 à 7:50)

Ao longo dos vídeos do projeto “*Tramas em Vídeo*”, especificamente o episódio “Tear de Pedal”, Hilda Oliveira, 82 anos, nos conta que seu aprendizado no tear decorreu ao longo de sua juventude, no 2 episódio deixa transparecer que mesmo que seu marido não visse problemas em relação a ela tecer para subsistência e manutenção da vida na roça, expressando que “ele gostava é que trabalhasse”, no momento em que ela tirava para si e para seu aprendizado, contudo, teve que se reafirmar e se impor para que o mesmo “aceitasse” esse cenário em que ela tirava um tempo, de todas as suas várias atividades, para se dedicar em adquirir um saber que seria só dela, ainda que fosse servir aos seus familiares. Já Odília Medeiros da Silva de 72 anos, aprendeu com seus pais desde a plantação até a colheita ainda criança, vendendo tais trabalhos na área urbana de Jataí.

[...] sempre vendi minhas tecelagens: barrigueira (acessório para fixar o arreio do cavalo), corda de rede, rédea de cavalo...Desde pequena minha família vendia na cidade de Jataí, e assim continuei a fazer. (Entrevista concedida por SILVA, Odília Medeiros ao Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos)

Em Jataí, no início do século XX, 80% da população residia na zona rural, e isso se dava, notadamente, pela forma de vida, quase, “auto suficiente” das propriedades rurais que mantinham uma produção de gêneros necessários por meio do trabalho dessas mulheres. Havia também pequenos comércios. Carolina Oliveira e Cláudia Graziela Lemes, descrevem que havia uma variedade nos produtos e serviços oferecidos, em que o valor de troca era, usualmente, dinheiro, quando não, fumo e algodão. Expondo um anúncio direcionado ao jornal “O Jatahy” (1910) em que se menciona:

Porque o Juliano não gosta,  
Apesar de bonachão,  
De conversas fiadas...  
Fiado nem o algodão!

Por preços muito baratos  
Fazem roupas as costureiras,  
Mas já sabem os fregueses  
Não são de primeira [...] (OLIVEIRA; LEMES, *Jornal O Jatahy*, 2005, p. 58)

Nota-se, que para além de se negarem a vender a crédito de confiança, pode-se conjecturar que há uma certa desqualificação do comerciante de alfaiataria, em relação às roupas feitas por costureiras. Como mencionado, o modo de vida de subsistência impele que se produza quase tudo que seja necessário a manutenção da vida, logo, tendo as mulheres um papel importante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Miranda (2019) escreve, com base nas ideias de Temis Gomes Parente, que é importante defender uma narrativa que pesa a necessidade de pensar uma historiografia que seja “avessa ao silêncio das mulheres”. Pois, em um espaço de viés agrofalocêntrico, em que há de forma, ainda, presente uma história que pensa ser “oficial”, que nessa lógica colabora para silenciar as diversidades das experiências mulheres da região do sudoeste de Goiás, seus processos de memória (POLLAK, 1989) e reencontro com trabalho-arte da tecelagem manual, portanto, pode-se tecer análises sobre a tecelagem em Jataí-GO, partindo de um viés de enfrentamento. Se enfrenta o esquecimento, apagamento, o silenciamento disfarçado, as atrasadas ideias de avanço e desenvolvimento em que as mulheres sustentam o mundo de todas as formas possíveis ao longo da dinâmica da história, a partir de mentes, mãos, corpos, criatividade fiadas e tecidas aprendidas ancestralmente por meio de experiências

## **5 REFERÊNCIAS**

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.
- CASTRO, Amanda Motta. *A HERMENÊUTICA FEMINISTA COMO FORMA DE ANÁLISE NA PESQUISA CIENTÍFICA*. In: *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. 2014. p. 001-013.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado (Doutorado e Filosofia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- DA COSTA, Jéssica Marques. *"Não sei quem inventou o tear, só sei que minha mãe tecia"*: tecendo análises sobre a feminização do trabalho a partir da tecelagem manual realizada por mulheres na cidade de Jataí-GO. Orientadora: Cláudia G.F. Lemes. 2021. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Jataí, Jataí-GO, 2021.

DUARTE, Cláudia Renata. *A tecelagem manual no Triângulo Mineiro: história e cultura material*. EDUFU, 2009.

GARRIDO, Joan del Alcàzar. Una aportación al debate: las fuentes orales en la investigación histórica. *Revista Mapocho*, n. 35, 1988.

HOOKS, Bell et al. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Vilma. *Tramas no museu: estratégias de preservação, memória e identidade*. 2002. Especialização em museologia. UFG, Goiânia.

MAUAD, Ana Maria. *Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*. *História Crítica*, n. 68, p. 27-45, 2018.

SILVA, Odília Medeiros. Entrevista: Odília Medeiros [S.1], agosto. 2021. Entrevista concedida ao Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v.2, n3, 1989.

TRAMAS em vídeo: processos de tecitura com o tear de pedal. Financiado pela Lei Aldir Blanc. Direção: Jéssica Marques da Costa. Jataí: Museu Histórico de Jataí, 2021. Disponível em: . Acesso em: 3 ago. 2021.

VEIGA, Ana Maria. “Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates”. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 1-32, jan./abr. 2020. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0101>

## O CONTROLE INSTITUCIONAL DA INQUISIÇÃO: O PROCESSO DE ANA DA TRINDADE (1735)

Mariana Silva Rodrigues<sup>21</sup>

**Palavras-chave:** processo; Inquisição; instituição; regimento; criança.

### INTRODUÇÃO

A instituição da Inquisição Portuguesa, mais do que organizada espacialmente contava com uma estrutura bem formulada dentro de um controle institucional mantido por regimentos e por um processo de confissões escritas que faziam parte da legitimidade da culpa do acusado dentro da perspectiva do tribunal.

Ana da Trindade, moradora de Celorico na Beira, levada aos cárceres da Inquisição aos nove anos de idade tem em seu processo particularidades como a tenra idade, havendo a necessidade de um curador para acompanhar seu processo, a volubilidade de suas afirmações, tendo em vista as falhas de memórias sugeridas pelos inquisidores, assim como, o regimento de 1640 que rege seu processo, levando em consideração a marcação temporal da primeira metade do século XVIII, especificamente o ano de 1735.

De acordo com MONTEIRO (2005) o Regimento de 1640 “tem maior amplitude e riqueza de detalhes, revendo a ânsia da preservação da autonomia do Tribunal, além de demonstrar sua burocratização e fortalecimento”. Dentro da estrutura de um tribunal fundamentado, as determinações do Regimento de 1640 também são reflexo de uma transformação do dolo em relação às crianças de tenra idade, em que há um estreitamento do tempo considerado de infância, já que no Regimento de 1552 a ausência de dolo para meninas era de até 12 anos, e no Regimento de 1640 até 9 anos.

Tendo em vista que o processo de Ana tem, como de costume, a genealogia familiar disposta, inclusive sua mãe Maria Dias morre nos cárceres da Inquisição, o crédito diminuído pelos inquisidores no começo do processo de Ana assegura uma prática de cuidado quanto às possíveis confissões que Ana poderia suscitar ou ainda delações anteriores de parentes sobre ela das quais ela não confessou culpas.

---

<sup>21</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, bolsista PIBIC/FAPEMA com o trabalho “História da Infância e Inquisição: observações sobre o processo inquisitorial de Ana da Trindade (1735)”. E-mail: marirodri.hst@gmail.com.

Foucault (2014) menciona que o crime reconstituído por escrito tem papel de verdade viva e, conseqüentemente, a documentação tem importância na Inquisição porque representa o meio tácito de representação da instituição. A pesquisa, portanto, objetiva compreender as particularidades do processo de Ana da Trindade em consonância com as práticas institucionais e, para isso, fazer a transcrição do processo e analisar as práticas que faziam parte deste, como também, os mecanismos que eram usados para que a confissão fosse satisfeita.

A pesquisa qualitativa em questão visa descrever as relações entre o processo de Ana da Trindade com a conjectura do tribunal, e conseqüentemente, auxiliar numa compreensão mais ampla e contextual do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição Portuguesa.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada baseia-se na transcrição paleográfica do processo da Ana da Trindade (1735) disponibilizado pelo acervo digital da Torre do Tombo. O corpus da análise une a bibliografia às práticas discursivas, ambas exercidas de forma concomitante.

Ao traçar elementos que fazem parte da particularidade da vida de Ana, o estudo de caso analisa cristãos-novos do círculo de convivência de Ana em Celorico da Beira e suas práticas judaizantes. Como trata de imediato da Inquisição, atua positivamente para aqueles que se interessam pelas práticas do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, ações judaizantes e como crianças — conceito plástico na época — são tratadas pela Inquisição. A pesquisa advém de um plano de trabalho intitulado “História da Infância e Inquisição: observações sobre o processo inquisitorial de Ana da Trindade (1735)” financiado pela FAPEMA sendo balizador as considerações sobre o contexto estudado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os regimentos como um todo na Inquisição direcionavam os mecanismos que pautavam as ações da Inquisição legitimados por um âmbito legal. Em específico, o Regimento de 1640 reitera a separação da presença de dolo ou não, já que até os nove anos não há dolo, e a partir dos doze anos há consciência. Sendo assim, entre as duas idades eram necessárias avaliações, o que remete à incerteza e volubilidade quanto à idade de discricão no processo de Ana da Trindade, presa aos nove anos de idade nos cárceres.

As admoestações recorrentes no processo indicam o medo como aparelho coercitivo em que o interrogatório passa a ser uma espécie de tortura da verdade. Os cárceres, que não poderiam ser divididos por membros de mesmo parentesco de acordo com o mesmo regimento citado acima, qualifica a importância da delação para o processo e a culpabilidade do acusado.

O ambiente, que como afirmou Padre Antônio Viera ao Para Clemente X eram cubículos escuros. O processo de Ana não indica a presença de um cárcere específico para crianças de tenra idade, o que qualifica que não haveria divergência de tratamento em relação à essas, ainda assim, destaca-se ser imprescindível o curador no processo. O crédito diminuto dado pelo inquisidor Agostinho Gomes Guimaraes caracterizava como insuficiente a confissão de Ana pela sua variedade, em que dá culpas à irmã Francisca Tereza e afirma fazer jejuns judaicos em tão tenra idade estando sem comer, fazem com que o inquisidor qualifique como não verdadeira no início do processo de Ana. Todos esses elementos figuram em um tribunal que possuía suas diretrizes específicas e desenvolvia seu exercício de maneira atenta e eficaz como uma instituição que pressupunha o poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No levante de tentar abranger uma pequena parcela da reconstituição do tribunal da Inquisição Portuguesa, o exercício de detalhes específicos dentro do processo adquirem mote para uma compreensão que alarga a instituição como um todo. Assim, entende os papéis convergentes que essa instituição disponibilizou para que tudo fosse possível. As práticas discursivas assimilam o grande aspecto do que é possível para o que o contato seja possível.

A Inquisição não se tratou de uma relação às avulsas, nem mesmo arbitrária, representava uma relação muito convergente com práticas que datam da construção de um perigo iminente na figura do cristão-novo judaizante. Com isso, como uma forma de apresentar muito mais do que uma história direcionada a um sujeito histórico, mas não o excluindo, o trabalho propôs considerar por meio de uma análise com vistas a oferecer minúcias, certos padrões da Inquisição quanto instituição são necessárias de ser alçadas.

De forma alguma o percurso pretende ser encerrado e posto ao cabo, do contrário, se transfigura em possibilidades de tornar necessária a ampliação dos processos e do exercício paleográfico para que mais detalhes sejam coletados, de forma que a instituição tome a forma mais próxima da qual foi, com suas regras, sua formação e seus entendimentos.

## **REFERÊNCIAS**

Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Processo Ana da Trindade, Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, proc. 201.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42e. Vozes: Petrópolis. Vozes, 2014. 296p.

MONTEIRO, Alex Silva. A heresia dos anjos: a infância na Inquisição portuguesa nos séculos XVI, XVII E XVIII. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

VIEIRA, Antônio. Notícias recônditas do modo de proceder a Inquisição de Portugal com os seus presos. 1e. Lisboa: Imprensa Nacional. 1821. 272pag.

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DIALÓGICA COMO ENSINO DE HISTÓRIA NÃO-FORMAL NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE INDÍGENA E QUILOMBOLA (APEIQ) DA FURG

Marlon Borges Pestana<sup>22</sup>

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial, Dialogicidade, Acompanhamento Pedagógico

## INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial surge no Brasil como resultado da interação entre pesquisadores e o público interessado, principalmente em zonas de extroversão do conhecimento histórico, como museus, parques históricos, monumentos antigos e sítios arqueológicos. No entanto, de 1983 para cá, se passaram 39 anos e os mecanismos de contato entre público leigo e pesquisadores universitários ainda é bem semelhante. As palestras de Educação Patrimonial, com a entrega de panfletos e cartilhas, se mostraram ineficazes para consolidar alguma forma de conscientização histórica e engajamento entre a população. Resultados satisfatórios e tangíveis seriam alcançados através da Educação Patrimonial dialógica como forma de mediação cultural, de acordo com Florêncio (2014):

Atualmente, a CEDUC defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO, 2014, p. 19).

Em cinco anos a representação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no Conselho Municipal de Educação – CME de São Lourenço do Sul indicaram que o interesse pelas causas culturais e identitárias passa pela acolhida dos estudantes em ambientes culturalmente reconhecíveis. Os espaços de mediação cultural seriam, na vida acadêmica, ambientes culturalmente adaptados e domesticados, para que os estudantes possam se sentir pertencentes àqueles territórios.

---

<sup>22</sup> Professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

**Figura 1.** a) Indígena “xondaro” (guerreiro) da etnia Mbyá Guarani expando sua arte da FURG; b) Painel confeccionado pelos indígenas da etnia Kaingang para gerar pertencimento e acolhida na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



**Fonte:** Marlon Borges Pestana LEdoC/FURG

Os eventos de acolhida servem como espaços próprios para a mediação cultural, espaços de prática dialógica e troca de vivências (como nas imagens acima) e representam um esforço da Universidade Pública em construir um *locus* de interação, em que a decoração e as cores, as pinturas e as oficinas de artes tratam das pautas identitárias a fim de acolher a luta social de forma cidadã, respeitando as manifestações dos estudantes indígenas e quilombolas que ingressam no ensino público.

## **METODOLOGIA**

A educação patrimonial dialógica é tanto uma metodologia para reduzir o abismo da desigualdade social (DEMARCHI, 2016) quanto uma importante ferramenta de mediação cultural (FLORÊNCIO, 2014) para gerar sentimento de pertencimento com o ambiente público e acadêmico na inserção de direitos e deveres de estudantes em ser e existir no ambiente Universitário. As oficinas foram e são produzidas com a intenção de criar artefatos, objetos, roupas, pinturas e adornos (Figura 2b) que representem a chegada destes povos, assim, essa pesquisa não envolve seres humanos, sua fonte é a análise dos artefatos, objetos e desenhos produzidos para “domesticar” o ambiente universitário, adaptando-o étnica e culturalmente.

**Figura 2.** a) Estudantes quilombolas promovendo *stencil* e pintura corporal com painel explicativo de tranças Afro (ao fundo); b) estudantes indígenas Kaingang promovendo oficinas de adorno para estudantes ingressos.



Fonte: Marlon Borges Pestana LEdoC/FURG

O diálogo como mediação é, para a educação patrimonial dialógica, um caminho de humanização de espaços “duros” para as etnias ingressantes na universidade. É com o intuito de promover a fluidez dos ingressantes indígenas e quilombolas com a comunidade acadêmica que o Programa de Apoio Pedagógico ao Estudante Indígena e Quilombola/APEIQ da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE tem calçado suas ações em construir ambientes conjuntos de sociabilidade, inclusive etnicamente ambientados, como se pode perceber na figura 1b. Esse gesto é coerente com as recentes propostas de educação patrimonial, como define João Lorandi Demarchi (2016):

Educação patrimonial muitas vezes tem sido confundida com promoção do patrimônio e confecção de cartilhas e panfletos. A educação patrimonial aqui defendida ama as pessoas e o mundo. Por isso, reconhece em todas as pessoas sujeitos históricos que podem mudar a realidade de desigualdade social. Desigualdade refletida no reconhecimento seletivo dos bens patrimoniais. A educação patrimonial aqui defendida problematiza essa condição e trabalha para a valorização de todas as referências culturais e patrimônios, sendo eles tombados e registrados ou não. Cabe à educação patrimonial, portanto, como busca Ecléa Bosi (2003, p. 18), “interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento”. (DEMARCHI. 2016, p. p. 288)

É justamente o gesto, promovido pelo APEIQ/FURG, que promove o ensino de História como método na Educação Patrimonial dialógica, uma forma de etnopertença cidadã na academia, ampliando o acesso de estudantes e sua permanência, reduzindo significativamente a evasão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A classificação do material etnográfico identificado mostrou uma maior presença de povos indígenas Kaingang (Jê Meridional) e quilombolas Jejê/Nagô no espaço universitário. No entanto, a cultura material produzida reflete a amplitude das etnias indígenas brasileiras e culturas quilombolas, sem regionalizações específicas, para acolher a interculturalidade afro-

brasileira. Através das ambientações e domesticações do território universitário, os estudantes recebem informações etnicamente codificadas e valoradas permitindo a ressignificação do espaço universitário, outrora considerado como elitizado e sem a presença de símbolos de suas etnias de origem. O material analisado também apontou para uma união interessante entre estudantes indígenas e quilombolas, geralmente entre bolsistas e acompanhados/as APEIQ, através do interesse mútuo de suas Histórias e origens. Então, foi percebida uma espécie de mecanismo de reprodução dos valores étnicos através da cultura material, seja através do *stencil*, faixas de parede, oficinas de artesanato ou pintura corporal.

Ao juntar esses elementos foi inevitável considerar que esses mecanismos étnicos tratam do ensino de História não-formal ou informal dos povos originários e quilombolas, dentro dos espaços universitários, justamente porque durante cada confecção de artefato, *stencil* ou adorno em oficina, sempre acompanha uma explicação histórica sobre o grafismo ou objeto, conforme a figura 3a. Inclusive parte destes resultados se encontra publicados (PESTANA; CARVALHO, 2018; FONSECA *et al*, 2020)

**Figura 3.** a) Oficinas de *stencil* indígena disponível para todos/as que quisessem pintar camisetas com grafismos indígenas; b) *Stencil* indígena finalizada com símbolos de diferentes etnias, na ilustração Jê (nos braços) e Guarani (no abdômen).



**Fonte:** Marlon Borges Pestana LEdoC/FURG.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo é o resultado de uma pesquisa maior que analisa as relações da cultura material com a Educação Patrimonial e o ensino de História não-formal e informal dentro dos espaços acadêmicos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Nesse breve relato

foram apontadas as relações entre o Conselho Municipal de Educação – CME/SLS; o Conselho Municipal dos Povos Indígenas – CMPI e o Programa de Apoio Pedagógico ao Estudante Indígena e Quilombola da Universidade Federal do Rio Grande, promovido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE/FURG.

O caminho acima percorrido permitiu melhorar a ambientação dos espaços acadêmicos, promoção de atividades e oficinas que convidam o estudante indígena e quilombola a praticar o ensino de História não-formal e informal através da Educação Patrimonial dialógica. O gesto de acolhimento e mediação, promovido pela FURG, vai além da superfície das relações e adentra no campo do imaterial e cosmológico, ampliando o pertencimento, a permanência estudantil, reduzindo a evasão e o abandono de matrícula.

## REFERÊNCIAS

DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, [S. l.], n. 22, p. 267-291, 2016. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/119941>. Acesso em: 17 maio. 2022.

FONSECA, Eder Ribeiro *et al.* As folhas sagradas de ossaim: Agroecologia quilombola no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/3042> Acesso: 23/05/2022.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. “Educação Patrimonial: um processo de mediação”. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. (Caderno Temático 2).

PESTANA, Marlon Borges; DA SILVA, Luiz Henrique de Carvalho. Ñaeú Petynguá—que treco é esse? **Revista Memorare**, v. 5, n. 3, p. 15-25, 2018.

# CULTURA INDÍGENA EM SALA DE AULA: IMPORTÂNCIA DA AUTORIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO

Mayara Pereira Correa<sup>23</sup>

**Palavras-chave:** Ensino de história; cultura indígena; protagonismo indígena; autoria indígena

## INTRODUÇÃO

A problemática da questão indígena inicia-se com a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 a partir da relação do invasor/colonizador com o nativo e na sucessiva ideia de desestruturar a forma na qual esses povos se organizavam, o que resultou no extermínio de centenas de povos e línguas em detrimento de um modelo civilizatório e da religião.

Quando se fala sobre a História do Brasil é de senso comum analisar que, apesar de ser relatada após a chegada do colonizador, havia povos que já habitavam as terras brasileiras e por esse motivo esse fenômeno não pode ser considerado um “descobrimento”, pois conceituá-lo dessa forma é desrespeitar a alteridade dos indígenas, embora tenha sido exatamente dessa forma que se deu a relação do europeu com o nativo, que o considerava bárbaro e selvagem.

Ao analisar a inserção da temática indígena em sala de aula percebe-se que a mesma é tratada de forma superficial, através do eurocentrismo, o que faz com que os povos indígenas sejam retratados através de um olhar de submissão, reforçando estereótipos e expressões pejorativas sobre os mesmos.

Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários. (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 39)

Assim o presente artigo tem como objetivo geral relatar uma experiência com a abordagem da questão indígena em sala de aula, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) na EMEF. Porto Seguro localizada no bairro Parque Marinha, na cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul. Sendo essa experiência também a razão pela qual escolheu-se trabalhar com a temática.

---

<sup>23</sup> Graduada em História Licenciatura e mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e-mail: mayarappc@hotmail.com

Além disso pretende-se dissertar de modo geral sobre a importância da Lei 11.645/2008 para o ensino de história e como a mesma atrelada a autoria indígena colabora para o afastamento a reprodução das memórias fruto do colonialismo.

Para o professor Edson Kayapó, a literatura indígena tem papel fundamental, no sentido de pensar em outros instrumentos de educação, a partir do momento que se leva em conta que os livros produzidos por editoras brasileiras e por não-indígenas é ineficaz a esses por não se alinhar com seu modo de ser. Assim torna-se necessário evidenciar a autoridade e a legitimidade da literatura indígena como instrumento na produção de um material para a formação do não-índio em relação à História e cultura indígena.

Além disso o modelo de ensino faz com que escolas e seus currículos sejam um instrumento de dominação em relação aos povos indígenas, quando não garantem o conhecimento aprofundado acerca da temática, focando apenas na questão da colonização, da escravidão e do escambo.

Para Pátaro & Pátaro (2014) é importante ressaltar a necessidade de se pensar alternativas para o modelo de ensino tradicional, positivista, que vêm caracterizando o ensino de história como eventos políticos e “heróis” de uma “história oficial” buscando uma “...concepção de ensino que englobe o cotidiano dos indivíduos e grupos, bem como as representações simbólicas construídas nos diferentes momentos históricos permeadas pela cultura.” (PÁTARO, C; PÁTARO, R; 2014, p. 2, 3).

Para Edson Kayapó<sup>24</sup> com o surgimento do movimento indígena, inicia-se uma discussão acerca da possibilidade de a escola tornar-se uma agência de valorização das tradições indígenas, onde fez-se necessário pensar como transformar um espaço de violência e de opressão em parceira aos povos indígenas. O professor ainda pontua o fato de que esse processo não vai ocorrer “do dia para a noite”, tornar a escola um agente cooperador, após anos de repressão, necessita da imposição dessa população, nas palavras de Kayapó “...não vai ser o estado que vai fazer uma escola ‘boazinha’ para nós, na verdade somos nós que vamos transformar a escola em uma agência nossa...”<sup>25</sup>

## **METODOLOGIA**

Para obter as respostas acerca da problemática apresentada utilizou-se o método investigativo, em um primeiro momento através da pesquisa exploratória, a fim de desenvolver

---

<sup>24</sup> Edson Kayapó é ativista, ambientalista, doutor pelo EHPS/PUC-SP, professor, pesquisador das questões amazônicas e indígenas, escritor premiado pela UNESCO e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

<sup>25</sup> Trecho adaptado de entrevista do Professor Edson Kayapó no 12º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas, produzido pelo Instituto Uka - Casa dos Saberes Ancestrais. Disponível no Youtube.

uma maior familiaridade com o tema, e em um segundo momento através da pesquisa explicativa, onde buscou-se analisar a forma que é tratada a questão indígena em sala de aula.

Para tanto, foram utilizadas fontes de pesquisa primária, como artigos e fontes de pesquisa secundária, como livros. Dessa forma, buscou-se autores que trabalhassem a problemática de forma crítica, se posicionando acerca do tema, e não apenas abordando-o de forma descritiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As escolas e os currículos escolares são um dos principais agentes que têm compactuado com a invisibilidade e a inaudibilidade dos povos indígenas, uma vez que não dão espaço para que essa temática seja trabalhada de forma séria, apenas reproduzindo as memórias criadas pelos grupos hegemônicos.

Dessa forma a Lei 11.645/08 surge como uma ponta de esperança a esses povos que lutam por sua própria história, e para criarem memórias que respeitem sua alteridade e a sua cultura, uma vez que possibilita romper com a história imposta por aqueles considerados “heróis” nacionais.

A lei traz a obrigatoriedade do ensino de História Indígena em sala de aula e para Brito; Kayapó (2014) abre possibilidades para se repensar a história dos povos indígenas, tanto no passado, como no presente e futuro, “...dando audibilidade e visibilidade às suas histórias, suas formas de organização sócio-política e aos seus projetos de autonomia.” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p.51)

No entanto para se falar de uma história indígena é necessário perceber os povos indígenas pela diversidade que são. Atualmente essa população compreende a existência de mais de trezentos povos diferentes, falantes de mais de duzentas línguas em todo o território nacional.

Para Brito; Kayapó (2014) é necessário que se tenha clareza sobre a identidade desses sujeitos, que foram apagados da história e reduzidos ao termo “índio” pelas escolas por tanto tempo e começar a se pensar nos povos indígenas a partir de sua relação com o Estado, a forma e onde vivem e quem são. Para isso é importante que se volte os olhares ao passado em busca de uma história que a historiografia não registrou.

A partir dessa noção do que são os povos indígenas se faz necessário problematizar as expressões pejorativas que foram adotadas a se referir a esses povos. Uma delas é o termo “índio” que vem sendo discutido por indígenas, especialistas e historiadores como um termo inapropriado, pois assim como afirma o escritor Daniel Manduruku o uso do termo “índio” na

sociedade, coloca o indígena dentro de uma classificação de “menos humanidade”, visto que não é utilizado como termo político, mas sim para classificar toda uma diversidade de povos<sup>26</sup>.

Ademais acredita-se que levar a cultura indígena, seus saberes, para dentro da sala de aula auxilia nessa desconstrução, uma vez que possuem vastos conhecimentos agrícolas, medicinais, uma relação com o mundo e a natureza distintos de grande parte da população, e que de fato são saberes que agregariam a forma com a qual o mundo vive hoje, no sistema capitalista, que destrói o planeta em detrimento do enriquecimento de poucos.

“Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de valores éticos, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada através do modelo de desenvolvimento escolhido pela humanidade.” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 57)

A partir dessa reflexão trago um pouco da experiência que vivi com essa temática em sala de aula.

Era ano de 2018, meu primeiro ano da graduação quando me inscrevi para participar do PIBID. Após selecionados, nos organizamos em duplas para ir até as escolas, eu e minha dupla Patrícia tivemos nossa experiência com o PIBID na escola Porto Seguro, situada no bairro Parque Marinha na cidade de Rio Grande/RS. Foi apenas no ano de 2019, quase no fim do programa que nos deparamos com essa temática, em uma turma de 7º ano, a professora trabalhava sobre “Chegada dos portugueses ao Brasil” e decidimos fazer nossa intervenção nessa temática. Assim em um primeiro momento buscando transformar o modo como essa temática normalmente é trabalhada e tentando fazer diferente do que foi conosco, refletimos com os alunos sobre o que sabemos sobre a cultura indígena, o que gostaríamos de saber, quais costumes adotamos desses povos, entre tantos outros questionamentos que surgiam. Além disso falamos da problemática do termo “descobrimento”, e o porquê de o mesmo desrespeitar a história indígena. Em outra aula realizamos uma roda de conversa com os alunos do 7º ano, onde foi até a escola o Cacique Eduardo Ortiz, da aldeia tekoa yyrembe, do município de Rio Grande, tiramos muitas dúvidas e o mesmo falou muito sobre os costumes e ideais de seu povo. Esse bate papo foi crucial para entender que na verdade não sabemos nada sobre cultura indígena, ou sabemos muito pouco, e as pesquisas produzidas no meio acadêmico de nada servem se não forem para espaços como aquele onde eu estava. Em um determinado momento da conversa todo mundo estava conectado, perguntando muito, tirando muitas dúvidas sobre aquele tema tão desconhecido por nós e naquele momento percebi que o sistema nos arrancou saberes que fariam muita diferença na nossa relação com o mundo.

A partir do relato dessa experiência salienta-se a importância da Lei 11.645/08 no âmbito escolar, bem como da autoria indígena como forma de trazer mais credibilidade a história escrita, visto que a mesma é valorizada sob a ótica do pertencimento. A lei dentro do espaço escolar garante que os jovens criem uma visão da história do país, a partir de outro ângulo, não apenas da história “vista de cima” escrita através da ótica dos ‘heróis’ nacionais, e

---

<sup>26</sup> Trecho adaptado da curadoria de Daniel Manduruku e Júnia Torres para o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: o Movimento da Memória, São Paulo, 2018. Disponível no YouTube.

que não trate o indígena apenas como colonizado, inferior, mas também que evidencie suas lutas, resistências e seu protagonismo dentro de sua própria trajetória, e nos processos históricos que transformaram o país.

A autoria indígena e o compartilhamento da história dos indígenas como protagonistas também são uma forma de resistência, visto que precisaram se adaptar a escrita, que foi inserida em seu universo de uma forma muito arbitrária, rompendo assim com a necessidade de não-indígenas escreverem sob uma história que não os pertence.

É válido ressaltar que é dever de todos entender sobre a cultura indígena, e garantir que essa história seja perpetuada como forma de reparar anos de silenciamento e esquecimento. É importante que não-indígenas usem suas vozes, muitas vezes privilegiada, em uma sociedade excludente, não só para salientar esse papel de protagonismo de valorização cultural indígena, mas também para alertar dos perigos que essas populações sofrem até hoje.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde a invasão europeia os indígenas brasileiros sofrem com o etnocentrismo, o desrespeito as suas culturas e o seu modo de viver. Mesmo após séculos após esse evento essas populações continuam encontrando barreiras para viver em paz, visto que por muito tempo o Estado falhou em não se preocupar com a questões indígenas e com a garantia de seus direitos. Apenas no século passado, mais de 300 anos após o acontecimento citado esses povos começam a adquirir algum direito, fruto de muita luta dos mesmos.

Assim as escolas que por vezes foram espaços hostis as minorias, tem papel importante como instrumento de resistência. A Lei 11.645/08 surge como um mecanismo de combate ao desconhecimento, trazendo a obrigatoriedade da temática ao ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS**

BRITO, Tamires; KAYAPÓ; Edson. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **M-neme revista de humanidades**. Dossiê Histórias Indígenas. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014.

PÁTARO, Cristina S. de O; PÁTARO, Ricardo F. Estratégia de projetos e contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no Ensino de História. **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 8, n. 16, p. 151-162, 2014.



# DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rafaela Guardalúpi<sup>27</sup>

Júlia Matos<sup>28</sup>

**Palavras-chave:** Gênero; Pandemia; violência; História.

## INTRODUÇÃO

A temática gênero no ambiente escolar brasileiro durante muitos anos apresentou-se como um assunto irrelevante para aquele espaço e conseqüentemente acabou negligenciado pelos educadores. Discursos falaciosos são facilmente localizados nas redes sociais e em ambientes públicos e infelizmente, apresentam uma concepção totalmente distorcida a respeito do conceito de gênero. Além disso, são escritos muitas vezes por pessoas públicas ou profissionais da saúde, como por exemplos psicólogos e psicanalista, que recortam trechos de diferentes teóricos a respeito de inúmeros temas numa tentativa de fundamentar suas concepções, resultando numa mescla horrível denominada “ideologia de gênero” uma falácia encontrada facilmente em sites. A persistência em trazer tais debates, serve para também esclarecer conceitos apresentados nas mídias hoje que grosseiramente continuam sendo mal interpretados, e o resultados de desses discursos homofóbicos, machistas influenciam no aumento da violência contra esses grupos.

O isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 traz à tona indicadores preocupantes a respeito da violência de gênero, apresentando assim altas taxas de violência contra mulheres no ambiente doméstico. Isso só escancara uma dura realidade brasileira: que as mulheres não estão seguras nem mesmo em suas residências. As pesquisas mostram que mais de 80% das vítimas foram mortas por seus companheiros ou e-companheiros neste período e apenas 8,3% foram por desconhecidos. O cenário estabelecido pela pandemia, impossibilitou que na grande maioria as mulheres pudessem sair de casa, ou procurassem abrigos seguros, longe dos seus agressores, que na grande maioria das vezes são os seus próprios parceiros, segundo o *Relatório Visível e Invisível de violência contra mulheres* (2021):

Desde os primeiros meses de isolamento social, importantes organizações internacionais, como a ONU Mulheres, relatavam, com base no aumento em pedidos de ajuda em linhas telefônicas de canais de atendimento, que havia um incremento de casos de violência doméstica em todo o mundo e que as

---

<sup>27</sup> Graduanda em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

<sup>28</sup> Doutora Mestre Professora de História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

mulheres eram suas principais vítimas. Tal realidade era potencializada pelo fato de que, ao mesmo tempo em que os casos aumentavam, os números de registros de boletins de ocorrências por violência doméstica apresentavam queda. (RELATÓRIO, 2021, p.7).

Portanto de acordo com os dados apresentados neste relatório, podemos notar a relevância de se debater assuntos como gênero, sexualidade, no meio escolar e acadêmico, logo em toda nossa sociedade de forma ampla e aberta ao diálogo para que haja uma redução significativa nesses índices de violência.

Outro relatório que analisamos os índices sobre a violência de gênero, foi o *Dossiê ANTRA* (2022), que mostra que, cada vez mais, cresce a violência transfóbica devido justamente aos discursos de ódio e uma ideologia antitrans que vem crescendo e ganhando muita força nas redes sociais desde 2014, e fez-se mais presente em 2020 e em 2021, diante da crise política, econômica e humanitária em que nos encontramos: “No ano de 2021, tivemos pelo menos 140 (cento de quarenta) assassinatos de pessoas trans, sendo 135 (cento e trinta e cinco) travestis e mulheres transexuais, e 05 (cinco) casos de homens trans e pessoas transmasculinas.” (DOSSIÊ, 2022, p.30). Notamos que ambas as violências tiveram aumentos, no entanto a violência de gênero referente a pessoas trans o aumento foi expressivo. Isso mostra que a relevância de debater temáticas como gênero em sala de aula ou em ambientes escolares possui relevância, para dados como estes reduzam cada vez mais. Infelizmente, o Brasil ainda se encontra no ranking dos países que mais mata mulheres trans e travesti no mundo.

## **METODOLOGIA**

A metodologia aplicada a este artigo, foi fundamentada em analisar os índices de violência de gênero, fornecidos pela secretaria pública de segurança, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública que se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais, pelas polícias civis, militares e federal, entre outras fontes oficiais da Segurança Pública. Este Anuário é uma ferramenta importante para a promoção da transparência e da prestação de contas na área, contribuindo para a melhoria da qualidade dos dados. Também foi utilizado os índices de violência de gênero do Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021 fornecidos pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) e por fim o relatório da violência contra mulheres, intitulado: Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil 2021, que foi realizado pelo Fórum Brasileiro Segurança Pública em parceria com a UBER.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa encontrasse em fase de desenvolvimento e análise, desta forma ainda não temos os dados finais da mesma. Contudo, no decorrer da escrita deste trabalho já podemos salientar que a discussão e o debate de tais temáticas dentro de ambientes educacionais são fundamentais. Assim como também, discussão para elaboração de políticas e leis, nas quais protejam e salientem os direitos desses grupos, que ainda nos dias atuais encontram-se a margem de nossa sociedade e que são as maiores vítimas desses altos índices de violência, são de extrema relevância e que não pode ser mais ignorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, desejamos que o debate de gênero, assim como outros assuntos considerados polêmicos, como por exemplo, sexualidade, sejam incluídos e implementados de forma concisa e reflexiva no currículo e no espaço escolar. Dessa maneira, aspiramos um ensino de História que problematize juntamente com os alunos as diversas questões que cotidianamente se apresentam no convívio social dos indivíduos, somente assim, sentimentos como respeito, alteridade e empatia poderão surtir efeitos no ambiente escolar e em nossa sociedade. Consideramos que as pesquisas em torno da temática de gênero venham ser relevantes em nosso meio acadêmico, para desmistificar conceitos equivocados que permanecem na atualidade, sendo divulgados a respeito de gênero, e se fazem necessário estes debates em todos os ambientes de nossa sociedade, visto que o aumento da violência destes grupos está cada vez mais crescente e que inclusive os dados mostram que a Pandemia não foi empecilho para os agressores.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa, Org(s). **Corpo, gênero e sexualidade: Problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 69-82.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 184 p.

## FONTES

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2021. Anuario 2021 v8.indd (bibliotecadeseguranca.com.br). Acesso em 18 de abril de 2022.

Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. dossieantra2022-web.pdf (wordpress.com) .Acesso em 18 de abril de 2022.

## “CIVILIZAÇÃO”: A SUBLEVAÇÃO DOS INDÍGENAS NA ILHA DE QUIEPE. NEGOCIAÇÕES E MEDIAÇÕES CULTURAL. BAHIA. SÉCULO XIII

Ramon Queiroz Souza<sup>29</sup>

**Palavras-chave:** 1; História do Brasil Colonial 2; História Indígena 3; Civilização 4; Mediação Cultural.

### INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os povos indígenas do Brasil, sempre foram objetos de pouco interesse dos historiadores, ocupando espaços periféricos na historiografia nacional, via de regra, a grande maioria dos trabalhos produzidos a respeito das comunidades tradicionais, detiveram-se em seguir a tríade: trabalho, atividade missionária e hostilidades, como observou Russell-Wood (2014).

De acordo com Cancela (2016), a mudança na perspectiva de análise se deu a partir da década de 1970, gestada em um contexto de lutas constantes desses povos para a conquista e reconhecimento dos seus direitos políticos. É nesse cenário, em que historiadores e antropólogos são convidados a repensarem os seus pressupostos teóricos e metodológicos a fim de reescrever o papel que estes povos tiveram para a formação histórica brasileira.

As décadas seguintes se tornaram um campo promissor para a consolidação de novas práticas e abordagens para a compreensão das comunidades indígenas do Brasil, sobretudo, no que diz respeito às relações de contato. Assim, a revisitação das fontes e as novas problematizações permitiram que os diversos aspectos sociais a cerca das comunidades originárias fossem repensados através de uma lógica que permitiu aos estudiosos perceber que para além das relações: dominado e dominador, passividade e resistência, outras possibilidades se fizeram presentes, como as negociações e as mediações cultural, como tem evidenciado a Nova História Indígena<sup>30</sup>.

Nesse contexto de rupturas de paradigma, propomos aqui, analisar de como o conjunto de ações empreendidas pela Coroa portuguesa numa tentativa de “civilizar” as populações indígenas do Brasil Colonial (nos reportaremos em específico à Bahia do século XVIII), essas,

---

<sup>29</sup> Doutorando em História do Programa de Pós-Graduação em História- PPGH/USFM da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: mom.queiroz@hotmail.com.

<sup>30</sup> A respeito, consultar: MONTEIRO, John. Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência) – Unicamp, Campinas, São Paulo, 2001, p. 63. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/tese%3Amonteiro2001/Monteiro\\_2001\\_Tupis\\_tapuias\\_historiadores.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/tese%3Amonteiro2001/Monteiro_2001_Tupis_tapuias_historiadores.pdf). Acesso em: mar. 2018.

compiladas no Diretório dos Índios, antes de se constituir enquanto um projeto de lei que propunha a longo prazo desindianizar os indígenas, antes de se constituir, tão somente, a partir de uma imposição por parte da Coroa, também mobilizou ações dos próprios indígenas, no sentido de compreender os códigos da sociedade colonial, e poder dessa maneira estabelecer negociações a partir dos seus interesses, como nos demonstrou vários indígenas que haviam fugido de suas vilas na Bahia e que tiveram a incumbência do seu retorno mediada pelo capitão Domingo Alves Branco Muniz Barreto entre os anos de 1791,1792.

É importante sinalizar que outras autoridades coloniais como os ouvidores Veras (1758), do ouvidor Lisboa (1799), também realizaram ações frente aos indígenas da Bahia, respectivamente, por meio da implantação do Diretório, e fornecendo informações a respeito do estado de “civilização” das populações indígenas.

## **METODOLOGIA**

Ganha espaço em nossas análises e discussões a ideia que essas autoridades possuíam a respeito do conceito de “civilização”, essa, alicerçada sob a lógica de ser do homem branco europeu, bem como, os processos de negociações que foram empreendidos junto às populações indígenas. Assim, escapando de visões dicotômicas onde as únicas possibilidades analíticas eram as guerras ou a passividade dos indígenas frente às ações dos europeus, a nossa lente se dilata, não no sentido de negar esses elementos, mas de também perceber a existência de outros, os quais nos permitem compreender que as comunidades originais também contribuíram ativamente para a formação e manutenção da sociedade colonial.

A partir da utilização de fontes documentais, encontradas, principalmente no arquivo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, percebemos em nossas pesquisas essas três autoridades coloniais como “agentes civilizadores de índios”, já que a partir de suas ações, conseguiram transitar entre dois universos distintos, o do europeu e o dos indígenas, desempenhando a função de mediadores cultural.

Assim, transpondo fronteiras e saberes, por meio de suas ações, Veras, Lisboa e Barreto, nos aponta o quanto tais fronteiras são fluídas e porosas (GRUZINSKI 2002, pp. 48-49) podendo ser facilmente deslocadas, sejam por eles, ou pelos próprios indígenas, a partir, principalmente da compreensão e decodificação dos elementos culturais de ambos grupos em contato.

É importante ressaltar, que por se tratar de fontes oficiais, essas permeadas de construções, sob o crivo do olhar que os europeus tinham a respeito dos indígenas, se fez necessário nos ater a natureza das fontes, examinando os seus pormenores mais

negligenciáveis, não se baseado dessa forma, em suas características mais vistosas (GINZBURG, 2007, p. 144).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A implantação do Diretório dos Índios no Brasil, e, sobretudo, na Bahia, mobilizou vários esforços por parte das autoridades coloniais, no sentido de fazer com que os seus 95 artigos fossem seguidos, levando-se em consideração as múltiplas realidades sociais dos antigos aldeamentos indígenas. Nesse sentido, o projeto original, sofreu uma série de adaptações, Marcies (2014).

Na Bahia, no ano de 1758, o ouvidor Veras, foi o responsável por implantar o projeto, nas aldeias indígenas de: N. S. das Candeias, N. S da Escada, e São Miguel de Serinhaém, as quais foram elevadas a categoria de vilas, respectivamente: Barcelos, Olivença, Santarém.

Dentre as medidas previstas no Diretório, o incentivo à prática da agricultura e comércio, o abandono da língua nativa, a prática do cristianismo, bem como, a presença de um diretor, que pudesse instruir os indígenas, constituíam em alguns dos pontos que tinham como finalidade “civilizar” os indígenas (Diretório dos Índios).

Nas três vilas analisadas, a partir das informações fornecidas pelo ouvidor Veras (1758), de modo geral, o Diretório foi implantado sem maiores conflitos entre os indígenas e colonos, entretanto, o projeto não garantiu a melhoria na condição de vida dos indígenas dessas localidades, dessa maneira, ao que tudo indica, muitos tinham a sua mão de obra explorada pelos colonos, o que teria motivado a fuga de alguns indígenas da Vila de Santarém, e de outras, como, São Fidélis e Jequiriçá para a Ilha de Queipe, ficando sublevados na região por cerca de 8 anos. Cultivando a terra, e extraindo madeira de lei, os indígenas possuíam habitações na região, desenvolvendo uma forma própria de vida, praticando o comércio com outras vilas e com comerciantes da cidade de Salvador, como apontou o próprio Barreto (1791).

O capitão Domingo Alves Branco Muniz Barreto, foi o responsável por fazer com que os indígenas regressassem para as suas antigas vilas, para isso, é importante destacarmos, que foi formada uma junta, a qual deliberaria a melhor maneira para tal. Em meio às discussões, ao invés de se optar pela utilização da força e do conflito armado, decidiu-se pela utilização da brandura, do convencimento. Assim, juntamente com quatro soldados e um oficial inferior, Barreto, deslocou-se até a Ilha, com inúmeros presentes, onde estabeleceu uma série de negociações com os mais de 229 indígenas, convencendo-os finalmente a retornarem para as suas vilas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos nossos estudos, foi possível perceber, que nem sempre as relações estabelecidas entre indígenas, colonos e a Coroa, foram calcadas na utilização da força física pelos grupos sociais em contato. Havia antes de tudo as negociações, assim, como as orquestradas por Barreto na Ilha de Quiepe.

Percebemos também, que ao desenvolver ações de negociações junto aos indígenas, convencendo-os a retornar para as suas vilas, o capitão Barreto, atuou como um mediador cultural, já conseguiu transitar entre o universo dos indígenas, operando a partir de uma circularidade cultural, saberes tanto dos indígenas quanto dos portugueses.

A opção de poderem escolher, e em seguida, preferirem retornar para as suas vilas, ao que tudo indica foi uma ação consciente dos próprios indígenas, que, como aponta a documentação, fez uma série de exigências ao capitão Barreto para que pudessem regressar. Assim, os mesmos eram sabedores da importância da sua mão de obra para a manutenção das vilas que faziam parte.

Além dessas questões, é importante perceber também, a partir das ações de negociações realizadas por Barreto, o quanto as fronteiras, sejam elas culturais, social, política, religiosa, que existiam entre esses grupos sociais em contato, eram fluídas, podendo ser deslocadas de inúmeras maneiras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Editora UnB, 1997. Disponível em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 26 mar. 2017.

BARRETO, Domingos Aves Branco Muniz. O feliz clima do Brasil de Domingos Alves Branco Barreto. Rio de Janeiro: Dantes, 2008.

BN (RJ). MS 512, (28), 33 f. Dotação antiga; I-4, 3,22. RESPOSTAS aos quesitos retro respectivos à Aldeia de N. S da Escada, hoje V. de Nova Olivença, Bahia e mais: a) respostas aos quesitos retro respectivos à aldeia de N. S. das Candeias; b) respostas aos quesitos retro respectivos à aldeia de Santo André e São Miguel de Serinhaem. S. I. 1768 [1759].

CANCELA, Francisco. Velhos e novos desafios da história indígena no Brasil. In: SANTOS, Fabrício Lyrio (org.). **Os índios na história da Bahia**. Cruz das Almas: EDUFRB/ Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GINZBURG, Carlos. Raízes de um paradigma indiciário. In: **GINZBURG, Carlos. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia da História**. Tradução: Frederico Carotti. 2. ed. Companhia das Letras, 2007. p. 143-179.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LISBOA, Baltazar da Silva. “Ofício do Ouvidor da Comarca para D. Rodrigo de Souza Coutinho, no que lhe comunica uma interessante informação sobre a Comarca dos Ilhéus, a sua origem, a sua agricultura, comércio, população e preciosas matas”, Cairu, 20 mar. 1799. In: Anais da Biblioteca Nacional, n. 26, 1914, p. 102-117.

MARCIS, Teresinha. **A integração dos índios como súditos do rei de Portugal: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13309/1/Tese%20Teresinha%20Marcis.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

Russel-Wood, Anthony John R. Fronteiras do Brasil colonial. Fronteiras como metáfora. **Histórias do Atlântico português** / Anthony John R. Russel-Wood; organização Angela Domingues, Denise A. Soares de Moura. - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2014.

## SEXUALIDADES DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Valmir Borges

**Palavras-chave:** Educação; Sexualidade; Homofobia; Transfobia.

### INTRODUÇÃO

Hodiernamente, o movimento lgbt+ conseguiu obter avanços significativos que lhes asseguram direitos civis essenciais para garantir uma boa qualidade de vida. Entretanto, a atuação das escolas para com alunos lgbt+ ainda permanece altamente falha.

É na escola que as crianças e adolescentes possuem o seu mais significativo espaço de aprendizagem sobre o mundo. Porém, esse espaço vem mostrando sucessivas vezes como está falhando em oferecer uma educação que garanta para os jovens consciência da diversidade existente na sociedade e o devido respeito que merece.

O impacto que a escola exerce sobre o indivíduo, sua formação e sua vida como um todo é gigantesco, seja esse impacto positivo ou negativo. Jovens que fogem dos padrões heteronormativos tendem a ser alvos de preconceito constantemente na escola e poucas vezes conseguem buscar ajuda. Por consequência, diversos traumas advindo desse tratamento de inferiorização acabam por persegui-los por toda a sua vida.

Algo que corrobora esses fatos são números alarmantes sobre a saúde mental de jovens. Segundo pesquisas divulgadas pelo jornal Carta Capital, jovens lgbt são 3 vezes mais propensos a pensar em suicídio do que os heterossexuais. Além disso, mais de 70% deles desenvolvem alguma doença relacionada à ansiedade e depressão.

Nessa perspectiva, é necessário pensar de quais maneiras a escola está contribuindo para esse cenário. É evidente que a escola poderia ser o espaço ideal para educar a juventude sobre o respeito à diversidade, mas o que se tem visto é justamente o contrário. Acontece que é neste espaços que jovens que não atendem a norma cis-hetero acabam sendo vítimas de homofobia por parte de alunos e até de professores em alguns casos, para piorar a própria instituição nada faz para combater isso.

Além disso, o ensino de assuntos que citem a luta de pessoas queer é outro tópico constantemente apagado das disciplinas como história. E é justamente esse apagamento que impede que jovens lgbtqia+ se vejam na história e se reconheçam em suas individualidades, ao mesmo tempo que jovens hétero-cis aprendam a normalizar questões relativas a comunidade lgbtqia+.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, a priori, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as temáticas de ensino, diversidade, educação inclusiva, homofobia, preconceito institucionalizado, história lgbtqia+ no Brasil e no mundo dentre outras. Assim, foi construído todo o referencial teórico que embasa o presente texto.

Ademais, foi realizada uma pesquisa de campo. Para tal foi feita uma pesquisa através do google formulários com pessoas com diferentes experiências e vivências. Essas entrevistas online haviam 9 entrevistas que estavam disponíveis para serem respondidas de 26 de outubro de 2021 até 30 de outubro de 2021, e no final obtive 23 respostas. Essas respostas serão analisadas ao longo deste texto, assim, buscando aferir como se encontra as escolas para pessoas que fogem dos padrões hetero-cis normativos e como os assuntos históricos que perpassam algumas questões de gênero e sexualidade são ou não estudadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A priori, se buscou compreender o perfil dos entrevistados. Para tal, foram realizadas algumas poucas perguntas sobre as suas idades, formações, a quanto tempo tinham se formado no ensino médio, dentre outras. Com isso esperava-se criar um clima mais confortável para as demais perguntas sobre suas vivências, perguntas essas que poderiam deixar os indivíduos desconfortáveis, devido a isso, foi dito claramente que todas as entrevistas possuíam cunho privado e sem utilização dos nomes das pessoas entrevistadas.

Assim, seguiu as entrevistas a partir de suas vivências sobre como havia sido o ambiente escolar no que tange o preconceito. Uma das primeiras perguntas foi “Você já presenciou ou foi vítima de preconceito em razão de identidade sexual e/ou orientação sexual na escola?” e 19 pessoas disseram que sim (desses 15 eram da comunidade lgbtqia+), os mesmo ainda acrescentaram que a maioria dos casos eram dentro da sala de aula feito por alunos e muitos professores viam e ou não falavam nada ou fingiam não ver. Um dos relatos foi sobre um caso vivido por colegas, a entrevistada disse:

“Ja presenciei um caso em que um casal lésbico foi chamado a diretoria porque um professor disse que elas estavam trocando carícias (elas estavam apenas abraçadas) enquanto casais héteros ficavam até mesmo se beijando e nunca foram alvo.” (Anónimo, 2021).

Em relatos desse tipo que se evidencia a homofobia escancarada da instituição escolar que parece estar trabalhando fortemente para punir qualquer coisa que saia da norma tida como aceitável. Enquanto que casais héteros podem, sem se preocupar, andarem juntos, se

beijam e trocam afetos pelos corredores das escolas, quando o mesmo é visto sendo feito por duas meninas, como no exemplo citado, é imediatamente levado a direção e busca-se punir tal comportamento.

Devido a essa linha de ação seguida pelo corpo docente, bem como pelos gestores das instituições escolares, muitos alunos e alunas se calam frente ao preconceito. Normalmente ao ser vítima de algum crime espera-se que as pessoas busquem falar com as autoridades competentes, no entanto quando esse crime é a homofobia e ocorre dentro da escola, na maioria das vezes os alunos não procuram aqueles que deveriam ajudar. Quando foram perguntados se “Você se lembra de algum caso de uma vítima de homofobia no ambiente escolar ter procurado ajuda com professores ou na direção?” vários dos entrevistados lembravam-se de casos que ocorreu preconceito, mas nenhum deles se lembrou da direção ter sido chamada.

Assim, evidencia-se como a escola vem se mostrando problemática no que tange o respeito à diversidade. Isso ocorre quando ela assegura a muitos alunos um “salvo-conduto” para destilar ódio sobre uma parcela de alunos, e muitas vezes essa mesma instituição permite o mesmo até aos professores. Desse modo, muitos alunos ficam sem saída já que aqueles que supostamente deveriam ser quem os ajudaria em situações desse tipo não são o problema, mas são na realidade o próprio problema.

Uma boa alternativa para minimizar o preconceito seria falar mais sobre diversidade sexual em sala de aula, infelizmente isso não está acontecendo. Quando foram questionados sobre “Em algum momento, na escola você teve discussões sobre diversidade sexual?” 14 pessoas responderam que não tiveram, 3 falaram que sim, mas muito superficialmente e 6 disseram que mais ou menos e também bastante superficialmente. Aqui pode-se retomar uma questão levantada brevemente antes, a sociologia, enquanto disciplina que se propõe a estudar a sociedade, não deveria ser um excelente espaço para se debater tais questões? Ou ainda nas aulas de biologia ao se abordar métodos contraceptivos e relações sexuais? Ou nas aulas de história quando se fala sobre os perseguidos pela Santa Inquisição implantada no Brasil Colônia? Ao que parece locais onde sexualidades dissidentes podem ser abordadas durante a educação básica não faltam, o que está em falta é o interesse mesmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, em vista de tudo que foi abordado ao longo deste trabalho nota-se como o comportamento da escola para com pessoas que fogem da norma héteronormativa vem se mostrando digno de mudanças o quanto antes.

Sem dúvida, a ignorância é a responsável por grande parte do problema atual, mas isso só se soluciona com educação. Dessa maneira, o ideal seria que pesquisadores das áreas dos direitos humanos, lgbtqi+, dentre outros, junto a pedagogos já formados construissem cursos de formação continuada para professores, ou até mesmo inserisse nas grades curriculares dos licenciando pelo Brasil disciplinas que oferecessem a estes uma visão ampla sobre a teoria queer, respeito a diversidade e revelasse a eles do que se trata afinal de conta questões relacionadas a homossexualidade e transexualidade, por exemplo.

Se os professores fossem educados desde sua formação docente e também através de formação continuada os mesmos acabariam revendo muito dos seus próprios preconceitos e abrindo-se para o novo e diferente. Consequentemente, em suas aulas esses assuntos seriam abordados com muito mais naturalidade, garantindo assim uma formação para os alunos da educação básica muito mais completa, no que tange o respeito.

Pode-se dizer que tal cenário seja semelhante a uma utopia, mas já vem se mostrando possível em alguns lugares. Um bom exemplo disso está na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que possui, nos seus cursos de licenciatura, disciplinas como “Gênero e História”, “Educação e Direitos Humanos”, ambas com carga horária de 68 horas. É esse tipo de aulas que vão garantir a formação de professores mais conscientes sobre o mundo em que vivem e as especificidades de cada aluno.

Já passou da hora de entender que a escola não serve apenas para aprender a conjugar verbo e decorar tabuada. Esse espaço possui uma importante tarefa de ensinar para seus educandos sobre o convívio respeitoso com tudo aquilo que é diferente para ele e grande parte da obrigação de passar isso está sobre os ombros dos educadores. Como já foi defendido por Anísio Teixeira: “A escola tem que ouvir a todos e a todos servir”.

## REFERÊNCIAS

BRANQUINHO, B. Suicídio da população LGBT: precisamos falar e escutar. **Carta Capital**, São Paulo, agosto 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/suicidio-da-populacao-lgbt-precisamos-falar-e-escutar/>>. Acesso em: 26 out. 2021.

PRADO, V, M. RIBEIRO, A, Í, M. Homofobia e educação sexual na escola: percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 16, p. 137-152, jan-jun. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação - escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, 204 p.

## **ST 03 – Ensino de História**

**Terça-feira, 14 de junho – 19 horas**

### **NO BANCO DOS RÉUS AS NOSSAS ESTÁTUAS: A PROBLEMÁTICA DOS PASSADOS SENSÍVEIS A PARTIR DO LOCAL**

Darlise Gonçalves de Gonçalves

**Palavras-chave:** Passados sensíveis; história local; ensino de história;

#### **INTRODUÇÃO**

A oficina “No banco dos réus as NOSSAS estátuas”, se utiliza da história local enquanto metodologia e conteúdo a ser abordado na aula de história. Assim, ao lançar mão desse recurso didático visa trazer a problemática das estátuas para o nível do local e regional, propondo como eixo central um “julgamento” das estátuas pelas quais cotidianamente passamos em nossas cidades.

Entretanto vale destacar que o ensino da história local encerrada em si acaba por esvaziar-la do seu potencial estratégico para a formação do pensamento histórico nos alunos. Residindo nesse ponto a importância do estabelecimento de interconexão das vivências e experiências que circundam os estudantes a aquelas desenvolvidas em contextos mais amplos, e nessa perspectiva “o estudo da história local passa a ser concebido como uma estratégia pedagógica capaz de viabilizar a transposição didática do saber histórico para o escolar” (LIMA, CAVALCANTE, 2018, p.3).

#### **METODOLOGIA**

A atividade divide a turma em três grupos, que irão compor as três partes de um tribunal, acusação, defesa e júri. Dependendo do número de alunos acusação e defesa poderão ser divididos em outros pequenos grupos. Estes deverão se aprofundar em questões referentes a trajetória das personagens retratadas pelos monumentos, por eles escolhidos com mediação do professor, e assim defender a permanência ou retirada/ resignificação destas estátuas do espaço público. A atividade visa fomentar o debate e a reflexão crítica entre os educandos de uma maneira que eles se apropriem ativamente da construção do saber.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante das múltiplas mobilizações antirracistas ocorridas após o assassinato do americano George Floyd, em maio de 2020, ganhou especial repercussão a derrubada de estátuas de indivíduos vinculados ao passado escravocrata. Diante desses fatos os membros do projeto “Ensinar História no tempo presente” vinculado ao Laboratório de Ensino de História da UFPel desenvolveram algumas atividades voltadas para a problemática das estátuas.

Dentre os trabalhos apresentados o presente texto traz a oficina “No banco dos réus as NOSSAS estátuas” desenvolvida pela autora. O projeto não foi aplicado na época devido ao contexto pandêmico e a necessidade de sua aplicação e desenvolvimento não poderem ser remodeladas para o contexto virtual. Entretanto, acreditamos ser esta uma discussão pertinente devido a possibilidade de que tal formato seja adaptado para os mais diferentes espaços.

Diante de tal pressuposto, nos apoiando nos argumentos de Cavalcanti Junior (2016) e Jelin (2002), que nos chamam atenção para o fato de que as imagens e narrativas apresentadas em muitos materiais didáticos e paradidáticos são permeadas por discursos de poder, e, nesse sentido, são escolhas, não simples representações da realidade. Assim, é a partir da sistemática repetição que determinados discursos se impõem, e, desta forma, ao vincularem majoritariamente fatos e imagens referentes ao eixo Rio- São Paulo os livros didáticos funcionam enquanto um “ente multiplicador” (CAVALCANTI JUNIOR, 2016) das relações de poder que silenciam a multiplicidade de passados, restringem determinados acontecimentos a determinadas espacialidades e assim sonegam a biografia de atores periféricos.

Essa sonegação da história da “gente comum” também pode estar presente, por exemplo, nas cartilhas de divulgação turística das prefeituras que permeadas por relações de poder intentam transmitir uma história linear rumo ao progresso, mítica e idealizada, que sendo reproduzida pelo professor tal qual em nada virá a contribuir para a formação crítica dos alunos. É preciso fazer com que eles se percebam no espaço, percebam os problemas de ontem e hoje, as rupturas e permanências que os circundam e assim debater possíveis estratégias para sana-los (LIMA, CAVALCANTE, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, importante usufruirmos criticamente dos diferentes espaços urbanos de sociabilidade e convivência nos quais os alunos estão inseridos ou pelos quais passam cotidianamente. Nesse ponto, reside a problemática das estátuas: quem são os indivíduos ali retratados? Em que período viveram? Que papel ocupavam na sociedade em questão? Essas e

outras questões serão abordadas durante a oficina “No banco dos réus as NOSSAS estátuas” ao propor como eixo central um “julgamento” das estátuas pelas quais cotidianamente passamos em nossas cidades.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque. A ditadura civil-militar (1964-1985) no âmbito do regional e do local- uma breve abordagem. **Revista Eletrônica Discente História.com**. v.3, n. 5, 2016.

JELIN, Elisabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002. 147 p.

LIMA, José Aldaécio de; CAVALCANTE, Maria da Paz. **O ensino de história local: Possibilidades e desafios**. SINAFO, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39640>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

# O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E O LECIONAMENTO EM HISTÓRIA LATINO-AMERICANA

Fernando S. Barros

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino de História; Latino-americana.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a sociedade brasileira tem uma breve noção de que a educação está sucateada e o ensino está se afundando entre meio a essa sucata, afirmo que é uma breve noção, pois a maioria das pessoas que afirmam isso são pessoas que não estão ligadas ao profissionalismo da educação, são civis de diferentes classes sociais e diferentes profissões que comentam sobre a educação superficialmente, sem entender que o que eles enxergam é apenas a ponta de um imenso iceberg, fora essa questão, seria muito difícil para eles entenderem que os maiores problemas da educação brasileira não está na ponta do iceberg, mas sim abaixo da superfície de um oceano completamente poluído por políticos que não sabem como realmente funciona o “chão” de uma escola pública e que mesmo sem ter esse contato estipulam normativas para dizer aos profissionais de educação como eles devem trabalhar.

Pulando essa breve analogia marítima que elaborei para começar a introdução, esse trabalho será sobre meu projeto dentro do PPGH (Programa de Pós-Graduação em História), abordarei em minha dissertação de Mestrado as consequências que o Novo Ensino Médio trará para o ensino de História focalizando no ensino de História Latinoamericana, projeto esse que como produto, elaborarei um documentário elucidando as memórias de alguns professores e profissionais de educação acerca do Novo Ensino Médio e consigo, as novas normativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que entrou em vigor em 2022.

Minha inquietação com o assunto começa quando, já na graduação em História, cursando as cadeiras sobre América Latina, percebo que em meu Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio) não tive esses materiais em função de ensinamento para minha pessoa e meus colegas de classe, com isso em mente, tive a noção da precariedade que já estava envolvido em não ter o aprendizado sobre a História do nosso próprio continente, com a inquietação vieram as perguntas do porque não me ensinaram sobre isso na escola e porque esses conteúdos ainda são passados de forma tão superficial. Até o dado momento eram perguntas que nortearam a minha ideia para o trabalho de conclusão de curso, porém, com a

oportunidade de elaborar um projeto para ingressar no Mestrado, pude ter a clara consciência sobre um futuro que estava mais próximo do que eu poderia imaginar, a nova BNCC.

A nova BNCC, vigorada em 2022, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento nada mais é do que normas que definem o que os profissionais de educação devem ensinar para seus alunos na sala de aula, definindo que a partir dela, todas matérias serão conjuntas de uma área específica de conhecimentos, as áreas estipuladas são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática (sendo a única que não terá área); Ciências da Natureza; Ciências Humanas.

A normativas da nova BNCC são filhas primogênicas de uma ideologia neoliberal, adotada por Michel Temer após sua posse na presidência da República, o plano trata de criar um “aluno-produto” pronto para o mercado de trabalho, treinado em pensar rapidamente para agilmente solucionar os problemas que aparecerão sem necessitar de um supervisor — ou seja, não precisar mais de chefe é a tendência evolutiva do mercado de trabalho —. Em partes, errado isso não é, pois o mercado de trabalho exige uma evolução por conta da demanda e da tecnologia que avança junto com ele, mas o grande problema que rondará o meu trabalho é em relação ao ensino de História que vem sendo cada vez mais prejudicado, principalmente quando tratamos sobre a História do nosso próprio continente, envoltos a América Latina.

Dardot e Laval (2016), vão afirmar que a sociedade contemporânea está fortemente marcada pelos ideais do neoliberalismo, um sistema normativo que estende a lógica do capital a praticamente todas as formas de vida, incluindo a forma de vida escolar. No entanto, vemos uma ideologia engolir a educação de pouco a pouco, educação essa que formará novos personagens civis, pautados nessa ideologia capitalista que não formará adequadamente um sujeito autocrítico e analítico, mas sim um sujeito calmo que obedeça às regras do jogo trabalhista e que não gere incômodo, sabendo lidar com suas emoções para não ter a necessidade de um supervisor supervisionando seu trabalho.

Paulo Freire afirmará em seu livro, *A Pedagogia da Autonomia* (1996) que a própria expressão da educação bancária é aquela que pressupõe que o aluno nada sabe e que o professor apenas obtém o papel de transmissor do conhecimento, como se essa transmissão fosse capaz de ocorrer em termos práticos, portanto é essa visão de Paulo Freire que teremos em ascensão com o novo Ensino Médio em vigor.

Elucidando o diálogo, as afirmações desses autores são resumidamente a questão pautada em uma morfologia educacional que o Brasil está passando, essa morfologia que está viva e crescendo acerta justamente no momento atual que entrará para história como o hiato

entre o antes do Novo Ensino Médio e o depois e é por conta desse hiato que me apoiarei em Marieta de Moraes Ferreira, pois ela desmembra a relação da oralidade em meio ao Tempo Presente, ela busca elucidar a emergência do ofício de historiador, a interdição da história recente e do uso de testemunhos diretos para a exemplificação da transmissão do passado e o presente, exemplificando esta afirmação, teremos o Tempo Presente composto pela Oralidade em minhas entrevistas para o documentário.

## **METODOLOGIA**

A análise e estudo do próprio livro didático de humanas será a fonte da minha pesquisa, ela, combinada com as entrevistas que farei aos profissionais de educação, elucidarão um breve resumo do que está por vir a respeito do Novo Ensino Médio, do ensino de História e do ensino de História Latino-americana, no Ensino Básico. A minha própria fonte (livros didáticos do novo PNLD — Programa Nacional do Livro Didático), foram doados a mim pela Escola Marechal Mascarenhas de Moraes, na qual estudei da antiga 6ª série, até o 3º ano do Ensino Médio e com eles conseguirei analisar e estudar os conteúdos que a nova BNCC estipulou para o Novo Ensino Médio em conjunto com as entrevistas que realizarei com os Professores e profissionais de educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A nova BNCC, na parte teórica, é a 8ª maravilha do mundo, uma divindade trazida pelos deuses para salvar a educação brasileira, porém, atualmente no país, é uma utopia. Sabemos muito bem que juntar as matérias por área é praticamente impossível, pois não se pode mudar as normativas escolares nesse grau, sem que dê preparo aos professores, e é por isso que farei um documentário, pois quem saberá os anseios dos professores para essas normativas são eles mesmos, pois são a linha de frente da educação, são os formadores de opiniões e pensamentos críticos, eles criam as futuras gerações, no entanto, sabem como vão dar aulas envoltos a outras matérias? Sabem como aplicarão avaliações? Sabem como lidarão com assuntos importantes e que já eram passados superficialmente no antigo ensino, como por exemplo, o enfoque do meu trabalho que lidará com a História Latino-americana, pois bem, estou ansioso para gravar estas entrevistas e analisar a respostas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com tudo posto em linhas, posso afirmar que meu futuro trabalho de pesquisa do Mestrado em relação a nova BNCC, o Novo Ensino Médio e o ensino de História, focado no

ensino da História Latino-americana será, como já dito, um documentário, porém, espero que ele se transforme em uma nova fonte de pesquisa para futuros novos historiadores e profissionais de educação que gostariam de entender como foi o hiato entre as cartilhas, pois uma problemática já está confirmada, a morfologia do Ensino Médio está acontecendo e a História do Tempo Presente elucida a emergência do ofício do historiador, tanto dentro da sala de aula, quanto para o restante da sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, M. D. M. *História, tempo, presente e história oral*. Topoi, Rio Janeiro, p. 314-332.

# DECOLONIALIDADE E HISTÓRIA LOCAL: UM OUTRO ENSINO DE HISTÓRIA É POSSÍVEL

Glênia Caetano Freitas Alves<sup>31</sup>

**Palavras-chave:** História Local; Ensino de História; Decolonialidade.

## INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a história do local onde habitamos ou nascemos, nos deparamos com narrativas que, muitas vezes, nos fazem sentir excluídos, desencaixados, não-representados. A história do nosso local de origem ou de pertencimento não fala sobre nós, nossas famílias, nossos ancestrais, nossas tradições. Por quê?

A História Local - escolhida e reproduzida por aqueles que detêm os espaços, a legitimidade e as oportunidades de discurso – está recheada, em sua maior parte, da história dos grupos dominantes, formados por homens brancos, ricos e com influência política. Isso se reflete nos nomes que batizam ruas, praças e prédios públicos, assim como nos monumentos espalhados nos centros urbanos. Com isso, a História Local é composta, quase sempre, da história do centro; a história das periferias tende a aparecer em momentos de conflito, revolta, violência ou tragédia – sendo, dessa forma, silenciada e apagada.

A necessidade dessa discussão ficou evidente a partir da pesquisa<sup>32</sup> de Mestrado realizada pela autora, no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, voltada para a relação da Decolonialidade com a formação dos professores de História. O recorte aqui desenvolvido tem como objetivo servir como primeiro passo para a ampliação do debate sobre a construção de nossa História Local e de sua relação com o Ensino de História e a proposta da Decolonialidade como possibilidade de transformação dessa relação. Para esta discussão, teremos a cidade de Rio Grande como exemplo.

A cidade de Rio Grande – situada ao sul do Rio Grande do Sul - tem forte influência e participação negras na sua formação. O início da construção e do desenvolvimento da cidade é fruto do trabalho de pessoas negras escravizadas que chegavam à Província de São Pedro pelo lugar que hoje é conhecido como Porto Velho (PAIXÃO; SPOLLE, 2019).

---

<sup>31</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Graduada em Direito e História também pela FURG.

<sup>32</sup> Pesquisa ainda em andamento, com o título “Ensino de História da América Colonial: possibilidades e limites da perspectiva decolonial na formação de professores de História”, sob orientação do Prof. José Carlos da Silva Cardozo.

A presença de pessoas negras era notória na localidade, ao ponto de ser mencionada nos registros dos viajantes estrangeiros que passaram por aqui, como Saint-Hilaire e Wendroth (TORRES, 2008).

Entretanto, esta contribuição ainda é desconhecida pela maioria dos próprios rio-grandinos, pois a cidade sempre foi – e ainda é – divulgada como uma cidade de origem unicamente portuguesa, na qual as referências de memória vêm sempre das elites<sup>33</sup>. Este apagamento da memória negra em Rio Grande faz com que a população não identifique as referências de matriz africana no seu cotidiano e na sua identidade.

Como consequência, os apagamentos e silenciamentos se refletem e se perpetuam também no Ensino de História, formando um ciclo de ausências que começa no conhecimento geral da população ou aquele adquirido em casa, passando pela formação de professores e chegando até as salas de aulas – perpetuando as invisibilidades dentro e fora dos espaços de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Mudar essa realidade é possível, com a inserção de outras e múltiplas perspectivas nas práticas de ensino; perspectivas estas que dialoguem com as pluralidades do cotidiano e as diferentes maneiras de se ver o mundo.

Aqui, a proposta é o uso da Decolonialidade como movimento pedagógico, ou seja, como forma de pensar o ensino, de ensinar e de aprender. A Decolonialidade não exclui o que está posto, mas faz um “giro”, invertendo as formas de olhar e de pensar sobre um assunto a partir de outras narrativas e outros protagonistas, como os indígenas, os africanos, os afro-americanos, as mulheres, as crianças, entre outros. Com isso, “abre-se possibilidades de aprendizado mútuo a partir do outro, na medida em que se mantém uma postura desestabilizadora e decisiva na releitura de construtos discursivos que moldaram o pensamento ocidental” (MORTARI, 2016, p.50).

No caso da História Local, a Decolonialidade serve como ferramenta para “desconstruir aspectos da colonialidade que, por meio dos estereótipos e estigmas, reproduzidos com as peculiaridades locais, marginaliza as contribuições dessas populações na formação da cidade” (GOMES, 2019, p.73).

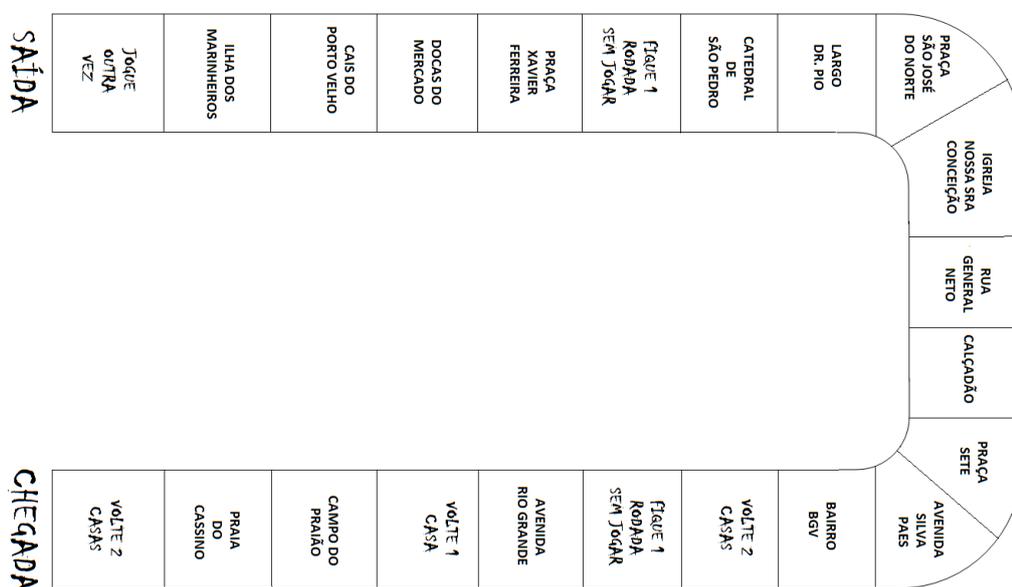
Não é preciso “inventar a roda”. Basta uma renovação de olhares, uma troca de protagonismos para termos uma nova visão sobre a história que julgamos conhecer. Como

---

<sup>33</sup> Basta uma volta no Museu da Cidade do Rio Grande para percebermos as ausências das contribuições negras e indígenas na história do município. O acervo é, em quase sua totalidade, composto por peças oriundas das elites locais. No site do Museu, a única menção à população negra é com relação à Capela São Francisco de Assis: <https://museucrg.com.br/colecao-arte-sacra/>. (Acesso em 20 maio 2022)

exemplo de abordagem decolonial para o ensino de História Local da cidade de Rio Grande, a autora criou um jogo de tabuleiro chamado Rio Grande: Cidade Negra: o jogo consiste em testar os conhecimentos dos participantes sobre a presença ou contribuição de pessoas negras em lugares conhecidos da cidade. Nos cartões que acompanham o tabuleiro se tem o local e referência negra: por exemplo, ao andar 13 casas, se chega na Praça Sete, local conhecido como o ponto de fundação da cidade, também o local da estátua do político Carlos Santos, personalidade negra fundamental para a história e o desenvolvimento do município. É um jogo que não fica restrito ao espaço da sala de aula, podendo ser levado para casa e compartilhado com a família.

Imagem 1: Tabuleiro do jogo Rio Grande: Cidade Negra



Fonte: Produzido pela autora para a disciplina optativa de Patrimônio Cultural e Ensino de História, do curso de História da FURG, em 2019.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo se tratando de uma proposta para o Ensino de História, baseada em pesquisa de Mestrado ainda em andamento, a partir da discussão aqui levantada é possível perceber a necessidade da inserção de outras formas de abordagem da História Local, não apenas em espaços institucionais – como museus -, mas também nos espaços de aprendizagem – como escolas e universidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas como aprendemos, abordamos e passamos a História adiante ainda possuem muitas falhas e apagamentos. Entretanto, é possível mudar essa situação com discussões que incentivem a construção coletiva dos saberes e a valorização de nossos origens. Nesse sentido, como perspectiva que inverte a lógica de pensamento com a qual estamos acostumados, a Decolonialidade pode ser uma ótima aliada do Ensino de História, ensino esse que não acontece apenas na escola, mas que pode começar a ser diferente a partir deste espaço.

Um outro Ensino de História é possível, pois quando ampliamos nossas formas de ver o mundo, ampliamos também nossos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Arilson dos Santos. Ensino de História, Patrimônio e Práticas Educativas Decoloniais no Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 21. n. 38, p. 71-89, jul/dez,2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/11486> . Acesso em: 20 maio 2022.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências em ensino e pesquisa em História da África. In: **Nossa África: ensino e pesquisa**. Simoni de Paula e Silvio Correa (orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2016, ps.41-53 .

PAIXÃO, Cassiane; SPOLLE, Marcus. Clubes sociais e os espaços de negritude no Rio Grande do Sul. **ANAIS do 6º ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL**. UFSC: 2013. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6> . Acesso em: 15 maio 2022.

TORRES, Luiz Henrique. **A cidade do Rio Grande: escravidão e presença negra**. Biblos, Rio Grande, 22 (1): 2008, p.101-117.

# **HISTÓRIA LOCAL: ENSINANDO E CONECTANDO A HISTÓRIA, A PARTIR DOS MONUMENTOS CENTRAIS DA CIDADE DE LIMEIRA - SP**

João Pedro Barbosa Alvarinho  
Gisele Helena de Castro e Silva

**Palavras-chave:** História Local; Turismo; Limeira.

## **INTRODUÇÃO**

Em uma grande onda de conhecimentos e atenções virtuais, a história “palpável” acaba ficando em segundo plano, perdendo a força e magnitude para tópicos recorrentes ao cotidiano, sem ao menos perceber que grandes cidades possuem sua história, assim como a sua própria cidade também possui, mesmo que em proporções pequenas.

Com isso utilizasse de recursos multimídia, que contem a história da cidade a partir dos monumentos centrais, interagindo com os alunos a cerca desse movimento e conexão com a história nacional, demonstrando que para além dos livros, a história está presente de maneira pontual na vida de toda a sociedade.

Por objetivo geral definisse como contar a história da cidade a partir dos monumentos centrais, pois ao incentivar tal movimento, permite que esse reconhecimento histórico envolva os espaços, sobre a premissa de que existam múltiplas faces da história, e todas possuem um começo. Os objetivos específicos estabelecidos são, utilizar um roteiro virtual com monumentos centrais de Limeira - SP, apresentar a contextualização histórica de cada espaço, expor as conexões entre hoje e passado a partir dos monumentos, mensurar o conhecimento local dos alunos e validar o impacto da atividade.

## **CONEXÕES**

Embora a sociedade veja a história como uma disciplina, que conta fatos do passado, a sua principal concepção e a função do historiador vão além das fronteiras imaginárias, ela assume a forma de estudo, pesquisa, efeito social e em sua maior parte, vem através da ciência, que é o que a história é,

Quando falamos de história é evidente que não tratamos de uma realidade “material”, tangível. A “Historia” não tem o mesmo caráter corpóreo que têm, por exemplo, a luz e as lentes, as plantas, os animais ou a saúde. A história não é uma “coisa”, mas uma “qualidade” das coisas (AROSTEGUI, p.30, 2006).

O conceito vem de ações e evoluções, desde a antiguidade, até chegarem a esta posição, com classificações mais abrangentes, delimitações reduzidas quantos as fontes e as manifestações de ensino através da história cultural, da história oral e até de métodos historiográficos aplicados.

Mesmo que pareça algo definido e totalmente aceito, existem discordâncias entre as definições de conhecimento, ignorando o poder avassalador que acompanha este campo interdisciplinar que é a história,

Não há dúvidas que a narração de histórias faz parte da sociabilidade dos homens. Mais: sem história não há memória, não há nada em comum, não há autodefinição de grupos sociais ou de unidades de ações políticas, os quais só conseguem se construir em elementos agregadores através das memórias comuns (KOSELLECK et al., p.37, 2013).

Colaborando diretamente com o que é proposto pelo trabalho, além de reforçar as práticas, saberes e as identidades nas instancias locais, regionais e nacionais através desta perspectiva, no que é palpável e no intangível, mas que mesmo assim pode ser narrado, ensinado e propagado.

Para uma abordagem mais didática dentro da História, utiliza-se de recursos turísticos que permitem a alusão da memória e patrimônio, onde o residente é o “Turista” e consegue identificar as relações propostas em seu dia a dia, seja no ponto de ônibus, indo a alguma loja do centro e/ou fazendo atividades comuns as suas rotinas, existe até uma classificação para esta categoria, chamada de Turista Cidadão, onde “mesmo aquelas pessoas que, morando numa grande cidade, num determinado bairro, aproveitam o fim de semana para buscar outros espaços nessa mesma cidade ... essas também serão consideradas turistas” (GASTAL, p. 12, 2005).

Dito isto, a conexão entre história e turismo está cada vez mais estreita, afinal são passos em sequência da interpretação do patrimônio, que tem por objetivo fundamental “sensibilizar as pessoas para que possam (re) descobrir novas formas de olhar e apreciar o lugar, o objeto, o patrimônio, estimulando atitudes de respeito, valorização, proteção e preservação” (CAPONERO, p. 23, 2020). Angariando apoio local, para a valorização dos espaços, e o (re) conhecimento das múltiplas facetas da cidade e a sua relação histórica.

## **METODOLOGIA**

A construção deste projeto, será a somatória de métodos, a de pesquisa qualitativa (DENSYN; LINCOLN, 2006), exploratória (GIL, 2008) e bibliográfica, assumindo a forma de um estudo de caso (MARTINS, 1994), em específico a dos alunos do Ensino Fundamental II

da escola Estadual Professora Margarida Paroli Sores. Para Yin (2009), o importante é buscar casos que representem de fato o fenômeno e estruturar o estudo para atingir os objetivos pretendidos.

Neste sentido, na direção da proposta deste trabalho, a análise dos resultados virá através de um questionário, que segundo Veal (2011), baseia-se em evidências numéricas de modo a obter conclusões ou testar hipóteses. Dessa maneira, essa ferramenta terá como objetivo constatar a percepção dos alunos referente aos tópicos abordados no projeto.

Após os conceitos da metodologia, dividiram-se em fases de realização, sendo elas, construção do “Bem Vindos a Limeira”; Apresentação: Explicando a relação da história, fontes e veracidade; Contextualizando o projeto pedagógico e avaliação da ação.

Serão utilizados os recursos multimídias e os tradicionais, como papel e caneta, para anotações e preenchimento do questionário, que será impresso, embora com possibilidades modernas, trata-se de alunos de escola pública que não tem acesso integral à internet.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O projeto foi aplicado no dia 02 de maio de 2022, contou com o apoio da instituição e foi supervisionado pela professora Gisele, co-autora deste trabalho. No planejado a aplicação seria para o dia todo, no período da manhã com os 9º ano B e D, e o 8º ano B e D, no período da tarde para os 6º A,B,C e D. Dividida em três momentos, a apresentação, contextualização e conclusão. O Apresentação conta com um quebra gelo e introdução a história local, na Contextualização, vamos para os fatos históricos, suas conexões e a linha do tempo com Limeira e o Brasil, e na conclusão, a mensuração da atividade e os pontos fortes e baixos.

Como um padrão, em todas as salas, o processo seria o mesmo, a professora apresentava o aplicador aos alunos e fazia a chamada, no fundo preparavam a Tv e o notebook com os slides, após completar os primeiros passos, seguia-se para uma apresentação formal que introduzia a ideia do projeto, enquanto paralelamente distribuíam o questionário aos alunos, o questionário por sua vez, estava em branco, somente com os números das perguntas e quadros para preencher com as respostas gradativamente, enquanto a apresentação ia passando.

Obtivemos resultados significativos, na questão 1 por exemplo, pedíamos que escrevessem o que vinha a mente quando falávamos “LIMEIRA” e as palavras que mais apareceram foi Laranja, Cidade, Jóia, Lima, Inter, Coxinha e o nome de alguns bairros da cidade.

Figura 01 – Nuvem de Palavras



Fonte: O autor, 2022.

Podendo perceber que a ideia sobre a identidade de Limeira esta difundida, pois os comentários fazem de fato alusão ao elementos patrimoniais “vigentes”, com um aspecto em transformação pois alguns elementos aparecem com um potencial grande de ascensão, como os bairros, o time de futebol de Limeira o Internacional, os eventos e festas.

Aos questionar os monumentos da cidade e pessoas influentes, que eles conheciam previamente, tivemos os seguintes dados:

Tabela 01 – Monumentos

1M	2M	3M	4M	5M	6M	NA	NR
17	18	14	14	32	46	9	8

Fonte: O auto, 2022.

Consegue-se ver que boa parte dos alunos conseguem citar de 1 a 6 monumentos da cidade, com uma taxa simbólica de alunos que não se aplica (NA) ou não responderam (NR).

Tabela 02 – Personalidades de Limeira

1N	2N	NA	NR
59	35	43	21

Fonte: O autor, 2022.

Na tabela 02 por sua vez o número de alunos com respostas NA e/ou NR somados integram 40,5% que é quase metade do total, e reporta que não reconhecem personalidades de Limeira.

Ao apresentar os monumentos centrais da cidade, na espera de saber se conhecem ou não, 138 alunos indicaram que conhecem de 5 a 11 dos patrimônios trabalhados, e apenas 17 conhecem de 1 a 4 dos patrimônios e 3 não responderam (NR). Na questão 07 do questionário, ao avaliarem se gostaram da atividade 86,7% afirmam que sim, 9,40% não e 1,95% para tanto faz e 1,95% para NR.

E na última questão, onde deveriam dar uma nota numa escala de 01 a 10, sendo 01 nada e 10 muito, quanto aprendeu com essa atividade, tivemos as seguintes médias por ano:

Tabela 03 – Médias de aprendizagem

6º	7º	8º	9º
8,3	8,2	8,3	8,4

Fonte: O autor, 2022.

Com isso embasamos que os objetivos propostos pela atividade foram atingidos, com uma faixa de aprendizagem boa se comparada ao proposto, a participação dos alunos e o empenho em fazerem parte dessa atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os questionários, se nota que os alunos entenderam a proposta e souberam identificar os monumentos, as características da cidade, conexões com os fatos nacionais e num tópico de descontração apresentaram o fato de reconhecerem personalidades históricas através dos nomes das escolas da cidade, que foi algo imprevisível.

Dos objetivos propostos, o geral de contar a história da cidade a partir dos monumentos centrais, foi atingido com êxito. Os específicos de utilizar um roteiro virtual com monumentos centrais de Limeira - SP, apresentar a contextualização histórica de cada espaço, expor as conexões entre hoje e passado a partir dos monumentos, mensurar o conhecimento local dos alunos e validar o impacto da atividade, também foram atingidos de maneira direta e indireta.

Durante a aplicação teríamos quatro turmas de 6º ano, porém o material não está totalmente adaptado a idade e compreensão deles, o que dificultou a explicação, contextualização e até o preenchimento do questionário, sendo assim optou-se por aplicar em uma turma de 7º ano, ficando com a aplicação dos 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

Mesmo sendo uma ramificação de um projeto patrimonial e histórico, com abordagem pedagógica, e aplicado em modo de extensão, serve também como uma semente para replicações futuras em pequena e longa escala com as devidas alterações e adaptações.

## REFERÊNCIAS

AROSTEGUI, Júlio. **A Pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, Sp: Edusc, 2006.

CAPONERO, Maria Cristina. Interpretação patrimonial: necessidade de diálogo entre educação e cidadania no Brasil. *Rev. Revista de Estudios Brasileños*, São Paulo - Sp, v. 7, n. 14, p. 19-33, 22 out. 2020.

DENSYN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GASTAL, Susana. **TURISMO, IMAGENS E IMAGINARIOS**. São Paulo, Sp: Aleph, 2005.

KOSELLECK, Reinhart et al (org.). **História & Historiografia: o conceito de história**. 10. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

VEAL, Anthony James. **Metodologia de pesquisa em lazer e turismo**. São Paulo: Aleph, 2011.

YIN, Robert K.. **Case study research, design and methods: applied social research methods**. 4. ed. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 2009.

## LATINIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nelson L. H. C. Junior

**Palavras-chave:** História; Ensino de História; América Latina.

### INTRODUÇÃO

O referente projeto tem origem em um questionamento realizado no curso de graduação em História Licenciatura, onde percebeu-se nas aulas de América Pré-Colombiana, que uma grande parte dos colegas não havia tido contato com as origens e história da América Latina e todos os povos que um dia viveram nela, antes da chegada dos europeus ao continente americano.

Durante a realização da pesquisa para a conclusão de curso em História Licenciatura, buscou-se relatos com pessoas que haviam concluído seus estudos no ensino médio para que fossem instigados a rememorar seus dias nas aulas de História em suas escolas e se em algum momento deste período escolar, foram ensinados sobre a história da América Latina, sua cultura ou a relação da história do Brasil com os demais países latinos. Com o resultado desta pesquisa, foi constatado que poucas pessoas tiveram acesso a este tipo de informação e quando foi ensinado, não havia profundidade nas questões referentes aos eventos que resultaram na sucessão de eventos que remontam a história da América Latina.

Para entender de qual América Latina estamos falando, voltamos para o século XIX, onde o termo surgiu pela primeira vez com o jornalista e poeta colombiano José Maria Torres de Caicedo que defendia a formação de uma confederação latino-americana, estruturada na herança latina deste povo, com o objetivo de enfrentar o expansionismo dos Estados Unidos dentro do continente americano (Feres Junior, 2005). O termo foi publicamente utilizado pela primeira vez em seu poema *Las dos Americas* do ano de 1856. Seus escritos tinham como objetivo chegar aos povos falantes de língua espanhola tanto na América quanto nos lugares falantes de espanhol encontrados na Europa.

Sendo assim, hoje em dia, o termo “latinidade” está mais comumente vinculado aos temas referentes a América Latina do que aos países com herança latina da Europa. Neste sentido, este projeto visa indagar, por quais meios os adolescentes tem maior conhecimento sobre as expressões de cultura latina e a história que compõem estas culturas, para que, com o auxílio dos professores do ensino médio da rede pública, seja possível propor uma nova

realidade para as aulas de História da escola pública, que inclua esse tema no cotidiano do ensino de maneira que possa instigar uma conexão e familiaridade por parte dos alunos, exaltando suas semelhanças com a cultura brasileira e celebrando suas diferenças, podendo assim, despertar um sentimento de pertencimento e igualdade entre as nações latinoamericanas.

## **METODOLOGIA**

Para a elaboração deste produto, será utilizada a metodologia da história oral, baseando-se nos relatos fornecidos pelos entrevistados, possibilitando a construção de um plano de unidade, que se resume em um conjunto de aulas que envolvem, além do objetivo de ensinar a História da América Latina num modelo de fácil compreensão, também a aproximação dos alunos à cultura latina e às raízes latinas dos costumes brasileiros, de maneira que estes sintam-se pertencentes a estas histórias e percebam que a multiculturalidade do continente também é rica e abrangente, assim como a costumeiramente ensinada nas escolas em todo território nacional sobre os países europeus.

“Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante.” (FREITAS, 2006, p. 21).

Sendo assim, por meio das entrevistas será possível observar em quais aspectos a escola consegue ou não trabalhar temas relacionados à cultura latina e de que maneira estes temas conversam com a história de origem do nosso país, sendo o Brasil um país muito semelhante, historicamente, com os demais países do continente americano. E com estas informações será elaborado um material diverso e real, buscando incluir todos os alunos do ensino médio aos quais este for aplicado, visando desconstruir nosso sistema de ensino que tem uma visão do opressor, onde os países oprimidos contam sua própria história a partir dos olhos dos seus opressores e mantem uma visão de distanciamento entre si, alimentando um distanciamento e separação que favorece estas ideologias colonizatórias até os dias de hoje (FREIRE, 1987, pg. 87).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A principal intenção consiste em retirar dos relatos de escolas locais, conversando com professores e alunos, os meios de trabalhar os conteúdos referentes a história do nosso continente, exaltando as culturas diversas e as raízes multiculturais que existem em abundância

em todos os países da América Latina. Onde poderemos utilizar música, arte, cinema, jogos, etc. para trabalhar as origens latinoamericanas de uma maneira didática, envolvente e humana.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enfim, esta pesquisa, que é a continuidade de um questionamento realizado para o trabalho de conclusão de curso da graduação em História Licenciatura, tem como objetivo elaborar um material didático (plano de unidade) que tenha um uso pratico e útil para a realidade da sala de aula.

### **REFERÊNCIAS**

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos** / Sônia Maria de Freitas. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERES JÚNIOR, João. **A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos**. Bauru: USC. 2005.

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

# O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM UMA PERSPECTIVA POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO QUINTA SUPERAÇÃO

Juliana Pereira<sup>34</sup>  
Thalis Sartorio<sup>35</sup>

**Palavras-chave:** Educação Popular; Quinta Superação; História;

## INTRODUÇÃO

O presente resumo objetiva tecer algumas reflexões sobre as aprendizagens construídas por meio do Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior — PAIETS/FURG. O objetivo central do programa é congrega os diferentes contextos PUPs<sup>36</sup> localizados na cidade do Rio Grande voltados para o ingresso no ensino superior e técnico. Tais cursos viabilizam o processo preparatório para o ENEM visando o ingresso das camadas populares da sociedade no ensino superior, para fazer deste ambiente um espaço cada vez mais democrático e popular.

Isso posto, para este trabalho enfocaremos no Pré-Universitário Popular Quinta Superação, localizado atualmente na Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, Vila da Quinta. Esta vila, assim como outros espaços da cidade, cresce empurrando homens e mulheres para fora do direito à cidadania em simultâneo em que arranca os sujeitos de suas comunidades rurais com um discurso fatalista o qual naturaliza a situação de êxodo no campo. Deste modo, o atual trabalho parte das experiências vividas no espaço do Quinta nos últimos dois anos, desde que a pandemia de COVID-19 nos obrigou a mudarmos radicalmente nossas vidas em prol da segurança dos educandos e educadores deste curso, em um processo de migração para o ambiente digital. Porém, começamos o ano de 2022 com a oportunidade de voltarmos presencialmente ao PUP Quinta, devido à vacinação e diminuição dos casos de COVID-19 no país.

A vontade de compor o núcleo de coordenadores e educadores do PUP Quinta Superação parte do querer vivenciar mais profundamente a dimensão da docência. Assume-se

---

<sup>34</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas — UFPEL. Coordenadora e educadora de História no Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior (PAIETS). Membro do grupo de pesquisa Cultura e Política no Mundo Antigo (FURG). E-mail: jul.av49@gmail.com.

<sup>35</sup> Acadêmico no curso de História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Coordenador e educador de História no Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior (PAIETS). Membro do grupo de pesquisa Cultura e Política no Mundo Antigo (FURG). E-mail: thalis.sartorio@gmail.com.

<sup>36</sup> Abreviação para Pré-Universitário Popular.

que o conhecimento sobre o ofício docente é construído a partir do confronto com as experiências práticas. Portanto, acredita-se que o percurso formativo docente é uma importante busca por dois prismas interpenetrantes e complementares: a prática individual e a prática coletiva. Desta forma, a oportunidade de participar do Quinta Superação possibilita a complementação da nossa construção docente – processo este tão necessário nesta profissão.

É através do acompanhamento das aulas ao longo da semana e o planejamento das aulas de História semanalmente que trilhamos um caminho construtivo na prática didático-pedagógica do ser educador. Tendo como fundamentos teóricos leituras de Maria A. Schmidt (2019), tem-se como objetivo a construção do conhecimento mútua em sala de aula, tendo em vista que as aulas são planejadas enfocando a reflexão e o debate coletivo, entendendo que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (SCHMIDT, 2019, p.57)

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é de natureza qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa os alunos da turma do ano de 2022 no contexto do Pré-Universitário Popular Quinta Superação e utiliza-se como técnica de abordagem a observação participante. Minayo (1994), define a referida técnica de pesquisa como sendo o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (1994, p. 59). Ou seja, o trabalho se desenvolve a partir da inserção, observação e intervenção no contexto de sala de aula. Ademais, para o registro de dados e acontecimentos no âmbito escolar utiliza-se o diário de campo, instrumento em que se recorre para expressar as percepções do dia-a-dia no contexto. Através dele, é possível “colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 1994, p.63).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma questão que nos constitui enquanto educadores que buscam atuar a partir do olhar sobre a Educação Popular, parte das experiências vivenciadas e dos caminhos que trilhamos enquanto sujeitos históricos oriundos das classes populares, estudantes de escolas públicas, estudantes de universidade federais e atualmente educadores e coordenadores de Pré-Universitário Popular do bairro que somos oriundos, o Quinta Superação.

Desde o início de nossas experiências escolares estivemos em contato com discussões acerca de aspectos da Educação Popular, que nos impulsionaram a buscar as causas por meio

do olhar histórico. Por isso, destacamos o quanto as vivências na escola pública e junto dela, no pré-universitário popular, nos possibilitaram os primeiros contatos com uma educação que se caracteriza mais solidária e problematizadora, incentivando não só a busca pelos sonhos dos educandos, mas reconhecendo a necessidade de fazer do espaço acadêmico um contexto mais popular e democrático.

A década de 1990 no Brasil foi marcada por uma forte ampliação de políticas neoliberais nos múltiplos setores do país, influenciando diretamente na educação que se mantinha muito restrita as classes sociais mais privilegiadas. Assim, neste excludente período, diferentes movimentos populares emergiram no cenário reclamando espaço nestes ambientes historicamente destinados às camadas mais abastadas, exigindo a democratização destes recintos. Neste sentido, o Pré-Universitário Popular Quinta Superação teve seu início no ano de 2003, a partir de estudantes da FURG que residiam na Vila da Quinta e percebiam as dificuldades de ingressar no ensino superior. Conscientes deste fato, tais estudantes se organizaram este curso totalmente gratuito que visava oferecer a comunidade uma preparação para a entrada no ensino superior. Portanto, desde 2003 até os dias atuais o Quinta Superação mantém esta mesma visão se auxilio a comunidade, estando em parceria com a FURG desde 2007 através do PAIETS.

Entretanto, nos anos de 2020 e 2021 o curso optou por manter formações internas com a coordenação e a equipe de educadores, tendo em vista que fomos arrebatados por uma pandemia que nos acometeu ao isolamento social. Como partimos de uma educação que se caracteriza como popular, a posição do curso foi por suspender as aulas, na medida em que a educação a distância impõe uma série de necessidades para ser possível a sua execução - celulares, computadores e internet. Nas referidas formações unimos ainda mais nosso grupo de educadores, pois partimos do compartilhamento de nossas trajetórias e histórias, nos conhecendo mais profundamente o que nos tornou um núcleo ainda mais afetuosos.

Já, o ano de 2022 começamos com boas notícias, a alta de vacinação e a diminuição no índice de infecções por COVID-19 nos possibilitarem a retomada do Quinta no formato presencial. A escola E.E.E.M. Lília Neves nos convidou para realizarmos as atividades do curso neste ambiente o qual aceitamos entusiasmados. Deste modo, organizamos o curso e abrimos a seleção para turma de 2022, em que atualmente se encontra com 21 alunos.

Consequentemente para nossa constituição e realidade, o estudo presencial é essencial para atingirmos nosso grupo de educandos. Tendo em vista que essa nova experiência de educação é carregada de questões que são pendências que o período pandêmico nos incutiu, sejam elas relacionadas as nossas inseguranças enquanto educandos ou educadores, como

também um momento de reencontro com pessoas, de traçar novos rumos, com um “quê” de mais críveis e concretos. A partir dessas ponderações, voltamo-nos ao diário de campo que está sendo preenchido para refletir acerca dos fazeres de educadores de História e coordenadores.

Especificamente, o trecho intitulado “Mais sobre a dinâmica” (dinâmica, foi uma atividade de apresentação realizada com uma bola de barbante, com o objetivo de cada um, educandos e educadores, se conectarem nesta teia, com alusão ao ideal coletivo do projeto). e o excerto compreende as seguintes palavras

“Fui receoso com esta [a dinâmica], mas me surpreendi. Entre mais e menos falantes, todos se apresentaram e trouxeram anseios similares, em tornar a experiência uma forma e caminho para alcançar metas. Vale a fala do Léo e da Veri de se comprometerem de fato para conseguir” (SARTORIO, Thalís. Escritos de docência de um jovem Historiador. Rio Grande. 2022.)

É preciso pontuar que o retorno marcado pelas pendências citadas, com origem na COVID-19 e as angústias que esse futuro, antes incerto, hoje mais delineado, nos reserva possibilidades de trajetórias a prosseguir. A experiência de uma forçada aproximação do ensino e da internet nos conduziu a diversas reflexões e uma destas é que não conseguiu atingir a todos e ter a intensidade do ensino presencial, e essas questões encontram-se nas falas dos estudantes na abertura do curso, como também em suas entrevistas como motivação para ingressarem.

Perante as observações feitas e a partir das práticas vivenciadas, é possível entrelaçar os fazeres pedagógicos com o contexto em que se inserem na medida que atuamos em um ambiente escolar, concedido pela escola E.E.E.M. Lília Neves. Este processo presença do curso em uma escola nos permite ampliar a compreensão sobre o cotidiano escolar a partir da nossa integração com a mesma, através do contato com diferentes professores e coordenação, escutando sobre suas narrativas também suas experiências docentes. Neste sentido, entende-se que essas aprendizagens construídas junto à escola tornaram-se essenciais para o processo formação, enquanto foi estabelecido, no desenrolar desse processo, aprendizagens coletivas. Conforme Arroyo, “[...] carregamos todos uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício” (2000, p.13).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para concluir, deve-se pensar que o curso está em seu início e dessa forma, haverá outras questões desse ano de recomeços que serão oportunas de observar, de analisar e refletir. Tais ponderações são importantes para se repensar, restabelecer objetivos e caminhos de uma

educação popular que se transforma após o período pandêmico. É necessário colocar em frente que não apenas um conjunto de conteúdos, de estudos, ocorreram de forma online e apartada do grupo e da turma, mas também que nossas relações e a saúde mental tanto de educadores, dos educandos e da escola e universidade, estão sendo trabalhadas e reestruturadas no convívio recente. Tendo isso em mente, precisamos repensar o ensino e a educação se formos fazer jus ao espírito humanizador que caracteriza nossas jornadas em educação popular.

Como chegaremos aqui? Bem, pensar que iniciamos em março de 2022 e hoje já estamos na quinta semana. É necessário pensar que foram dias de aprendizado e testes de uma nova jornada que estava para se iniciar. Conseguimos articular educadores, entrevistamos educandos e demos os primeiros passos nos dias finais de março. As aulas de História transcorreram e os demais dias como coordenadores se prosseguiram adentrando abril. Foi e está sendo uma descoberta pensar-se educador de História e coordenador de um curso, com um conjunto de alunos, de educadores que definiram seus objetivos e metas, e para além do que estas metas e objetivos denotam, compromissaram-se em tornar essa caminhada de estudos uma realização coletiva, unida e compartilhada.

Desta forma, Freire (2006) afirma que umas das tarefas mais importantes na prática educativa-crítica é a de fomentar as condições em que educandos junto ao professor em suas relações uns com os outros, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se enquanto ser social, com uma história, que pensa e se comunica, que é transformador, criador, realizador de sonhos e com capacidade para amar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagem. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MINAYO et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico em sala de aula**. 12 ed. - São Paulo: Contexto, 2019.

# **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ONDE ESTÁ A LEI N°10.639/03 NAS BIBLIOTECAS DE RIO GRANDE?**

Patrícia da Silva Pereira

**Palavras-chave:** Lei n° 10.639/2003; História e Cultura Afro-Brasileira; Biblioteca; Racismo; Rio Grande.

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa vislumbra analisar as ações desenvolvidas em bibliotecas escolares referentes à Lei n° 10639/03. Em especial, abordando ações direcionadas à bibliotecas de escolas municipais de ensino público fundamental da cidade de Rio Grande-RS. Entendendo que propor aos alunos e educadores a leitura da Lei 10.639/03 não trata apenas de analisar a lei pela lei, mas de mostrar a todos a existência de uma legislação vigente resultante de demandas e lutas sociais de combate ao racismo. Referente à aplicação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que acrescentou e alterou os artigos 26A e o 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB).

O primeiro refere-se à obrigatoriedade de todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, incluírem, em seu currículo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. O segundo artigo inclui no calendário escolar, vinte de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra.

A ideia de abordar o tema de História da África e Cultura Afro-Brasileira e uso da Lei n° 10.639/03, surgiu a partir de minha atuação como bolsista na área de História do Programa de Iniciação à Docência-PIBID da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, neste período foi observado o quanto o conteúdo etno-racial é desconhecido e muito menos utilizado no cotidiano escolar. Sendo que as escolas não cumprem com a Lei 10.639/03 deixando de discutir História e Cultura Afro-Brasileira com os alunos. Fazendo com que o negro seja lembrando de maneira muito superficial somente no Dia da Consciência Negra 20 de novembro.

## **METODOLOGIA**

Nesses moldes, é importante destacar um entendimento de ampliar o foco dos currículos escolares, levando em conta a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Por isso, nesta perspectiva, cabe às escolas a inclusão no contexto dos estudos e

atividades, proporcionando diariamente o conhecimento sobre as contribuições histórico-culturais do povo negro.

Ainda que os profissionais da educação da cidade de Rio Grande-RS relatem conhecer a lei, saber o teor de suas prescrições e também seu caráter obrigatório. Nota-se que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdos específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira, constituindo um quadro que impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais.

Mesmo com o suporte de recursos didáticos voltados às temáticas Afro-Brasileiras, este conteúdo não aparece como elementos decisivos para o trabalho junto aos estudantes. É necessário que o corpo docente e demais profissionais se apropriem de novos recursos, saibam sobre sua existência, suas propostas e recortes, de modo a conseguir aplicá-los em suas metodologias de ensino com objetivo de aprendizagem que não continuem sendo vedadas.

Todavia alerta para a relevância da participação da biblioteca escolar nesse processo, pois professores e alunos podem ter acesso à materiais sobre o ensino de história da África e sobre as relações étnico-raciais. Ao promover ações, a biblioteca só tem a ganhar em rendimento e em resultados. E muito, além disso, a biblioteca escolar pode e deve realizar discussões, rodas de debates a respeito das relações raciais dentro da escola, partindo do que rege a lei e ultrapassando os muros da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesse contexto acredito que o conhecimento técnico na área colaboraria imensamente com o contínuo processo de aplicação da lei 10639/03. A biblioteca nunca deixou de existir dentro das escolas, o que falta é a construção de uma nova visão da mesma. Esse conhecimento contribuiria também nas práticas cotidianas, no tratamento adequado do acervo e no atendimento ao usuário, deixando explícito que essa é apenas uma pequena porcentagem do trabalho desenvolvido na biblioteca. É flagrante a falta de conhecimentos na prática de serviços de referência, disposição de materiais ou simplesmente divulgar junto aos docentes a existência de um acervo tão rico em informações e contribuições.

Mas infelizmente quanto aos alunos, muitos nem sabem que a lei existe ou que são obrigatórias as aulas referentes ao assunto. Os discentes entendem apenas como um momento de celebração vivido na escola em função da data, que em muitos dos casos, sequer sabiam o porquê da escolha da data ou a real razão dessa manifestação.

Não estou procurando culpados e sim compreendendo uma realidade, seja ela com grandes dificuldades de existir ou não, e nesse caso posso dizer que ainda há muito a se fazer. Tento compreender como acontece essa quebra na realização de práticas dentro e fora de sala de aula, pois a procura pelo material é mínima, entretanto, não existe incentivo a sua utilização. Essa falta de procura está relacionada diretamente a má divulgação e promoção da Lei nº 10.639/03 na biblioteca, sendo que a estante da qual os alunos poderiam ter acesso aos conteúdos étnico-raciais está totalmente escondida no fundo da biblioteca, fora do alcance de qualquer olho nu, ainda mais longe dos alunos.

A leitura pode servir como estímulo aos alunos sobre o qual eles podem criar imaginativamente os mundos e os diferentes conceitos que o professor traz para a discussão, mas também para sua socialização na medida em que os coloca em diálogo sobre racismo e figuras negras importantes da história.

Aqui vale a reflexão de Nilton Mullet Pereira e de Marcello Paniz Giacomoni sobre como os alunos aprendem História:

Como se aprende em História, afinal? Não se trata de definir conceitos, mas de estar inseridos num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensinar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação (PEREIRA & GIACOMONI, 2013, p. 14).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, como sendo um espaço público, vive os problemas da consolidação do difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, sendo ela um espaço sociocultural, tende a reconstruir a informalidade pautada na falta de igualdade. Na história do Brasil, é preciso lembrar que muitos brasileiros, como os negros e indígenas, construíram esse processo de reivindicações e lutas, constituinte de posições e políticas públicas recentes do país. Côrte e Bandeira (2011, p. 6) afirmam que a biblioteca escolar,

[...] serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional.

Porque falar sobre racismo é discutir sobre aquilo que nos toca diariamente, da dor presente no outro e em nós mesmos. Da dor que podemos causar ou impedir. Por isso, a educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam através de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de

socialização, onde a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal.

O papel de mediadora da informação é inegável à biblioteca escolar, uma vez em que esta atua como um lugar para a difusão dos saberes. A biblioteca escolar deve ser vista como uma ferramenta na difusão do conhecimento, por possuir meios para o aprendizado, a autonomia das decisões e principalmente o crescimento social, contribuindo para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais.

A biblioteca como um organismo vivo e atuante em aspectos gerais certamente fará toda diferença na inclusão da temática exigida pela lei 10639/03 no cotidiano de toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, 2016, 652 p.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. vol. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, v., p. 67-89.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, de Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 9-23.

# RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM SUBSTITUTO À ALTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ygor Gabriel Combi

**Palavras-chave:** ensino de História; recursos educacionais abertos; didática da História, livro didático.

## INTRODUÇÃO

Com o surgimento e ascensão dos Estados Modernos, ficou delegado aos Estados a educação de seus cidadãos. No decorrer dos anos e com o aperfeiçoamento do ensino, o livro didático e escola ficaram simbioticamente ligados (MUNAKATA, 2012). Há um nicho enorme para as editoras, o Estado é o maior comprador em potencial para suas obras, então elas se esforçam para se encaixar nas regras postas pelo governo para serem elegíveis, cada editora envia para uma escola uma cópia da sua coleção de livros, e fica a critério dos professores escolher qual coleção/abordagem lhe agrada mais.

No ano de 2020, o investimento realizado com livros didáticos ultrapassou a marca de 1,3 bilhões de reais, o mercado editorial brasileiro é imenso, entretanto geralmente caímos no simplismo de acreditar que uma grande distribuição é um sinônimo de algo positivo, nem sempre.

Há no Brasil um conglomerado de editoras que abocanham a maior parte do dinheiro que é destinado aos livros didáticos. Com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 2014, analisados por Tel Amiel (AMIEL, 2014), contata-se que quatro selos editoriais detêm cerca de 81,5% dessa fatia do mercado, as editoras são, Moderna, Ática/Scipione, Saraiva e FTD. No ciclo da compra do material didático de 2020, foram comprados mais de 172 milhões de livros para estudantes, quando somados os cinco principais conglomerados editoriais, Moderna (com a Editora Moderna LTDA e Richmond Educação LTDA), Saraiva (composto pelo megagrupo, Saraiva, Ática e Editora Scipione), Editora FTD, Editora do Brasil AS e por fim a Edições SM integram assustadores 92,08% do total de vendas em quantidade de todos os livros comprados no país.

Os números comprovam que felizmente há uma preocupação do governo em municiar os professores e alunos com esta ferramenta que é cotidiana na vida de quem frequenta a escola. Entretanto é preciso que o Estado esteja adequado as novas tecnologias, e em tempos de *e-readers*, como o *Kindle* é preciso que não só o livro se adeque, mas também as formas de

ensinar se alterem, para que isso ocorra é necessária uma mudança geral nas estruturas escolares vigentes. Atualmente os professores tem o livro didático como espécie de muleta, fruto da má remuneração, eles têm de pegar 40/60h semanais de aula e por consequência acabam não preparando de forma devida cada aula. O presente artigo não tem como finalidade atacar ou desprezar os profissionais docentes, infelizmente eles são vítimas de um Estado omissivo. O sucateamento da profissão docente não ocorre por mero acaso, nosso sistema educacional é indissociável do nosso sistema econômico/social (HORN; GERMINARI, 2010).

## METODOLOGIA

Para consultar os números citados no artigo utilizei tanto os dados fornecidos pelo Estado, por meio do site do PNLD e do FNDE, no caso do último, elaborei um gráfico onde elenco quais são as editoras que compõem determinado selo editorial e a quantidade de livros que venderam.

O maior selo editorial é o da Saraiva, que compõem três grandes editoras, Saraiva Educação S.A., Editora Scipione S.A e Editora Ática S.A., juntas elas são responsáveis por 50.247.194 livros vendidos, tiragem relativa aos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio. O selo editorial da Moderna é compreendido como Editora Moderna LTDA e Richmond Educação LTDA, esse selo editorial vendeu mais 55 milhões de livros, as outras três editoras restantes não foram analisadas em conjunto com nenhuma outra. Para melhor ilustrar o quão desigual é a venda criei este gráfico, no qual 16 outras editoras estão no “restante” e tiveram tiragem total (anos iniciais, finais e ensino médio) de 13.662.540 de livros no último ciclo do PNLD. Gráfico 1:

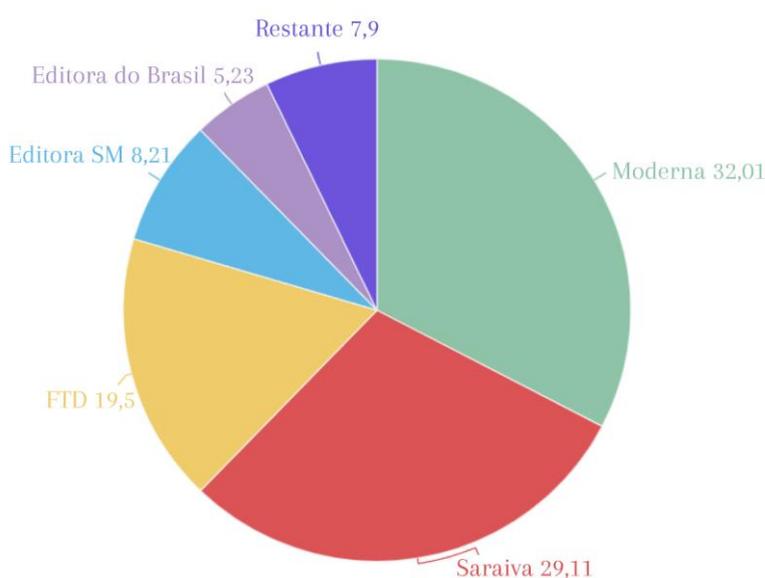


Gráfico 1

Estes números são relativos aos dados do PNLD do ano de 2020, no site do governo encontra-se a planilha com os números de vendas de livros e também o valor médio por exemplar e valor total de vendas, optei por não analisar esses números, para que o trabalho não ficasse tão longo, além de que o ponto basilar do projeto é pontuar a necessidade de alterar o livro didático enquanto mercadoria única e imutável.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma das soluções possíveis para melhorar a qualidade das aulas é reestruturar o livro didático, visto que atualmente há uma padronização para todo o território nacional, contudo, com esta padronização não são abordados regionalidades da vida do educando, visto que em um país continental como o Brasil é impossível um livro didático que é distribuído em todo território nacional comentar cada particularidade e singularidade das regiões, cabe então aos professores e alunos fazerem isso, porém esbarram em um problema, sendo esse, o tema central deste artigo, o livro didático é uma obra que não pode ser compartilhada sem que a editora dê liberdade para isso, ou seja, caso o professor queira ler um texto do livro e mostrar as imagens do mesmo em uma postagem em qualquer rede social, ele será processado e responderá por isso, essas leis de direitos autorais foram criadas em outro contexto, é preciso que elas se adequem a nossa realidade.

A solução mais viável para este problema é que os livros didáticos sejam em formato de Recursos Educacionais Abertos, ou seja, *open source*. Utilizarei em minha obra a definição dada pela UNESCO em 2011 sobre REA:

“os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra” (UNESCO, 2011)

Partindo desse ponto, temos a certeza de que se os livros didáticos fossem em um formato editável para o professor – e porque não para o aluno? – haveria uma melhor absorção dos conteúdos passados em aula, visto que tanto o professor quanto o aluno poderiam alterar trechos do livro para melhor adequar-se à sua necessidade, neste formato as singularidades regionais de cada povo são respeitadas e valorizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados mostram que há uma preocupação em adquirir e municiar os professores, entretanto não basta apenas isso, é necessário investimentos inteligentes, onde o dinheiro público seja aplicado de maneira mais efetiva. Cada vez mais vemos que os jovens não conseguem manter-se conectados se um assunto não se mostra útil de alguma forma, então é preciso não só que os professores consigam ensinar com base na sua realidade, como também, é preciso que os livros didáticos falem do cotidiano e realidade do educando, para isso é necessário que o professor, ou corpo docente escolar (ou até mesmo da prefeitura) elabore textos e abordagens que os alunos se sintam integrados naquela escola.

Essa é uma jornada longa, repensar o ensino de História é algo complexo, portanto, precisamos nos fundamentar em grandes educadores. Neste caminho que proponho o nome de Paulo Freire e Maria Montessori são cruciais, visto que ambos pregam uma educação onde o professor respeite e valorize o saber do educando. Priscila Musquim Alcântara de Oliveira (OLIVEIRA, 2020) no mesmo caminho também sugere que os professores tentem ensinar uma história que respeite as singularidades regionais, burlando a nacionalização que os livros didáticos propõem por meio de visitas a museus que contem a história do município, ida até parques, prédios antigos, ruas importantes, etc.

Mesmo que não sigamos esse caminho proposto é preciso rever a forma como pensamos educação nesse país, uma maior valorização tanto econômica quanto moral é o caminho.

## REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. **Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história**. Revista História Hoje, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 189, 2014.

Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.128>

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional: programas do livro**. Dados estatísticos. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> >. Acesso em: 26 de mai. de 2022.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria. Pro-Posições**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 51–66, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000300004>

OLIVEIRA, Priscila Musquim Alcântara de. **Pluralidade e diversidade cultural: uma abordagem acerca da relação entre a construção da identidade regional e o ensino de história. Humanidades e tecnologia** (FINOM), v. 1, n. 23, p. 102-116, 2020. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/1195/873](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1195/873)

UNESCO. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. 1. ed. Paris, 2011. 22 p.

## **ST 04 - Interdisciplinaridades**

Terça-feira, 14 de junho – 19 horas

### **PLURALIDADE CULTURAL: USO DAS COISAS EFÊMERAS COMO FONTES HISTÓRICAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Alissa Esperon Vian  
Pâmela da Conceição

**Palavras-chave:** Ensino de História 1; Fontes históricas 2; Coisas efêmeras 3; Regionalidade; Educação patrimonial

#### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho as autoras trazem como tema as coisas efêmeras enquanto fontes históricas de informação. Dos objetivos que guiam essa discussão, no plano geral pretendeu-se abordar a aplicabilidade das coisas efêmeras como fonte de informação no ensino de História. E no plano específico, pautar o paradigma no uso de fontes informacionais na História, pela transição do método de pesquisa tradicional impressa a uma abordagem historiográfica mais pluralizada com a incorporação de novos objetos de estudo; o sentido e importância das coisas efêmeras enquanto fontes de informação históricas pluriculturais; e suas possíveis aplicabilidades através da metodologia da Educação Patrimonial Biblioteconômica. A escolha do tema justifica-se pela crença de que os livros didáticos, materiais de consumo perecível, não conseguem conectar o passado de modo aprofundado, requerendo complementaridade. Logo, as coisas efêmeras como fontes primárias de informação podem ser úteis aos estudos de História e regionalidade, pois trazem recortes de pessoas, eventos, questões políticas e sociais de épocas particulares

#### **METODOLOGIA**

O método de pesquisa adotado neste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica, através da busca e coleta por artigos em bases de dados online, bem como livros, tanto nacionais quanto estrangeiros.

Para os colecionadores, bibliófilos e bibliotecários, “efêmeras” são itens vintage impressos ou escritos que originalmente serviam a algum propósito específico sem o intuito de que fossem retidos ou preservados, mas que agora são apreciados. Algumas décadas atrás,

muito disso era chamado de “Paper Americana”, embora efêmeras não sejam necessariamente americanas. (The Ephemera Society of America., 2022)

Estes itens, tais como pôsteres, programas, literatura publicitária, são o tipo de material que nunca se pretendeu que sobrevivesse por muito tempo. Inicialmente foram confeccionados com o destino claro para serem colados em vitrines, pregados em quadros de aviso, ou distribuídos entre a população. Logo após, seu destino certamente seria o lixo.

## **A PLURALIDADE DOCUMENTAL: PARADIGMA DAS FONTES INFORMACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA**

A História firmou-se como ciência na Europa do século XIX, precedendo a demarcação de paradigmas na área: o fazer histórico baseado em investigações do passado e a priorização do documento manuscrito/impresso como fonte documental de pesquisa. Esse processo reverbera no Brasil, paralelamente, e passa a ser pensado institucionalmente, havendo a criação de órgãos encarregados de propagar uma história cívico-patriota e estimular o nacionalismo junto à população brasileira. No início do século XX surgem as primeiras escolas superiores de história, a profissionalização do ofício de historiador adquire peso, e estudos históricos de caráter social são empreendidos.

Nos anos 1970, o afloramento dos cursos de graduação e pós-graduação voltados à História relacionados, implica novos debates e o revisionismo da pesquisa histórica. Propõe-se a ruptura do tradicionalismo no ensino da História, delimitada à narrativas oficializadas e pesquisa documental, partindo a uma abordagem historiográfica pluralizada e interdisciplinar pela incorporação de objetos, temas, grupos étnicos, fontes informacionais e modos de saber-fazer distintos.

Até meados do século XX os manuais didáticos, sumariamente produzidos no exterior, tinham forte cunho moral, patriótico e conteúdo centrado na exposição de grandes feitos e vultos históricos, visando a construção da memória e identidade nacional. Mas, percebe-se o crescimento discursivo acerca dos métodos de formulação da história escolar, para superar o sistema tradicional de ensino memorístico.

No ensino de História, as Políticas Curriculares Nacionais ressaltam a necessidade de considerar os aspectos da interdisciplinaridade e transversalidade nas práticas pedagógicas por ampliarem o acesso a distintos objetos do conhecimento e a autopercepção do papel do sujeito na produção desse conhecimento.

## COISAS EFÊMERAS E SEU USO COMO FONTES HISTÓRICAS

Os livros didáticos não conseguem conectar o passado conforme as fontes primárias, pois esses itens contém dados que podem ajudar a elucidar questões para gerações futuras de modo mais personificado.

Ao explorar o conteúdo de *Printed Ephemera*, os leitores podem encontrar atitudes e linguagem que são chocantes para as sensibilidades contemporâneas. Deve-se notar que os panfletos e as efêmeras impressas denotam a linguagem, a experiência e os pontos de vista da época em que foram publicados.

Muitas das coleções hoje presentes em bibliotecas e museus, surgiram de itens encontrados dentro dos livros. Os quais, como papéis ou folhas avulsas, também nos fornecem pistas da procedência da obra e são conhecidos como coisas efêmeras. As coleções de coisas efêmeras contam a história de pessoas, falam sobre eventos, mostram produtos e serviços que eram oferecidos em determinada época. Além de abarcar questões políticas e sociais de um determinado período.

“O termo "coisas efêmeras impressas", embora usado em particular por John Johnson, foi estabelecido na consciência pública em 1962 pelo trabalho de John Lewis com esse nome, que se inspirou na coleção de Johnson, entre outros, para ilustrar o leque de coisas efêmeras.”

Devido a sua ligação com do passado informações que não podem mais ser encontradas, “[...] as coisas efêmeras impressas tendem a ser documentos transitórios criados para uma finalidade específica e que devem ser jogados fora.” (Library of Congress, 2020, online)

Antes da televisão e do rádio, seu objetivo principal era transmitir a informação de forma expedita, para que os cidadãos pudessem receber as notícias. Incluem folhetos, brochuras, cartões de visita. Folhetos de pintura por exemplo podem não ter, no primeiro momento, importância histórica, mas ao olharmos mais atentamente podemos identificar padrões de cores utilizados em determinadas épocas.

As coleções de coisas efêmeras podem ser ricas fontes de pesquisa ao falarmos de Regionalidade. Ensinar a história a partir da região onde a comunidade está inserida, é também uma questão do sentimento de pertencimento do indivíduo com o local que reside. É parte da construção da cidadania, de resguardo patrimonial e cultural local atendendo a um ensino consciente, onde o historiador mostra que desprezar fontes locais é o mesmo que queimar livros e documentos, é atentar contra a ética e contra a história social, é o mesmo que negar a história.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: COISAS EFÊMERAS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PERSPECTIVAS DE USO**

Pereira (2012) acredita que as ações educativas devem partir da vida pessoal dos alunos avançando à história local, colaborando para despertar e desenvolver nesses alunos a consciência de si como sujeitos que participam e produzem história no espaço e tempo que vivem. Acionar a consciência histórica, que “trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro da qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança.” (RUSEN, 6 s.d., p. 6-7).

Para Machado (2004, p. 114 apud CUNHA; CROSARA, 2011, p. 61) educação patrimonial significa “implementação de ações educativas de investigação, aproximação e valorização do patrimônio cultural”. Segundo Carteri (2004), observa-se a viabilidade de mobilizar as coleções efêmeras trabalhar a consciência histórica e patrimonial no cerne público através de um sistema denominado Metodologia da Educação Patrimonial Biblioteconômica, que abrange um conjunto de abordagens que busca evidenciar meios pelos quais podemos desencadeá-la, sendo estas: a) Abordagem documental: submete o acervo da biblioteca à investigação, propondo como questões de análise: as temáticas do acervo, organização, os documentos e seus formatos, os consulentes dos materiais, dentre outros. Essa metodologia acompanha a tendência acadêmica do conceito de Educação Patrimonial (FLORÊNCIO, 2012, p. 34).

Os estudos podem abranger pesquisas com gestores e mantenedores do acervo, as tipologias documentais apresentadas, a gênese do arranjo de acervos, entre outros. b) Abordagem bibliográfica: submete o livro e demais itens à investigação, sugerindo como aspectos de análise: o contexto histórico dos documentos, métodos de sua criação, tipologias e empregabilidade social, entre outros, permeando diferentes módulos de atividades como: história do livro, tipos de bibliografias, consulta às editoras, pesquisa com autores/editores, entre outros. c) Abordagem multidisciplinar: incorpora as abordagens já indicados, representando a opção mais completa a ser trabalhada nos espaços educacionais, pois reúne alunos, professores e o mediador bibliotecário e conforme o tema escolhido é possível elaborar ações nas distintas disciplinas escolares levantando questões ligadas ao tema central.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão da regionalidade perpassa o ensino de História, e utilizar as coleções de coisas efêmeras disponíveis nas instituições brasileiras é uma forma de resgatá-la. A história do país não pode ser dissociada das histórias locais. O historiador, o educador, deve se valer de fontes

disponíveis localmente, nas bibliotecas, arquivos, museus, fototecas, dentre outros. Pode até mesmo fazer visitas autorizadas a essas instituições, e as comunidades locais. Sendo assim um agente cultural ético e democrático que aciona cultural material regional para envolver a sociedade no ensino, na guarda, na preservação e na promoção da história local.

## REFERÊNCIAS

BODLEIAN LIBRARIES. **John Johnson Collection of Printed Ephemera**. 2020. Disponível em: <https://www2.bodleian.ox.ac.uk/johnson/about> Acesso em:

CARTERI, K. K. Educação patrimonial e biblioteconomia: uma interação inadiável.

**Informação & Sociedade: Estudos**, v. 14 n.2 2004, n. 2, 2004.

CUNHA, Roberta Caiado; CROSARA, Cruz Balestra. Educação patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação. **Interlink**, Aparecida de Goiânia, v . 2, n .2, p.57- 67, jul./dez. 2011.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. “Educação Patrimonial: um processo de mediação”. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. (Caderno Temático 2).

LIBRARY OF CONGRESS. **Printed Ephemera: Three Centuries of BroadSides and Other Printed Ephemera**. 2022. Disponível em: <https://www.loc.gov/collections/broadsides-and-other-printed-ephemera/about-this-collection/> Acesso em:

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. O ensino de história nas séries iniciais. [S.l.]. p. 2-14, [201-?]. Disponível em:<https://docplayer.com.br/103656-O-ensino-de-historia-nas-series-iniciais.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RUSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência histórica. 26 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod\\_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%Bria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%Bria.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

THE EPHEMERA SOCIETY OF AMERICA. **Whats is “ephemera?”** 2022. Disponível em: <https://www.ephemerasociety.org/definition/>.

# ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO CIENTÍFICA

Cristiano Gastal<sup>37</sup>

**Palavras-chave: História; Cinema; Ficção científica.**

## INTRODUÇÃO

Se a arte, enquanto forma de manifestação de sentimento e pensamento, oferece ao público uma leitura do que se costuma chamar de realidade, a ficção científica, com seu olhar voltado para o futuro, nos permite uma reflexão acerca do que poderia vir a acontecer como um exercício de imaginação diante das possibilidades e, apesar da “licença criativa” que permite exceder o que a ciência pode comprovar, busca se manter próxima de uma narrativa verossímil. Se, por vezes, a ficção científica apresenta ideias tecnológicas que parecem tão fantásticas e de difícil realização, em outros momentos coloca, diante do público, cenários tão devastadores que acabam se tornando situações que podem ser tomadas como avisos do que pode vir a acontecer, caso as ações da sociedade sigam determinado rumo. Para George Minois (2015, p. 16), “viver é antecipar incessantemente, e cada uma de nossas ações tende para um alvo situado no futuro” e, assim, predizer o que vai acontecer passa a ser uma constante entre as civilizações desde a pré-história. Se no passado as previsões se configuraram, como afirma Minois (2015), como práticas exclusivas de adivinhos e profetas, a partir do século XIX passaram a ocupar a mente de cientistas sociais, economistas e filósofos. E foi usando do conhecimento científico que a literatura passou a imaginar o futuro, inaugurando, assim, a ficção científica.

Essa categoria de obras se configura como um exercício de imaginação sobre aquilo que o futuro reserva. São manifestações de uma ou mais possibilidades de um porvir que, se por um lado, dispensa um compromisso com aspectos da física, da realidade tecnológica e das relações sociais do seu presente, por outro, para atingir uma inteligibilidade, necessita manter seu argumento de maneira a ser relacionada com sua realidade temporal. É a partir da realidade conhecida que se projeta o futuro desconhecido e, isto posto, uma análise dupla se apresenta: o que se sabe, ou se supõe saber, sobre o presente e, a partir disso, o que pode, ou não, vir a acontecer. O que é plausível, dentro de uma linha de raciocínio, num futuro próximo ou

---

<sup>37</sup> Professor na rede pública municipal de Imbé/RS e mestrando bolsista CAPES no PPGH/UFPel.

distante, sendo que, neste último caso, a distância temporal permite maiores elucubrações especulativas mais desprendidas da realidade conhecida durante a criação da história.

Assim, a ficção científica apresenta uma especificidade de reflexão, visto que para criar uma situação hipotética de futuro é preciso, antes de tudo, analisar o próprio presente em que se vive, podendo, assim, manifestar tanto as esperanças quanto as desesperanças, as expectativas e temores de uma época ou lugar. E é nesta abordagem que a análise histórica se concretiza, pois o que foi dito, escrito, feito, pensado e imaginado em uma época e lugar foi dito, escrito, feito, pensado e imaginado porque em sua época havia elementos que possibilitaram dizer, escrever, fazer, pensar e imaginar desta forma. Sem menosprezar a capacidade criativa dos indivíduos, mas, ao contrário, entendendo que toda a criação tem um ponto de partida alicerçado na realidade em que se vive. Assim, através dos diversos elementos que compõem uma história de ficção científica, pode-se perceber a realidade histórica de onde e quando parte determinada obra e que colaboram nessa construção narrativa.

De fato, a predição nunca é neutra ou passiva. Corresponde sempre a uma intenção, a um desejo ou a um temor; exprime um contexto e um estado de espírito. A predição não nos esclarece sobre o futuro, mas reflete o presente. Nesse sentido, revela a mentalidade, a cultura de uma sociedade e de uma civilização. Fazer a história da predição é contribuir para a história das civilizações. (MINOIS, 2015, p.18)

A descrição do futuro e da sociedade nele representada, parte da realidade do momento em que a obra está sendo produzida, o que nos leva, assim, a assistir uma projeção do presente, porém, sem a pretensão de ser uma previsão do que, de fato, irá acontecer.

## **METODOLOGIA**

Com o advento do cinema, a ficção científica passou a fazer uso dos recursos de áudio e vídeo para ambientar sua narrativa. O avanço tecnológico neste ramo tem buscado oferecer ao público uma experiência cada vez mais realista acionando o maior número de seus sentidos, além de um “cruzamento de fronteiras” midiáticas, o que Clüver (2007) chama de intermedialidade, ou seja, a utilização de múltiplas formas e/ou ferramentas de comunicação simultaneamente para a transmissão de uma mensagem, neste caso, o conjunto composto de pessoas encenando, sendo filmadas e gravadas, estando o resultado disso compilado e armazenado num componente e sendo reproduzido por outro aparelho. O que era descrito apenas com palavras em livros, passa a ser mostrado com imagem e som de forma explícita permitindo a manifestação de representações visuais. A distância entre aquilo que se fala e o que se ouve, ou, aquilo que se escreve para o que se lê é consideravelmente diminuída com o

cinema, em especial na categoria aqui tratada. Pois, quando uma história é descrita, em livro, tendo se passado em uma determinada cidade, qualquer pessoa que tenha estado nela ou tenha visto algum tipo de imagens dela terá mais facilidade de imaginar o cenário dessa história. Entretanto, se os acontecimentos descritos se referem a uma cidade absolutamente desconhecida para esta pessoa, aquilo que é imaginado se torna mais subjetivo e, se a história tem como tempo dos acontecimentos o futuro, a subjetividade aumenta mais ainda, pois, não só ela, mas ninguém esteve, de fato, nesta cidade, nesta época. O cinema impacta nesta subjetividade da construção imaginativa. Ele mostra, mesmo que não toda a cidade, os cenários onde os eventos se desenrolam.

A visualização se configura, então, singular aqui, como representações projetadas num espaço-tempo desprendido daquele compartilhado pelas sociedades, comumente chamado de “realidade” conhecida. Ao receber tal projeção, o filme passa a abarcar referências selecionadas daquela “realidade” que passam a compor a narrativa fictícia e são essas informações que permitem a análise social histórica que aborda significados possíveis para essas representações.

O uso de filmes para análise histórica não é uma prática recente e desde sua principal referência, Marc Ferro<sup>38</sup>, até os dias atuais, este campo de atuação acumulou aprendizados que passamos a utilizar. Metodologicamente, o uso de fontes audiovisuais pelo historiador exige uma série de cuidados e reflexões específicas que se somam a outras medidas já aplicadas às fontes mais tradicionais. A percepção de que um discurso não possui natureza “pura”, mas está carregado de uma intencionalidade, se aplica a um filme tanto quanto a um documento escrito. Porém, seu maior poder de convencimento exige que, para a análise de uma obra fílmica, se vá além e se reforce os cuidados, percebendo que dentro do conjunto de fontes audiovisuais existe diferença entre gêneros, o que demanda atenção para suas peculiaridades. Sobre a especificidade do cinema, Napolitano afirma que

Seu caráter ficcional e sua linguagem explicitamente artística, por um lado, lhe conferem uma identidade de documento estético, portanto, à primeira vista, subjetivo. Sua natureza técnica, sua capacidade de registrar e, hoje em dia, de criar realidades objetivas, encenadas num outro tempo e espaço, remetem, por outro lado, a certo fetiche da objetividade e realismo, reiterado no pacto que os espectadores efetuam quando entram numa sala de cinema ou ligam um aparelho de televisão. A força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem a capacidade de criar “realidade” em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção, da fábula encenada e filmada. NAPOLITANO, 2011, p. 236-237.

---

<sup>38</sup> O historiador francês Marc Ferro foi um dos pioneiros a trabalhar a relação entre cinema e história. Entre suas obras, destacam-se *O filme: Uma contra-análise da sociedade?* e *Cinema e História*, publicados no Brasil em 1988 e 1992, respectivamente.

O contexto histórico, as práticas políticas e econômicas, as formas de organização e relações sociais e com o meio ambiente, as influências e as confluências culturais, os preconceitos e as esperanças percebidas contribuem para a compreensão a respeito dos embates vivenciados na época de suas produções, como a forma que esses temas estão manifestos denotam críticas e perspectivas ao próprio modo de vida. Nesse sentido, as análises de François Hartog e Reinhart Koselleck sobre a sociedade auxiliam o entendimento da construção dessas narrativas.

Ao desenvolver sua teoria sobre espaço de experiência e horizonte de expectativas, Koselleck oferece a possibilidade de entendimento acerca das escolhas dos indivíduos, e da sociedade como um todo, propondo que se atente para a projeção de um futuro a partir do acúmulo das experiências vivenciadas e apreendidas pelos indivíduos em determinada época e lugar. Para esse autor, “a verossimilhança de um futuro previsto decorre, em primeiro lugar, dos dados anteriores do passado, cientificamente organizados ou não. O que antecede é o diagnóstico, no qual estão contidos os dados da experiência” (KOSELLECK, 2006, p. 313). Nas expectativas podem estar contidas esperanças e medos e, por isso, também o inverossímil. Para este autor, não é possível deduzir as expectativas baseado apenas nas experiências, mas, da mesma forma, não é possível considerar as expectativas sem levar em conta as experiências (KOSELLECK, 2006, p. 312). Ou seja, um prognóstico do futuro inclui o que se sabe, o que se viveu, mas também outros elementos intangíveis que podem ser de extrema particularidade e individualidade e, por isso, de difícil percepção. Dessa forma ao buscar compreender as visões de futuro expressas em determinada época ou lugar, faz-se necessário perceber e analisar os espaços de experiência que construíram esse horizonte de expectativas.

As ideias de Hartog podem ser somadas com as de Koselleck – para atender os objetivos propostos na dissertação – no que se refere às formas de pensar, agir e se relacionar da sociedade. Para ele, não só o conjunto de experiências ajuda a entender o comportamento da sociedade, e vice-versa, como, também, é possível caracterizar uma época a partir desta forma de agir, pensar e se relacionar. Para Hartog, existe uma espécie de “ordem”, ou “ordens”, que atua em determinada época e lugar. A essas “ordens”, Hartog dá o nome de “Regimes de Historicidade”.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A verossimilhança do futuro apresentado por uma obra parte da capacidade de seu autor lidar com as informações que dispõe, ou, como diria Koselleck, com suas experiências. Ao

mesmo tempo, enquanto forma de arte, uma história de ficção científica não tem obrigação com a ciência, ou seja, possui a liberdade de criação a partir do que satisfaz seu mentor ou mentores. Porém, a criação de sequências para as obras aqui abordadas, indica que as questões levantadas pelas produções encontraram reconhecimento e identificação na sociedade do seu tempo, bem como, possivelmente ainda hoje, por partir de experiências compartilhadas entre uma quantidade considerável de indivíduos, assim formando um horizonte de perspectiva plausível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a ferramenta fílmica já se provou como um importante instrumento para a crítica social, os filmes de ficção científica, enquanto gênero que vislumbra o futuro, se apresentam como interessante fonte sobre o momento e local de sua produção, revelando desejos e anseios de uma sociedade de um tempo, tornando visíveis as expectativas dos indivíduos de tempos passados e instigando a investigação dos espaços de experiências que as constituem.

## REFERÊNCIAS

CLÜVER, Claus. **Intermedialidade**. Belo Horizonte: Pós, V. 1, N. 02, pp. 08-23, 2011.

FERRO, Marc. O Filme – Uma Contra-análise da sociedade? *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos objetos**. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, PP. 201-202.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

MINOIS, George. **História do futuro: dos profetas à prospectiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. PINSKY, Carla Bassanesi (ORG.) **Fontes Históricas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.235-289.

## AS MULHERES E GÊNERO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS ENCONTROS DA ASPHE (2010-2019)

Diênifer Alves Ramos da Rosa<sup>39</sup>

**Palavras-chave:** Pesquisa. História da Educação. Mulheres. Gênero.

### INTRODUÇÃO

As mulheres têm presença majoritária dentro das salas de aula das escolas de todo o Brasil, essa realidade é confirmada por dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. Inclusive, o trabalho mais recente acerca do perfil do professor na educação básica, disponível no *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), comprova essa tendência. Ele aponta que cerca de 81% das docentes são mulheres, de raça/cor branca e 25,2% parda, com idade média de 41 anos, e que se dedicam, prioritariamente, ao ensino nos anos iniciais.

Dados como estes têm gerado diversas discussões e dado origem a distintos estudos que tentam compreender os processos históricos e sociais envoltos por detrás desta realidade. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a que pé anda a relação da comunidade de pesquisadores em História da Educação no estado do Rio Grande do Sul, através da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), no que diz respeito às iniciativas de discutir o tema das mulheres e do gênero na área.

A importância em discutir esse tema se baseia no princípio de que é impossível estudar a docência desvinculada das relações de gênero (FERREIRA, 2004). Essa mesma perspectiva pode ser aplicada para as mulheres e o gênero de modo geral dentro das particularidades do campo da História da Educação, especialmente com relação a demandas da atualidade.

A ASPHE foi criada em 1995 com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e divulgação de estudos acerca da história da educação brasileira. Além disso, entre um dos marcos da sua história está a idealização da Revista História da Educação (RHE), em 1997, sendo esta a primeira revista brasileira especializada no gênero (ALMEIDA *et al*, 2021). De acordo com Quadros (2019), a Associação também tem realizado encontros anuais com uma programação voltada para a divulgação de estudos ligados à História da Educação. A

---

<sup>39</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, ardienifer@gmail.com.

programação das edições do evento contam com um tema central diferente a cada ano e a realização de “palestras, mesas redondas, minicursos, lançamento de livros e apresentação de comunicações orais, consta também a realização da assembleia geral ordinária da Associação.” (QUADROS, 2019, p. 1)

Sendo assim, a partir de uma análise quantitativa (CERRI, 2016) dos anais dos Encontros realizados de 2010 a 2019, se espera lançar um olhar atento para a relação da comunidade de pesquisadores em História da Educação diante das duas temáticas analisadas aqui, compreendidas como pontos centrais a serem levados em consideração em qualquer investigação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada segue os princípios de uma análise quantitativa (CERRI, 2016). Sendo assim, o processo de coleta de dados consistiu em visitar o *site* do Repositório Digital Tatu<sup>40</sup>, mais especificamente a aba “Anais da Asphe”, onde foram analisadas apenas as edições realizadas nos últimos dez anos (2010-2019).

Foram analisados o número total de trabalhos aceitos por edição, comparando-os com dois grupos de trabalhos que representam as mulheres e o gênero. Desse modo, acredita-se que ao lançar um olhar a esse aspecto seria possível analisar o interesse por parte da comunidade de pesquisadores em história da educação de modo geral em discutir ambos os temas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É importante destacar que os Encontros da instituição têm caráter anual e cada edição é realizada em uma instituição de ensino superior do estado, responsável por organizar e abrigar o evento naquele ano. Cada Encontro conta com um tema central que demarca tanto os trabalhos a serem enviados para o evento, como a sua própria programação.

Com relação aos trabalhos aceitos para comunicação e publicação nos Anais, vale destacar que tem caráter diverso e geralmente são organizados de acordo com os Simpósios Temáticos. Sendo assim, com o objetivo de expor os números totais gerais e específicos de trabalhos aceitos em cada edição do evento destacam-se as informações da tabela abaixo.

**Tabela 1** – Número total geral e específico de trabalhos aceitos em edição.

<b>Edição</b>	<b>Total de trabalhos aceitos</b>	<b>Total de trabalhos sobre mulheres</b>	<b>Total de trabalhos sobre gênero</b>
16º	70	9	5
17º	81	9	4

<sup>40</sup> Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/asphe-anais-encontros/>

18°	71	7	3
19°	95	8	0
20°	71	2	2
21°	67	3	2
22°	71	7	0
23°	63	18	8
24°	79	6	1
25°	68	6	4

Fonte: Autora (2021)

Em média, os Encontros da ASPHE receberam cerca de 73 trabalhos por edição, entre os quais 10 tratam sobre as mulheres e/ou o gênero. Número que, diante da quantidade de temas inseridos dentro do campo da História da Educação, assim como da própria especificidade dos temas de cada Encontro, são considerados positivos, chegando a um percentual médio de pouco mais de 13%. Entre eles, é importante destacar que aqueles sobre gênero são a minoria, e os que tratam sobre as mulheres, a maioria.

Vale ressaltar que, com relação às iniciativas especificamente sobre as mulheres, foi possível perceber que o foco está em pessoas específicas, geralmente professoras de uma determinada localidade ou vertente religiosa, e não mulheres ou professoras de modo geral. Já com relação ao gênero, embora o número seja menor - chegando inclusive a 0 no 19° e 22° Encontro -, foi possível perceber uma maior variedade de assuntos e especificidades inseridos dentro daqueles estudos que trabalham com a perspectiva do gênero.

Tendo dito isso, é importante voltar a atenção para o 23° Encontro - que tinha como tema “Gênero e Memória: Mulheres na/da História da Educação”-, e que foi realizado na FURG, em 2017. Isso pois nele está concentrado o maior número de trabalhos aceitos sobre ambas as temáticas, de um total de 63 trabalhos aceitos, 26 discutiram alguma das temáticas analisadas. Para se ter uma ideia, a média com relação às demais edições é de 8 trabalhos.

No entanto, ao lançar um olhar sobre o macro, ou seja, o número total de trabalhos aceitos em cada Encontro, o 23° foi aquele que teve o menor número total de trabalhos aceitos em comparação com as demais edições. Este elemento chamou atenção durante o processo de análise de dados, no entanto, até o momento não parece ser possível fazer qualquer tipo de interpretação com relação ao significado deste número sem cair em especulações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ASPHE foi criada em 1995 e desde então tem contribuído para a consolidação do campo de estudos em História da Educação, não só no estado do Rio Grande do Sul, como em todo território nacional com a Revista História da Educação. Além disso, os Encontros organizados pela instituição vem ocorrendo desde 1997, tendo criado um espaço privilegiado

para a discussão de temas relativos à História da Educação, além de reunir diferentes gerações de pesquisadores.

A partir da análise de dados, foi possível observar que há um número considerável de iniciativas por parte dos pesquisadores em abordar ambas as temáticas, com destaque especial para a das mulheres. Sendo assim, é importante destacar que os resultados encontrados representam um horizonte positivo no que diz respeito à discussão de temas relativos às mulheres e ao gênero no campo da História da Educação.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, D. B. *et al.* 2021: O tempo, a história e a pesquisa. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-5, 2021.

CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e Homens em Sindicato Docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, maio/ago. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2013.

\_\_\_\_\_. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2017.

\_\_\_\_\_. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Distrito Federal: Inep/Mec, 2018.

QUADROS, C. Atas das Assembléias da ASPHE/RS: Documentos para a História da Educação. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. 1-38, 2019.

# ESTADO BRASILEIRO E AGRICULTURA CONVENCIONAL: BREVE ANÁLISE

Lais Schillim Silva<sup>41</sup>

**Palavras-chave:** Agricultura; Agronegócio; Estado.

## INTRODUÇÃO

A agricultura é uma constante na história, tendo suas modificações, adaptações e apropriações, de acordo com o período que a compreende. A partir da Segunda Guerra Mundial o desenvolvimento de métodos de cultivo passou a ser pautado em ideais capitalistas de acumulação, industrialização e crescimento econômico. O investimento no campo torna-se um importante setor dentro deste sistema, visto que garantiria “[...] com os ganhos de produtividade, alimentos para a mão-de-obra necessária ao setor urbano-industrial que se consolidava” (ASSIS; ROMEIRO, 2002, p.70). Neste período, com as novas tecnologias desenvolvidas durante a guerra, viu-se a possibilidade de aplicá-las na área da produção de alimentos. Consolida-se o setor agroquímico, produzindo os agrotóxicos, realizando a introdução de químicos e maquinários, que tornam possível as monoculturas. Durante este momento, que é denominado Revolução Verde, passou-se a acreditar que os recursos naturais seriam “[...] inesgotáveis, e a degradação ambiental como o preço a ser pago pelo progresso tecnológico” (ASSIS; ROMEIRO, 2002, p.70). Entender como o agronegócio se mantém no país, mesmo com novos problemas ambientais causados pela forma de extração desmedida de recursos naturais (MARQUES, 2018), se faz fundamental. Frente a um cenário político, que realizou no ano de 2020 a liberação de mil agrotóxicos que são comercializados no Brasil<sup>42</sup>, ascende um alerta. Portanto o presente trabalho busca realizar uma breve análise do caráter financiador do Estado brasileiro referente ao modelo de agricultura convencional.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada valeu-se da análise da literatura que enfocava diferentes campos de pesquisa em agricultura. Portanto os autores que serviram de base conceitual foram: Marques (2018) e Wallace (2020) que realizaram pesquisa extensa nos danos do agronegócio ao meio ambiente e saúde humana; o trabalho de Ribeiro (2020) no qual este expõe a

---

<sup>41</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas, bolsista CAPES.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/01/bolsonaro-bate-o-proprio-recorde-2020-e-o-ano-com-maior-aprovacao-de-agrotoxicos-da-historia/> Acesso em: 10. ago. 2021.

mobilização financeira da ditadura militar para realização da modernização da agricultura e por fim, Bobbio (2007) e Remónd (2003) auxiliaram na delimitação do conceito de Estado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As estratégias e estruturas de acumulação de capital que moldaram nossa época surgem nos últimos 25 anos do século XIX. Sendo as características do quarto ciclo sistêmico de acumulação, a troca da economia de tamanho por uma economia de velocidade. Além disso, o dinheiro se materializa num sub-produto das atividades de gestão de Estado, visto a atuação das multinacionais e grandes corporações privadas nesta nova etapa do capitalismo global (ARRIGHI, 2006). Três fatores são essenciais neste novo momento: trabalho, terra e capital. Portanto, os impactos dessa mudança na agricultura são imediatos. No Brasil, o impulso para a modernização no campo foi realizado com os investimentos da ditadura militar<sup>43</sup>. Em concordância com os latifundiários, os projetos visando à criação de complexos agroindustriais no meio rural, no período ditatorial, ganham investimentos maiores do que nos governos anteriores (RIBEIRO et al, 2020). Logo, a estratégia de tecnificação da agricultura desempenhada nas décadas de 1960 e 1980, capacitou à manutenção da estrutura fundiária, mas também buscou atender às perspectivas de modernização. Proporcionando o estabelecimento do empresariado rural capitalista. Durante o período, “houve uma maior mobilização de recursos econômicos, políticos e administrativos voltados a garantir a efetiva execução do projeto” (RIBEIRO et al. 2020, p. 81). Esse processo envolveu uma gama articulada de práticas que ligavam setores de entidades, sociedade civil e corporações multinacionais. A modernização da agricultura, atrelada a Revolução Verde<sup>44</sup>, teve como principal mote “a farta concessão estatal de créditos e subsídios seletivamente direcionados para a agricultura patronal, tendo em vista disseminar tecnologia e privilegiar produtos de exportação” (RIBEIRO et al, 2020, p. 89). Portanto, quando analisado o investimento realizado na permanência de relações de poder dos grandes proprietários de terra junto do Estado, coloca o país na posição que continua a desempenhar - de agroexportador (BOMBARDI, 2017).

As pressões internacionais sobre o estado, também o fizeram penetrar em outros campos (RÉMOND, 2003). O que torna caráter da parcialidade dos financiamentos e atuações

---

<sup>43</sup> Período em que os militares através de um Golpe de Estado em 1964, governam o Brasil de forma ditatorial. Este regime perdurou até 1985.

<sup>44</sup> Segundo o Dicionário de Agroecologia e Educação (2021): “A Revolução Verde foi um processo [...] não só de mudança técnica, mas, sobretudo econômica e também cultural que impulsionou transformações na agricultura, associadas a um pacote tecnológico (fertilizantes, sementes, agrotóxicos e máquinas), fármacos (rações, instalações, matrizes e reprodutores animais), que induziu a especialização produtiva (monocultivos e confinamentos e criação extensiva de animais) em grandes extensões de terra, com objetivo de exportação de matéria-prima” (HADICH; ANDRADE, 2021, pg. 650).

do Estado partidários de alguns setores da agricultura. O Estado no “Plano Agrícola e Pecuário 2014/2015 [...] destinou para o agronegócio R\$ 156,1 bilhões em financiamento rural, ao passo que apenas R\$ 24,1 bilhões foram destinados para a agricultura familiar [...]” (CHÃ, 2018, p. 39). Através destes financiamentos, por exemplo, auxilia no entendimento de que mesmo que cientificamente e ambientalmente o modo de expropriação dos recursos naturais em escala industrial não se configure como sustentável, ele continuará sendo pautado nos projetos de governo. Alguns autores pontuam a fusão entre Estado e corporações como fator determinante na escolha de como passaram a ser discutidas as políticas de enfrentamento aos problemas ambientais (MARQUES, 2018). As relações entre Estados nacionais e corporações, ao longo do século XX, aprofundaram-se e adquiriram características que apontam uma nova fase do Capitalismo de Estado. Em outras palavras ocorre “uma verdadeira mudança na natureza do Estado, com a emergência do que se poderia chamar o Estado-Corporação, um novo modelo de simbiose” (MARQUES, 2018, p. 45). Essa união põe em xeque a capacidade de intervenção estatal em favor das demandas sociais pela salvaguarda dos recursos naturais. Visto que o interesse das corporações recai sobre a exploração do meio ambiente, na anterior ordem política o Estado se legitimava em sua capacidade de se pôr acima dos conflitos sociais. “Sua relativa autonomia financeira tornava-o mais apto a assumir responsabilidades ambientais e sociais, que não raro contrariavam os interesses imediatos das corporações” (MARQUES, 2018, p. 47). Como colocado por Bobbio (2007) é necessário reduzir o conceito de “Estado ao de política e o conceito de política ao de poder” (BOBBIO, 2007, p. 78) para compreender a jurisdição destes sobre as coisas sociais. As fronteiras de delimitação do campo político são finitas, “seu traçado conheceu muitas variações ao longo da história. Em nosso século, a evolução se fez no sentido da extensão: pode-se dizer que também o universo político está em expansão (RÉMOND, 2003, p 23).

Os agronegócios multinacionais “se tornaram e se mantiveram gigantescos ao traduzirem acumulação de capital em poder político, [...] se algo der errado – vazamento, desemprego, surto de doença, flutuações nos preços – um terceiro paga a conta [...]” (WALLACE, 2020, p.335-336). Assim, naturalizou-se o processo danoso ao meio ambiente e tornou regra a precarização da força humana “que trabalha e a sua degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente” (ANTUNES, 2000 p. 38). Como pontua Mouffe (2015), é preciso desmistificar a ideia de que o advento da sociedade moderna, nos moldes em que se encontram, deve ser aceito com passividade pelos que dela desfrutam. Questionando a ideia de que os indivíduos foram liberados de seus vínculos

coletivos, e agora podem desfrutar de diferentes estilos de vida, sem se preocuparem com o bem comum. Pois isso resulta no “cancelamento de todas as experiências históricas que, de algum modo, situam-se além dos limites impostos pelas ideologias liberais de livre mercado” (PORTELI, 2000, p. 67).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A essencialidade de pesquisas históricas que enfoquem a participação estatal no financiamento de um modelo de agricultura se faz fundamental, pois estas ditam políticas sociais e alimentares. Este debate também demonstra a permanência de dependências coloniais nas relações comerciais que o país mantém junto de outros países, como por exemplo, no caso da liberação de substâncias químicas para uso rural, que são proibidas em continentes europeus. Estes processos acabam deixando de lado a possibilidade de deliberação social destas decisões. O que vem ocorrendo pode ser entendido como um deslocamento entre reivindicações sociais e interesses estatais, pondo em cheque a capacidade de deliberação acerca de assuntos ecológicos. E interfere na maneira que instituições governamentais se posicionam perante problemas ambientais que impactam nossa sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

- ARRIGHI, Giovanni. O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- ASSIS, L.; ROMEIRO, A. R. Agroecologia e agricultura orgânica: controvérsias e tendências. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 6, p. 67-80, jul./dez. 2002. Editora UFPR.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- BOMBARDI, Larissa Mies. Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia. FFLCH-USP, 2017.
- BOBBIO, Norberto. Estado, poder e governo. São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- CHÃ, Ana Manoela. Agronegócio e Indústria Cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MARQUES, Luiz. Capitalismo e colapso ambiental. Editora da Unicamp, 2018.
- MOUFFE, Chantal. Sobre o político. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p. 1-6, 7-32 e 119-130.
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/FGV, p. 67-71, 2000. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf> Acesso em: 10. jun. 2021.

RÉMOND, Réne (ORG). Por uma História Política. 2 ed. Rio de Janeiro, FGV, 2003.

RIBEIRO, Marcos Vinicius; WOLFART, Cintia; DA SILVA, Marcio Antônio Both. ASPECTOS DA “MODERNIZAÇÃO” DA AGRICULTURA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985): VÍNCULOS, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 68, 2020.

WALLACE, Rob. Pandemia e Agronegócio: Doenças infecciosas, capitalismo e ciência. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

Bolsonaro bate o próprio recorde: 2020 é o ano com maior aprovação de agrotóxicos da história. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/01/bolsonaro-bate-o-proprio-recorde-2020-e-o-ano-com-maior-aprovacao-de-agrotoxicos-da-historia/> Acesso em: 10. ago. 2021.

DIAS, Alexandre Pessoa, et al. Dicionário de agroecologia e educação. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

# O VESTIDO GAÚCHO COMO TRAJE TÍPICO BRASILEIRO: O MISS UNIVERSO E A FEMINIZAÇÃO DA PILCHA GAÚCHA

Leonardo Caballero Piza<sup>45</sup>

**Palavras-chave:** traje típico; prenda gaúcha; pilcha gaúcha, concurso de beleza; identidades nacionais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, faz parte dos resultados da dissertação de Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens da Universidade Federal de Juiz de Fora, titulada *WEARING THEIR NATIONAL COSTUMES: Nacionalidades en Pasarela: imágenes de Brasil y Colombia en el Miss Universo*, que abordou o uso do traje gaúcho como traje típico brasileiro no concurso mencionado.

Durante a segunda metade do século XX, as candidatas que representaram o Brasil no concurso internacional, tem levado a modo de traje típico o nacional, indumentarias inspiradas na «pilcha gaúcha», com algumas modificações que tem sexualizado um traje de uso folclórico num contexto mediatizado pelo corpo da figura feminina e o uso do traje como o nacional do brasil. A pesquisa visa a mostrar como, durante estas representações do país, o traje passou por diferentes modificações, criando diferentes imagens e imaginários do Brasil a partir de uma ideia do gaúcho como figura nacional.

A ideia de estabelecer trajes nacionais ou típicos, segundo Maxwell (2014); Karlson (2014; Earle (2008); Taylor (2004); Trevor-Roper (2002); entre outros autores, responde à necessidade da conformação dos estados nacionais europeus, usando-se no século XX, e ainda nos últimos anos, dita ideia numa plataforma mediada pela televisão que celebra a beleza feminina, a través da representação política de uma nação. Brasil tem participado com outros trajes típicos, porém, a aparição do traje gaúcho como traje nacional brasileiro no concurso tem sido frequente, sendo analisadas as diferentes formas do vestido adaptado no concurso de miss, como símbolo identitário brasileiro, especialmente nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

## METODOLOGIA

Para a realização de esta pesquisa, se utilizou a fotografia como fonte hi para o acompanhamento e historização das variações que teve o traje gaúcho como traje típico

---

<sup>45</sup> Historiador e Artista Visual. Mestre em Artes, Cultura e Linguagens. Doutorando em História pela Universidade Federal do Amazonas.

brasileiro, num concurso internacional de beleza. As fotografias foram encontradas especialmente em blogs e redes sociais de seguidores do concurso, existindo uma abertura do uso deste tipo de imagens na pesquisa histórica, vinculando o apoio dos estudos na cultura visual para compreender este tipo de fenômenos.

Por outro lado, se comparam outras imagens do traje gaúcho no seu contexto folclórico, também como se analisaram pinturas do século XIX que retraram dito traje, assim como se consultou uma bibliografia referente à criação de identidades nacionais e aos usos de traje gaúcho em festas e comemorações locais, especialmente na região sul do Brasil, fazendo uma revisão de leis e decretos locais e estaduais que estabelecem como deve ser este traje folclórico e seus usos cerimoniais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a compreensão de como a indumentária gaúcha tem aparecido no concurso internacional de beleza do Miss Universo, foram seleccionadas algumas misses que tem participado usando esses vestidos de inspiração gaúcha. Em 1956, Maria José Cardoso, participou no concurso com uma *prenda gaúcha*, característica para as mulheres. Já em 1963, Ieda Maria Vargas empregou um vestido inspirado na pilcha gaúcha masculina, sendo apresentada uma versão feminina de uma indumentária que atualmente continua a ser a característica do homem gaúcho, sendo estilizado e feminizado o traje masculino, já que era visualmente mais representativo do que a *prenda* feminina.

O traje de Maria José Cardoso foi o primeiro traje de inspiração gaúcha em aparecer no concurso do Miss Universo, anteriormente tinha sido um traje de inspiração baiana, baseado nos imaginários criados por Carmen Miranda. O traje de Cardoso foi de inspiração feminina, usando a *prenda gaúcha* que hoje em dia continua a ser usada pelas mulheres em algumas danças tradicionais regionais, porém, chamou mais à atenção, talvez pelo uso de mais acessórios, o uso do traje masculino no corpo feminino, pois as representações e usos posteriores do concurso, estiveram mais inspiradas no traje masculino com seus acessórios, o quais poderiam parecer mais representativos da cultura gaúcha, ainda que o traje masculino fosse estilizado e adaptado para ser feminino, havendo um traje como a *prenda gaúcha* de uso feminino.

No caso do concurso do Miss Brasil, o qual elege a representante do país para o Miss Universo, o estado do Rio Grande do Sul, é o que mais vezes tem vencido no certame, 14 vezes em total, sendo um dos estados da Região Sul do Brasil com tradições gaúchas, contando até com a Ley estadual 8813 do 10 de janeiro de 1989, a qual reconhece a Pilcha

Gaúcha como uma indumentária histórica, existindo também outras disposições por parte da *Convenção Tradicionalista Gaúcha* que proíbe o uso de certos elementos na indumentária, com a finalidade de conservar a tradição do traje, ainda que este seja adaptado de outras formas como acontece com os trajes desfilados pelas misses.

Finalmente, se traz à discussão a pintura *El Capataz*, de 1865, realizada pelo pintor uruguaiano Juan Manuel Blanes, quem em suas pinturas retratou em várias oportunidades ao gaúcho, podendo ser apreciado na sua tela, o uso de elementos tradicionais como o poncho, a bombacha, o chiripá, o chapéu e a guaiaca, entre outras peças do vestido, também compartilhado com Uruguai e a região da pampa Argentina, sendo uma indumentária que pode identificar outros países.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da história, o traje tradicional gaúcho tem mudado, hoje em dia deixou de ser uma indumentária do uso cotidiano, e seus usos na região aparecem mais em contextos de comemorações e atos folclóricos para celebrar as tradições da região, sendo pouco usado no campo ou na cidade como qualquer prenda ocidental. Da mesma forma, na primeira metade do século XX, enquanto o Brasil participava no Miss Universo empregando diversas indumentárias, trajes típicos brasileiros inspirados na pilcha gaúcha, tiveram seu protagonismo na passarela, sendo projetado para o restante do mundo, a ideia de um Brasil camponês e rural que se identificava com a cultura gaúcha.

Entre as definições de gaúcho, no dicionário da Real Academia Española, este é apresentado como um «Mestizo que, en los siglos XVIII y XIX, habitaba la Argentina, Uruguay y Río Grande del Sur, en el Brasil, era jinete trashumante y diestro en los trabajos ganaderos» (Real Academia Española, 2022), existindo então uma relação entre a indumentária gaúcha e uma lembrança à vida rural no passado. Por tanto, a representação gaúcha como brasileira não é unicamente do país lusófono, também inclui parte dos países que na fronteira, compartilham este personagem da época coloniais e do século XIX que se dedicou a criação do gado, produção de carne e trabalho no campo, expondo Brasil no concurso de beleza uma imagem nostálgica da vida rural.

Finalmente, segundo as pesquisadoras Joana Bozak e Renata Fratton (2008), apontam que o uso do traje gaúcho e suas adaptações contemporâneas, levam à construção de uma identidade nacional por meio da moda, se renovando de dita forma os ideais de beleza feminino, pois ainda que sejam trajes inspirados em indumentarias masculinas, é a moda

feminina a que adota tais estéticas para serem inseridas no mercado da moda ou no concurso de beleza como traje típico brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BOSAK FIGUEIREDO, Joana e FRATTON NORONHA, Renanta. Do Pampa à Passarela. **Anais 4 Coloquio de Moda**. ABEPEM: Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda: 2008. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202008/42719.pdf>. Acesso em 25 maio. 2022.

EARLE, Rebecca. Nationalism and national dress in Spanish America. *In*: ROCES, Mina (Edit.) **The Politics of Dress in Asia and the Americas**. Brighton: Sussex Academic Press, 2008. pp. 163-181.

GAUCHO. *In*: Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/gaUCHO>. Acesso em 25 maio. 2022.

KARLSONE, Anete. The Creation of Ethnicity national costume as Reconstruction or Construct? *In*: **Tradition & Contemporarity**, v 9, 2014: Klaipėda, Klaipėdos universitetas. pp. 134-144.

MAXWELL, Alexander. Folk Costumes as a National Uniforms. *In*: **Patriots Against Fashion. Clothing and Nationalism in Europe's Age of Revolutions**. Basingstoke: Palgrave Mcvillan, 2014. pp. 153-179.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 8813, de 10 de Janeiro de 1989**. Assembleia Legislativa do Estado. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXT0&Hid\\_TodasNormas=19552&hTexto=%20&Hid\\_IDNorma=19552](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=19552&hTexto=%20&Hid_IDNorma=19552). Acesso em 25 maio. 2022.

TAYLOR, Lou. Ethnographical approaches. *In*: **The study of dress history**. Manchester: Manchester University Press, 2004. pp. 193-241.

TREVOR-ROPER, Hugh. La Invención de la Tradición: La Tradición de los Highlands en Escocia. En: HOBBSAWM, Eric. **La Invención de la Tradición**. Barcelona: Editorial Crítica, 2002. pp. 23-48.

# ESCRITORES INGLESES OITOCENTISTAS E SEUS USOS DO PASSADO, MITOS GREGOS ANTIGOS NA OBRA *FRANKENSTEIN. OU O PROMETEU MODERNO*, DE MARY SHELLEY E O *PROMETEU DESACORRENTADO* DE PERCY SHELLEY

Luana da Silva de Souza<sup>46</sup>

**Palavras-chave:** Literatura 1; Mitos-Gregos 2; Prometeu 3; Mary Shelley 4; Percy Shelley 5.

## INTRODUÇÃO

Num recorte contextual histórico capaz de abarcar, concomitantemente, o período de elaboração dos Estados Nacionais, a Revolução Industrial e o surgimento das ideias racionalistas, iluministas e cientificistas, exaltar o passado chamado de Grécia Antiga se torna uma forma de criar uma linha que avance até a grandiosidade da Europa contemporânea: a Grécia da Antiguidade, sendo o berço da filosofia, fornece uma espécie de “mito fundador” à narrativa de uma herança racionalista do pensamento europeu. Assim, essa grecomania tem ecos na educação inglesa pública e particular do começo do século XIX, que passa a ter bastante interesse pelo estudo dos textos antigos dos autores gregos e romanos, bem como de suas respectivas línguas e gramáticas, sendo o grego, nesse sentido, ainda mais valorizado do que o latim (BARBOSA, 2015).

Duas obras literárias inglesas oitocentistas que apontam para a influência da literatura grega antiga no pensamento de seus autores é *Frankenstein. Ou o Prometeu moderno*, e *O Prometeu Desacorrentado*, ambos trazem em seu subtítulo um elemento claro da presença da mitologia grega antiga. O primeiro romance é de autoria da escritora Mary Shelley, escrito quando ela tinha apenas dezenove anos, entre 1816 e 1817, e o segundo por Percy Shelley, marido de Mary.

Dentre os mitos gregos, o de Prometeu é mencionado no subtítulo dos romances, mas, além dele, que assume grande importância dentro do enredo aqui tratado, na obra de Mary também aparecem alusões a outros mitos igualmente famosos, tais como o de Fausto<sup>47</sup>,

---

<sup>46</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (thelua2010@gmail.com);

<sup>47</sup> Segundo André Dabezeis (1997), o primeiro registro da história de Fausto surge nas regiões da atual Alemanha, por volta de 1480. O Fausto histórico provavelmente foi um alquimista e astrólogo, suspeito de charlatanice, que levou uma vida errante, ele morre enforcado em circunstâncias misteriosas, que dentro do imaginário popular, foram atribuídas a um demônio. Dessa forma, cria-se a lenda de que Fausto teria feito um pacto com essa criatura maligna, que era chamado de Mefistófeles, para obter poderes mágicos e um prolongamento do tempo de vida em troca de sua alma.

o do judeu errante<sup>48</sup> e o de Golem<sup>49</sup>, que ao serem revistos por poetas e demais literatos, sobretudo os românticos, se tornaram símbolos das contradições e da fragilidade da condição humana (ALEGRETTE, 2010).

Como principal influência para escrever, criar e se impor em uma época onde somente homens tinham diretos a uma educação de qualidade, a autora de *Frankenstein* vê em sua mãe, a intelectual feminista Mary Wollstonecraft, o símbolo de coragem e determinação para se tornar alguém e de criar uma obra prima exclusivamente sua. Wollstonecraft é uma das primeiras mulheres a enviar tratados feministas a serem impressos pelos prelos britânicos. Sua posição educacional é completamente contrária àquelas em voga na época e após viver um período na Escócia, Mary Shelley, ainda chamada Mary Wollstonecraft Godwin, retornou à Inglaterra e, aos dezesseis anos, em 1814, conheceu o escritor Percy Bysshe Shelley (1792-1822), um dos grandes expoentes do Romantismo britânico, sendo este aficionado pelos textos gregos antigos.

De acordo com Gordon (2020), durante a noite de 15 de junho de 1816, se inicia a famosa conversa entre escritores, reunidos na casa do Lorde Byron. Mary, Shelley, Polidori e Byron conversam sobre anatomia, a natureza humana, a criação, Darwin, eletricidade e outros assuntos não aceitos na época. Na noite seguinte Byron lê histórias de terror e se sente frustrado, sugerindo aos amigos que criem cada qual uma história e que a melhor sairia vencedora.

A respeito do gênero literário gótico, utilizado por Mary para a criação de sua obra, apontamos que está estritamente vinculado à uma nova modalidade de poesia e prosa de ficção, que surge a partir da segunda metade do século XVIII, no escopo do romantismo europeu. Como se sabe, a cultura romântica ascende em meio a profundas transformações políticas e intelectuais. A forte consciência histórico-revolucionária, que provoca uma busca das raízes primitivas da nacionalidade; e a filosofia idealista alemã, que promulga a primazia da imaginação, da sensibilidade e do fantasioso; imprimem uma mudança significativa nos referenciais estéticos – ainda atrelados às concepções clássicas –, abrindo caminho para uma revisitação da cultural medieval.

---

<sup>48</sup> De acordo com Marie France Rouat (1997), o mito do judeu errante, do mesmo modo que o mito do surgimento e da queda de Adão, tem sua origem na ideia do pecado, isto é, um ato transgressivo, que por ser imperdoável aos olhos de Deus, condena o homem a uma existência de sofrimento e privações. O primeiro registro desse relato aparece durante o século XIII, e intitula-se *Chronica Majora* (1259).

<sup>49</sup> De acordo com Alegrette (2009), o termo “Golem” provém do hebraico e significa “embrião”, e pode ser usado para se referir a Adão, o primeiro homem. Nesse sentido, essa palavra também significa uma massa de terra informe, ou seja, a matéria inerte do corpo do primeiro ser humano antes dessa ser insuflada com o sopro divino de Deus, que por meio dele lhe concede o dom da vida.

Assim sendo, dentro deste novo gênero literário, Mary Shelley faz uma releitura alegórica do mito grego de Prometeu, dando-lhe um tom de terror, queda e destruição. Em linhas gerais, no mito grego, Prometeu é um titã que, segundo o poeta grego Hesíodo (*Teogonia*) engana Zeus duas vezes. Na primeira, ele divide um boi em duas porções, na primeira porção ele coloca a carne e as entranhas cobertas de couro, na segunda porção, ele coloca só os ossos cobertos da gordura branca do animal. Zeus deve escolher uma das mesmas, enquanto a outra será dada aos humanos. Zeus escolhe a segunda, achando que era a melhor. Ao se ver enganado, Zeus tira o fogo da humanidade como castigo, tornando-a imbecil, reservando a inteligência somente aos deuses. Novamente Prometeu entra em ação, dessa vez roubando o fogo sagrado de Héstia e o dando-o aos mortais (BRANDÃO, 2014, p. 538). Assim Prometeu desempenhou um papel crucial na história da humanidade. Tal mito é abordado por diversas fontes gregas antigas, sendo as principais, as obras poéticas de Hesíodo (*Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*, século VIII AEC) e a tragédia *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo (século V AEC.).

Em *Frankenstein. Ou o Prometeu moderno*, Viktor Frankenstein, estudioso e amante da Ciência, decide fazer uma experiência e criar uma vida, um homem, não à imagem e semelhança de si mesmo, mas maior, mais forte e mais resistente. Quando, enfim, a Criatura está pronta, o Criador se arrepende (se assusta?), e a abandona à própria sorte, sem nenhuma companhia ou orientação, mas, como todo ser vivo, disposto a lutar pela própria sobrevivência. A partir daí, a estória se desenvolve, com uma longa batalha entre aquele que criou e aquele que foi criado.

Já Percy Shelley, após a obra de Mary (*Frankenstein*), realiza uma reelaboração romântica da peça perdida de Ésquilo de mesmo nome (*Promētheus Lyomenos*), sobre o mito de Prometeu. O poema foi publicado em 1820 e intitulado *Prometheus Unbound*, traduzido como Prometeu Desacorrentado.

## **METODOLOGIA**

Nossa fonte principal são duas obras intituladas: *Frankenstein, Ou o Prometeu Moderno* e *Prometeu Acorrentado*, escritos por Mary e Percy Shelley. Apontamos que iremos utilizar as publicações originais das obras: *Frankenstein, or, The Modern Prometheus* (London: Henry Colburn and Richard Bentley, 1831) e *Prometheus unbound: a lyrical drama in four acts: With Other Poems* ( London: C and J Ollier Vere Street Bond Street: Marchant, Printer, Ingram-Court, Fenchurch-Street, London, 1820). Apontamos que essa pesquisa está em andamento e que após o período de levantamentos historiográficos, partiremos então para uma

análise mais detalhada dos textos de nossas fontes, almejando um esclarecer sobre como o mundo antigo era estudado e utilizado pelos autores da época, quais suas estratégias de inserção entre os estudiosos do século XIX na Inglaterra e quais os fundamentos, crenças e temáticas culturais do mundo Antigo, aparecem em seus trabalhos, assim como que público poderiam interessar. Além disso, iremos elaborar uma análise dos conteúdos e um levantamento e discussão das principais temáticas, enunciados e proposições presentes nas obras citadas acima, onde poderemos considerar os vários aspectos das vivências, experiências, costumes e valores do Mundo Antigo no século XIX na Inglaterra.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante do que foi apresentado, nossas questões de pesquisa são a respeito da dimensão da influência de elementos da cultura grega na obra Frankenstein. Ou o Prometeu Moderno, e como se deu a recepção desse mito de forma alegórica nos escritos de Mary Shelley. Pensamos também a respeito de quais leituras Mary teve contato para ter chegado a essa releitura do mito e de que maneiras foram realizadas as mesmas, quais as referências, qual seu contexto social e pessoal e como se deu o estudo desses clássicos gregos. Além de se pensar a importância em se recuperar os clássicos gregos nesse momento histórico e como Mary Shelley dá um sentido contemporâneo a esse mito grego e como o mesmo fornece elementos para a leitura que desembocará tanto no romance gótico, como na ficção científica de Mary Shelley? Pensamos também nas formas de educação feminina no período do começo do século XIX na Inglaterra e, por serem as mulheres mais limitadas que os homens nas possibilidades educacionais formais, de que forma Shelley foi educada e como esse romance apresenta elementos da percepção e escrita feminina e de problemas de uma mulher como Mary Shelley no contexto de início do século XIX na Inglaterra? Assim como o que é apresentado na obra Prometheus Unbound, de Percy Shelley e como isso dialoga (ou não) com a obra de Mary em relação às escritas e contexto de ambos escritores?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste momento inicial de pesquisa, temos mais perguntas do que respostas, porém temos como hipótese que Frankenstein faz uma releitura do mito de Prometeu a partir de elementos da autora enquanto uma mulher em seu contexto específico. Pensamos que seja possível que a criatura Frankenstein, simbolizando a humanidade do mito grego, seria uma espécie de metáfora de realidade feminina da época. Uma vez que no mito de Prometeu, Zeus se nega a beneficiar a humanidade, necessitando da interferência do Titã, acreditamos que

talvez Mary Shelley esteja dialogando com a condição feminina de não receber o mesmo suporte educacional, bem como os direitos que os homens recebiam no contexto do início do século XIX. Assim, a criatura Frankenstein, abandonada pelo seu criador, simbolizaria o feminino desamparado pelo Estado, tendo menores condições de educação. Portanto, apontamos para a possibilidade de Frankenstein ter uma influência direta da obra *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), da mãe da autora.

Apontamos também para a possibilidade de o livro Frankenstein dialogar com os traumas vividos por Mary Shelley em relação as suas experiências maternas e a morte prematura de seus dois filhos.

## REFERÊNCIAS

ALEGRETTE, Alessandro Yuri. Frankenstein: uma releitura do mito de criação. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010.

BARBOSA, Renata Cerqueira. Sexualidade e gênero na Inglaterra vitoriana: a leitura sobre Ovídio. Londrina: Eduel, 2015.

DABEZIES, Andre. Fausto. In: BRUNEL, Pierre. Dicionário de mitos literários. Trad. ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. Trad. J. B. Melo e Souza. S.P.: Martin Claret, 2004.

GORDON, Charlotte. Mulheres Extraordinárias: as criadoras e a criatura. Tradução de Giovanna Louise Libralon – Rio de Janeiro: Darkside Books, 2020

HESÍODO. Teogonia. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SHELLEY, Mary. Frankenstein. Trad. Márcia Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Darkside Books. 2017.

SHELLEY, Percy. The Complete Poetical Works of Percy Bysshe Shelley. Oxford Edition: Including materials never before printed in any edition of the poems. Hutchinson, Thomas (edit). Edited with textual note by Thomas Hutchinson, M. A. Editor of the Oxford Wordsworth. 1994.

## CRÔNICAS VISUAIS DE TRABALHADORAS DE SÃO PAULO (1940): PERSPECTIVAS FOTOGRÁFICAS DE HILDEGARD ROSENTHAL

Maria Clara Lysakowski Hallal<sup>50</sup>

**Palavras-chave:** Crônicas Visuais; Fotografias; Hildegard Rosenthal; Trabalhadoras; São Paulo.

### INTRODUÇÃO

A fotografia tem como premissa registrar/evidenciar uma situação/paisagem/acometimento. Mas, dentro do campo fotográfico, temos as especificidades; objetivos, sujeitos envolvidos e o contexto de produção. É a partir dessas nuances que apresento o tema abordado: o olhar de uma fotógrafa imigrante para as mulheres trabalhadoras de São Paulo nos anos 1940. Saliento que esta pesquisa é fruto do meu doutorado em História, pela Universidade Federal de Pelotas.

Logo, apresento a fotógrafa em questão. Era uma mulher imigrante, chamada Hildegard Rosenthal, que nasceu na Suíça em 1913, mas logo sua família se mudou para a Alemanha. Em tal lugar, passou sua juventude estudando fotografia e realizando cursos para se aperfeiçoar. Aos 18 anos foi para Paris a fim de estudar Pedagogia, e em tal lugar conhece aquele que viria a ser seu esposo: Walter Rosenthal. Após, aproximadamente dois anos, o casal de namorados resolve voltar a Alemanha (Walter era alemão), e lá trabalham até que o antissemitismo ressurge, e Walter por ser judeu, resolve migrar novamente para Paris – e Hildegard o acompanha (DINES, 2017)

Porém, por questões econômicas e de segurança, Walter Rosenthal resolve migrar com seus pais e irmãos para o Brasil. E Rosenthal fica mais um ano em Paris, até conseguir o visto definitivo. Nesse interim, trabalha como *au pair* para uma família francesa, e em 1937 consegue autorização e desembarca no Brasil, e no país Walter e Hildegard se casam. Essa contextualização faz-se necessária para entendermos os processos de ir e vir de Hildegard Rosenthal e como o migrar esteve presente em sua trajetória desde o seu nascimento (COSTA, 2018).

---

<sup>50</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Pelotas. Email para contato: clarahallal@hotmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Portanto, a formação técnica da fotógrafa começou na Alemanha, mas seu olhar multicultural a acompanhou na França e no Brasil, lugar em que se estabeleceu definitivamente até o seu falecimento, em 1990. E no Brasil, Hildegard Rosenthal se empregou em agências de fotografias, e registrava temas diversos: desde desfiles de modas, discursos presidenciais, e o dia a dia das cidades, especialmente São Paulo, sua cidade de moradia e trabalho.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo analisar as crônicas visuais que Hildegard Rosenthal construiu das trabalhadoras que ocupavam a urbe paulistana na década de 1940. E para auxiliar na discussão, apresento algumas das referências teóricas que acompanham o desenrolar do trabalho.

As imagens das trabalhadoras remetem ao conceito de Mundo do Trabalho, que nas palavras de Maria Ciavatta: "[...] inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida" (CIAVATTA, 2012, p.34). E se formos pensar trabalho e fotografias, isto é, o registro visual das atividades laborais, ainda nos estudos de Ciavatta (2012), as fotografias sobre ou dos(das) trabalhadores(as) são visões sobre os processos de produção de trabalho dos(das) trabalhadores(as). Tem-se que investigar todos os processos envolvidos da fotografia: é necessário ir além da superficialidade, é preciso ver o contexto e usos ao longo do tempo.

A mesma autora propõe trabalhar com as fotografias sob a ótica da mediação, que é a especificidade histórica do fenômeno a ser investigado. Por isso, ao analisar as fotografias como mediações, é necessário recorrer a outros sentidos - talvez outras fontes documentais, dados, que nos permitam ir além da fotografia por ela mesmo (CIAVATTA, 2012). Por isso, considero importante cruzar a biografia de Hildegard Rosenthal com o seu fazer artístico, pois considero que a fotógrafa possuía um olhar desconhecido, instigador e estrangeiro para àquela cidade e habitantes.

Além disso, conforme explicita Flavia Biroli (2016), gênero, raça e classe devem ser vistos de formas dependentes e coexistentes. A mulher branca e classe média, por exemplo, não sofre a mesma discriminação que a mulher negra e pobre. Então, conforme a raça e a posição de classe das mulheres, sua entrada e permanência no mercado de trabalho será de um determinado jeito – diferente. Portanto, a exploração não é igual para todas as mulheres, assim como o benefício do patriarcado não é igual para todos os homens. Tal consideração se justifica ao pensarmos que, nas fotografias de Hildegard Rosenthal, em um determinado conjunto de imagens das trabalhadoras, há um grupo específico exercendo seu ofício em feiras livres, em trabalho considerado mais precário – visto a falta de segurança pessoal e financeira - , e, dentro desse conjunto, a maioria é de trabalhadoras negras.

Portanto, é necessário analisar o conjunto totalitário das imagens, e seus significados. Além disso, acredito que as fotografias produzidas por Hildegard Rosenthal são crônicas visuais, pois ela percebeu a cidade de São Paulo nos seus detalhes, nuances, e, além de fotografar uma urbe por si mesma, registrou as habitantes daquele espaço. Diante disso, saliento que as fotografias são analisadas com base nessas conjecturas expostas, e por meio do olhar da fotógrafa imigrante Hildegard Rosenthal analiso as crônicas visuais construídas das trabalhadoras que ocupavam a urbe de São Paulo na década de 1940.

## METODOLOGIA

Para o momento, não mostrarei as fotografias. Porém, faz-se necessário explicitar o meu processo metodológico para a análise das imagens. Assim, construí o método com base em alguns trabalhos<sup>51</sup> já existentes, mas os adaptando para o objetivo proposto. Assim, dividi a análise em dois momentos. O primeiro foi baseado nas questões técnicas das fotografias, sendo denominado “Processos técnicos fotográficos”. Após essa observação, foram feitas considerações com base nas ideias, nas vivências, nos métodos e nas bibliografias sobre o período histórico estudado, as quais estão no eixo denominado “Processos interpretativos fotográficos”, como observado nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Questões técnicas.

Luminosidade	Utilização de sombras,
	Posição da luz:
	Luz lateral;
	Luz direta ou frontal;
	Contraluz.
Planos da fotografia	Plano aberto (geral) ( <i>long shot</i> )
	Plano médio ( <i>médium shot</i> )
	Plano fechado (primeiro plano) ( <i>close-up</i> )
Ações e ângulo	Normal
	<i>Plongée – cima para baixo</i> A câmera focaliza a pessoa ou o objeto de cima para baixo
	<i>Contre-plongée – baixo para cima</i> A câmera focaliza a pessoa ou o objeto de baixo para cima.

Autoria: Maria Clara Hallal

<sup>51</sup> As questões técnicas fotográficas podem ser encontradas nas obras: “Olhar!”, Joel Meyerowitz (2019); “Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX”, Ana Maria Mauad (2005); “Leggere la fotografia: osservazione e analisi delle immagini fotografiche”, Augusto Pieroni (2003).

Tabela 2: Processos interpretativos fotográficos.

Ideias com base nas escolhas técnicas da fotógrafa – significantes a partir dos significados
Referências bibliográficas – Análise teórica entrelaçada as fotografias

Autoria: Maria Clara Hallal

A aplicação da metodologia não acontece de forma estagnada ou separadamente, uma vez que é variável conforme a fotografia ou a série fotográfica analisada. Portanto, elementos que podem parecerem não fundamentais ou importantes para a análise, como as subjetividades, a atmosfera do local, ou até mesmo, reflexos no momento do registro, por exemplo, são levados em consideração na análise, pois fazem parte do contexto de criação imagética.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo ainda está em desenvolvimento, visto que faz parte da minha tese de doutorado com previsão de defesa em 2023. Porém, apresento algumas discussões e resultados já obtidos. Primeiramente, Hildegard Rosenthal construiu crônicas visuais de grupos diversos de trabalhadoras na urbe paulistana: mulheres exercendo seu ofício em feiras livres informais, geralmente nesse grupo vemos mulheres negras, e nas feiras organizadas, as trabalhadoras, eram, em sua maioria, mulheres brancas. Também foi registrado um grupo de jovens costureiras que eram abrigadas e obrigadas a trabalhar dentro do Educandário de Serviço Social de Menores (atual Fundação Casa). E, além dessas mulheres apresentadas, a fotógrafa registrou um grupo específico de mulheres artistas exercendo seu ofício – desde escultoras, pintoras e escritoras.

Portanto, analisando esse quadro diversos de trabalhadoras da urbe paulistana, retratado por Hildegard Rosenthal, compreendo que as suas crônicas visuais foram construídas de forma múltipla, registrando desde a mulher negra exercendo seu ofício de forma precária, até a artista que, certamente, possuía mais recursos para desempenhar o seu trabalho. E é a partir dessa multiplicidade de olhares da fotógrafa para as trabalhadoras que, compreendo, primeiramente, não podemos negar o seu olhar estrangeiro, de classe média, para esses grupos de mulheres.

Portanto, seu olhar foi condicionado pela sua vivência de mulher classe média, mas, também, de uma fotógrafa estrangeira registrando São Paulo e suas trabalhadoras. E pensando nos escritos de Flavia Biroli (2016), em que gênero, raça e classe devem ser vistos condicionados, entendo que devemos analisar essas fotografias sob esses três aspectos. Logo, é notório que, a cidade de São Paulo (podemos pensar o governo, prefeitura, poderes etc.) oportunizava melhores oportunidades de trabalho para as mulheres branca e classe média.

Logo, às mulheres brancas tinham as melhores oportunidades, e, especialmente, segundo a ótica de Hildegard Rosenthal, às artistas.

Para o grupo de artistas que foi retratado, Hildegard Rosenthal se diferenciou na sua arte das crônicas visuais, pois, registrou obra e autora, enaltecendo as criadoras. Visto que, conforme Helouise Costa (2018), o “esperado” era registrar, prioritariamente, às esculturas, quadros etc. E não dar ênfase às profissionais envolvidas nesse ato. Logo, observando as crônicas visuais de Hildegard Rosenthal, especialmente das artistas, observamos que, era necessário vincular a obra à sua feitora, isto é, era preciso evidenciar esse grupo de mulheres que, por vezes, era negligenciado em detrimento dos homens que ocupavam o mesmo ofício.

Assim, compreendo que as crônicas visuais que Hildegard Rosenthal construiu das mulheres que ocupavam a urbe paulistana era diversificada, por vezes, não podemos negar, classista. Mas, Hildegard Rosenthal buscou retratar as mais variadas ocupações, o que permite, na atualidade, termos um repertório diverso das mulheres trabalhadoras que constituíam a cidade de São Paulo nos anos 1940.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do explanado neste trabalho, e especialmente perante o objetivo que é analisar as crônicas visuais que Hildegard Rosenthal construiu das trabalhadoras que ocupavam a urbe paulistana na década de 1940, exponho as considerações finais. Primeiramente, compreendo que são múltiplas as crônicas visuais que a fotógrafa construiu sobre as trabalhadoras que ocupavam a urbe de São Paulo.

Também, compreendo que a fotógrafa elaborou fotograficamente a diversidade das trabalhadoras que ocupavam São Paulo na década de 1940. E essa análise e conclusão exposta aqui, não é definitiva, visto que analiso em minha tese de doutorado, uma visão mais ampliada de Hildegard Rosenthal e as habitantes de São Paulo. Portanto, novas análises e considerações são esperadas para o futuro.

## **REFERÊNCIAS**

BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 59, no 3, p. 719 - 68, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201690>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia: organização e trabalho**. Florianópolis, V.12, n.1, p.33-45, abril 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n1/v12n1a04.pdf>. Acesso em: 10 nov 2021.

COSTA, Helouise. Sistema de arte e relações de gênero: retratos de artistas por Hildegard Rosenthal e Alice Brill. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 71, p. 115-131, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i71p115-131>. Acesso em 15 set. 2020.

DINES, Yara. São Paulo na imagética de Hildegard Rosenthal e de Alice Brill, fotografias imigrantes modernas. **PROA Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 1, n. 7, 1 jul. 2017. Disponível em: <http://diadorim.ibict.br/handle/1/2515>. Acesso em: 02/04/2022.

## OLHARES PARA EDUCAÇÃO EM TERREIROS DE QUIMBANDA

Rodrigo Lemos Soares<sup>52</sup>

**Palavras-chave:** Educação; Terreiros; Memórias; Usos do passado; Ensino

### INTRODUÇÃO

*[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas. (FOUCAULT, 1999).*

Início a escrita deste texto tomando por base a noção de sujeito, poder e discurso embasado em Foucault (1999). Esta escolha, deve-se ao fato de que estas leituras me permitem manter um foco em práticas culturais implicadas na produção de significados, ao criarem os modos de nomear, ordenar uma “realidade” social. Ao fazerem isso, direcionam e delimitam campos de percepções e ações possíveis dos sujeitos no mundo, dentre elas o as ações pedagógicas de terreiros de Quimbanda, as quais me auxiliam a pensar relações entre Educação e religiosidades, a fim de que possa conhecer algumas condições de possibilidade, formas de se pensar e produzir saberes. Outro aporte que sustenta as arguições do texto é da ordem do poder, também descrito em Foucault (1999) ao escrever que as relações de poder são capilarizadas, horizontalizadas e presentes em todos os espaços e sujeitos.

### METODOLOGIA

Os diálogos propostos, neste texto, são resultantes de uma ação metodológica de Análise Cultural (WORTMANN, 2007) das narrativas de nove participantes, mais os textos, aqui destacados. Eles estão imbricados na produção e intercâmbio de significados, a partir de saberes populares (CASCUDO, 2012) por vezes sujeitados (FOUCAULT, 2005), oriundos de pedagogias culturais (STEINBERG; KINCHELOE, 2001) eles forjam identidades, modos de ser e estar presente na contemporaneidade. Existe Educação em Terreiros e elas são o foco deste texto que parte de uma revisão do site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), das reuniões nacionais, fator que me propicia fundamentar e justificar a pertinência do mesmo na inexistência, pelo menos neste repositório, de discussões relacionadas às educações em terreiros de Quimbanda. Organizei esse escrito motivado pela

---

<sup>52</sup> Doutor em Educação/ Universidade Federal de Pelotas: rodrigosoaresfurg@gmail.com.

temática do meu projeto de tese, a saber, pesquisar pedagogias dos terreiros que incidem sobre os corpos.

Desse modo, busquei no site da ANPED pelo termo Quimbanda, visto que, se buscasse por pedagogias, ensino e/ ou educação, obteria outros dados e olhares, os quais fugiriam da minha temática central da tese, contudo, afirmo que brinquei com este jogo de palavras, para poder realizar tal afirmação, ao propor as seguintes combinações: Quimbanda e Educação; Educação quimbandeira e Ensino; Terreiro de Quimbanda e processos educacionais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Focar em uma noção de ensino, voltado a uma concepção de Educação em terreiros, que dialogue com a expressão religiosa Quimbanda, implica de partida em colocar-me diante de uma noção de importância que a temática possui (ao menos para quem a propõe) frente a esta escrita. Isso porque, “[...] o que se encontra no começo da história não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2004, p. 18). São os incômodos com o já sabido, que me conduziram até aqui e que espero colocaram-me em xeque, nos devires dos campos explorados. Entrei no jogo com alguns rastros identitários e “saio” dele, com cicatrizes de experiências, que me foram propiciadas, ensinadas, por um viés, antes de nada, histórico, ou melhor, dizendo, ancestralizado.

Para tanto, este item está embasado em recortes temáticos, que possibilitaram conexões entre o passado e o presente, a fim de pensar o ensino voltado para Educação em terreiros de Quimbanda, entendendo estes lugares enquanto espaços que produzem os sujeitos religiosos, ao mesmo tempo em que históricos ou, mais ainda, que se percebam como utilizadores e produtores de saberes e fazeres que se reconheçam, em algum momento historicizados. Escrever este texto orientou-me em um sentido de pensar histórias que foram concebidas “[...] atrás da verdade sempre recente, avara e comedida [...]” (FOUCAULT, 2004, p.19) sob a qual, “[...] existe a proliferação milenar dos erros” (Idem, 2004, p.19).

As histórias, tal como foram escritas, imaginadas e historiadas sofrem transformações a cada olhar projetado às temáticas, eventos e sujeitos, elas são dependentes das leituras lançadas, bem como dos contextos sociais, culturais e temporais de cada pesquisador(a). A afirmativa expressa parte de leituras de Bloch (2001) ao expor que a história não pode ficar presa aos fatos históricos, ao sujeito herói, aos acontecimentos, à datação, ao dogma da verdade, etc. Assim, neste texto, produzo outras vontades de verdades, sem que com isso estabeleça hierarquias entre as ocorrências. Busco relações com ensino, educação e, mais

especificamente, com as pedagogizações que ocorrem fora do espaço escolar, embora as referências usadas tenham sido pensadas para dentro deste.

É no jogo da escrita, no diálogo entre saberes que produzo e assento este texto. Penso sobre o ensino incitado de alguma forma, a compreender os acontecimentos dos terreiros de Quimbanda, ao invés de reproduzi-los. Esse movimento está implicado em narrar sobre um tipo de pedagogizações que não ocorram de modo verticalizado ou centrados em saberes dogmatizados e dogmatizantes, embora eles também estejam nos terreiros. Ao contrário, que prime por análises de determinados fatos sob múltiplos olhares e possibilidades procurando aprender e apreender o maior número de histórias possíveis para cada saber, inclusive aqueles que não entraram na ordem discursiva (FOUCAULT, 2000).

Desse modo, transformar o “dito” insignificante em algo histórico, produzindo sentido através de olhares ampliados e desnaturalizantes, conectado a outras ciências como a Antropologia e a Sociologia, percebendo desta forma os acontecimentos sob diferentes aspectos, dos quais teria uma possibilidade de compreender que tudo é objeto histórico. Assim “[...] tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura” (BURKE, 1992, p.35). É envolto por este pensamento que estudar as culturas dos terreiros, seus ensinamentos e pedagogias é o foco desta pesquisa. A sociedade e a cultura “[...] são agora encaradas como arenas para a tomada de decisões, e os historiadores discutem ‘a política da família’, ‘a política da linguagem’ ou as maneiras como o ritual pode expressar-se até, em certo sentido, criar poder” (BURKE, 1992, p.37).

Assim, afirmo que o estandarte desse artigo o modo de conceber, produzir e entender formas de pedagogizar, dentro dos terreiros. Definida a direção de olhares, expressei que a noção sobre ensino de história então foi o fator que me conduziu a uma “visita” aos conceitos, pedagogias e metodologias a fim de fazer usos dos modos de ensino/ educação dos sujeitos para ter um meio de compreendê-los, como elementos pertencentes aos campos da História e da Educação. Buscar nossas memórias a ponto de colocá-las em xeque.

Os terreiros são entendidos, nesta pesquisa, como instituições culturais. Neles ocorrem inúmeras práticas ritualísticas que influenciam nos modos como os sujeitos se colocam no mundo (CAPUTO, 2012). Eles são fruto de uma diversidade cultural que me possibilita colocá-los como campo desta pesquisa. A educação nestes espaços ou campo desta pesquisa está assentada em uma premissa de que: “[...] as cosmologias das religiões de matriz africana são concebidas num princípio tridimensional simbiótico entre homem-natureza-fé” (SANTOS; GONÇALVES, 2011, p.14). Os saberes que são repassados nestes locais perpassam essa trilogia, uma vez que é ela que orienta os caminhos a serem seguidos nos terreiros.

O fato de compreendê-los, enquanto instituições culturais deve-se ao fato de que eles preconizam mediações entre culturas e conhecimentos e, assim, possibilitam a pedagogização dos sujeitos, a partir de diferentes formas de expressarmos as culturas que nos educam, especificamente, neste caso, ambientes não formais de educação ou não escolarizados. Assim, os terreiros, estão sendo entendidos como espaços profícuos às investigações sobre o ensino de história, sem com isso pensar que eles substituem as escolas, porém estão alocados de modo paralelo a estas. Trato-os, então, como campos possíveis para atuação de educadores(as), em diálogo com os saberes destes locais, por compreender que os espaços não-formais de educação possuem planejamentos, conduzidos por intencionalidades “[...] implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 1998, p.81).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Expor considerações a tudo que ocorreu nesse percurso é algo quase que impossível, mas é chegada a hora de fechar as giras, “cantar para subir”, nas palavras dos sujeitos da pesquisa. É necessário amarrar pontos de conexão entre os caminhos e deixar vestígios, energias, para outros momentos, assentar escolhas e recortes, do sujeito pesquisador de modo a articular objetivo, campos de pesquisa e narrativas. Montar uma bandeja para oferecer a você leitor(a) é um exercício que exige mais do que expor justificativas, pois coloca em xeque os porquês de umas escolhas em detrimento de outras, pois considero que exatamente tudo, compõe este trabalho em seu sentido acadêmico-religioso.

Fui interpelado e subjetivado pelas respostas dos sujeitos, por narrativas que moveram os meus sentidos e produziram efeitos de verdades que me colocaram em xeque e, em muitos momentos, me assujeitaram. Ao discorrerem sobre suas histórias, permitiram-me perceber e compreender os métodos que me auxiliaram naquilo que propus pesquisar, isto é, investigar de que maneira ocorrem as relações entre pedagogias e ensino em terreiros de Quimbanda. Fui movido por um otimismo que implica em pensar que antes de nada, este estudo é fruto de olhares possíveis, a este tempo. No entanto, ele – o otimismo – trata de perceber que tudo pode ser mudado, feito diferente, devido a fragilidade que me conecta a mais reservas do que precisões, a mais arbitrariedades do que ênfases, mais a processos histórico-culturais do que evidências engessadas.

Os saberes que giram em torno desse estudo são transitórios. Os dados me permitiram compreender que o ensino relacionado aos terreiros, é algo de caráter subjetivo e também, de algum modo, condicionado pela própria historicidade das vivências religiosas quimbandeiras na cidade do Rio Grande. Além disso, varia de um terreiro para outro, sendo produzidos, no

presente, em meio a saberes específicos, os fundamentos das casas. É entendido na seriedade do jogo das relações de poder e educação dos corpos, formatado em ensinamentos que produzem identidades. Com isso, afirmo que não existe um modelo, mas, pelas narrativas, o que percebi são diferentes status de verdade, para alguns sujeitos que guardam para si o direito de falar, permitindo-se o princípio do segredo.

Fui inquietado por um motivo que aos meus olhos é simples, sem saber se ele basta. Parti de uma curiosidade que para mim, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com obstinação, mas despreziosamente visto que ela me permitiu um desprender-me de um “eu” (autocentrado) para investigar relações possíveis, de outros sujeitos. A curiosidade que me conduziu se vale de uma obstinação por saberes relativos à Educação, bem como de suas corporeidades que me auxiliaram na produção de conhecimentos, me extraviando daqueles já sabidos. Demarco isto porque, dessa forma, registro um momento da minha vida, no qual as questões relacionadas aos saberes, acima descritos, foram possíveis, a partir de olhares diferentes, àqueles “naturalizados”, de percepções outras, que alimentados pela curiosidade foram indispensáveis para eu ver e refletir sobre a Quimbanda.

As relações acerca do ensino em terreiros dialogam, a partir de narrativas históricas é uma premissa que saltou no tratamento dos dados durante as análises. Ainda que nas narrativas dos(as) participantes tenham distanciamentos, é possível perceber referências a experiências históricas, ao passado, pelo acionamento das memórias ao falarem sobre os terreiros.

Tendo a Quimbanda como um espaço para o desenvolvimento deste estudo, penso que por meio dela e de seus saberes, analisar e compreender as pedagogias é algo possível por diferentes razões. A primeira, por perceber nesse campo a inserção das expressões das corporeidades. Segundo porque, no jogo das simbologias, as pedagogias nos terreiros representam relação direta com a noção de identidades. E, por fim, o terceiro ponto diz respeito ao fato de que, por meio das ancestralidades dos terreiros (engendrada nas mitologias das entidades e na oralização) pedagogizam-se os sujeitos, pertencentes a estes espaços, algo possível por diferentes vieses, porém, no caso deste estudo, foi focalizada e percebida, especificamente, pela educação dos corpos.

## **REFERÊNCIAS**

BLOCH, Marc. **Apologia da História. O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p.07-38.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. rev., atualizada e ilustrada. São Paulo: Global, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. [Trad.] GALVÃO, M.E.A.P. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche a genealogia e a História. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. [Trad.] MACHADO, R. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever história: entrevista a R. Bellour. In: MOTTA, M. [Org.]. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. p.62-77.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências**. [Trad.] MUCHAIL, S.T. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Rosalira Oliveira dos; GONÇALVES, Antônio Giovanni Boaes. A natureza e seus significados entre adeptos das religiões afro-brasileiras. Anais do III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR), jan. 2011. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

STEINBERG, Suzan; KINCHELOE, Joe [Orgs.]. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas**. 1. ed. Porto Alegre: EDUFRGS. 2007.

# MUSICANDO A HISTÓRIA: O USO DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS NO ENSINO HISTÓRICO ESCOLAR

Rodrigo Luis Oliveira

**Palavras-chave:** Ensino de História; Música e História; Composição musical na Escola.

## INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa em questão, visa investigar a construção de consciência histórica através da composição musical com estudantes do 7º ano, no CEU EMEF Meninos. Este estudo de caso, baseia-se na ideia de produção coletiva do conhecimento, a fim de que, os/as estudantes possam, “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2016, p. 42).

Essa proposta se justifica porque a pesquisa tem como objeto, de uma forma direta, saber como os estudantes podem se envolver mais com o ensino-aprendizagem de história, através de uma prática artística que lhes desenvolva a consciência histórica, para serem cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ao mesmo tempo que nos possibilita, através do conhecimento de vários autores, desenvolver uma reflexão sobre este processo.

O referencial teórico se desenvolve em três frentes, uma reflexiva da prática docente, composta por Paulo Freire e Circe Bittencourt, outra que discute a relação entre Música e História, com José D’Assunção Barros e outra no campo da Teoria da História composta por Luis Fernando Cerri, Jörn Rüsen e Nilton Mullet Pereira.

Paulo Freire oferece sustentação para a reflexão sobre a prática docente e o sentido da aprendizagem. Bittencourt, me fornece, pertinentes saberes sobre a prática do ensino de História, conhecimento sobre a história do Ensino de História e as didáticas desenvolvidas. José D’Assunção Barros é um grande pesquisador da relação entre História e Música. Suas reflexões me alimentarão para que eu possa analisar as produções dos estudantes. Na área de teoria da História me basearei nos pensamentos de Luis Fernando Cerri, Jörn Rüsen e Nilton Mullet Pereira, que serão os caminhos para conhecer sobre os sentidos de ensinar História.

## **METODOLOGIA**

A fonte da pesquisa pretendida, é a prática do ensino de História Escolar, a partir de experiências e aulas autorais, com estudantes dos 7º anos, no Centro de Educação Unificado (CEU) Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Meninos, localizada no Heliópolis.

que trabalhem a composição de músicas e o registro audiovisual dessa produção, a partir de temas estudados em sala de aula, em concordância com o Currículo da Cidade de São Paulo, no componente curricular de História. Essa pesquisa experimenta uma metodologia que procura estimular a curiosidade e a criatividade dos estudantes, como afirma Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2016, p. 45-46).

Considera-se os saberes dos/as estudantes, que possuem um repertório de vivências e uma consciência histórica, além de serem muito criativos, "discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos" (FREIRE, 2016, p. 31), é um dos pontos de partida para o trabalho a ser desenvolvido.

Apresento-me como um professor do ensino básico, que pretende melhorar sua prática de ensino para entender que, "O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2016, p. 46), portanto, desenvolver um registro reflexivo em diálogo com a prática educativa e a fundamentação teórica, é o que pretende-se.

Além de escreverem e lerem textos dissertativos e argumentativos, sobre os conteúdos das aulas, para realizarmos uma aprendizagem, podemos, também, usar a música, apresentando algum tema histórico para a classe, ou como forma de escrita, estimulando os alunos e alunas a transformarem temas estudados em música, pois:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina alvo. (FERREIRA, 2002, p.13).

Atualmente, é comum que alunos e alunas utilizem fones de ouvido no aparelho celular, muitas vezes ao dia, inclusive na escola, escutando música e mostrando aos colegas, o que gostam de ouvir. Pretende-se gerar maior envolvimento com as aulas propostas, através de

exercícios que aproximem o interesse musical ao tema histórico estudado, ou seja, “uma composição histórica mais ou menos livre, literária ou poética, que mais seria aparentada aos romances históricos livremente desenvolvidos que aos trabalhos de historiografia” (BARROS, 2018, p. 33).

Esses exercícios teriam o objetivo de desenvolver no estudante a consciência da construção do conhecimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados ainda estão sendo levantados, mas o que podemos relatar até o momento é que existe uma disposição dos estudantes em se envolverem com a prática proposta, alguns problemas se apresentam na forma de exposição do exercício pelo docente, contudo esta é uma fase do processo de pesquisa.

O ensino de história como uma área do conhecimento precisa aprofundar suas pesquisas, pois é dessa forma que conseguimos diversas maneiras de participação dos estudantes na construção de seu conhecimento histórico escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa propostas de práticas de composição musical à partir da História caminhamos para uma construção de conhecimento coletiva que leva em consideração todo o potencial dos/as alunos/as onde a criatividade e a cooperação sejam trilhas compartilhadas entre educadores e educandos. E nessa caminhada é preciso imaginação, através do passado poder sonhar com novos futuros, e como nos semeia Pereira com suas ideias, nos faz saber que:

A imaginação é a faculdade que permite supor que toda a narrativa que criamos como história que expressa o passado, pode ser diferente; que o futuro pode se construir não como continuidade em relação ao presente, mas como alternativa. Por isso, a imaginação se torna elemento vital da aprendizagem histórica. (PEREIRA, 2020, p. 61).

Conhecemos as práticas clássicas de aula como a cópia de textos, o questionário sobre o livro didático, entre outras, mas existem outras práticas educativas e muitos exercícios desenvolvidos, que, por seu amplo interesse entre os estudantes, requerem uma atenção e uma divulgação, para além dos muros da escola. Os resultados da pesquisa pretendem abrir caminhos para reafirmar novas práticas, e o conhecimento de uma diversidade de formas de se ensinar e aprender história escolar pautada na prática artística.

O tema a ser estudado situa-se dentro do campo do ensino da história escolar. Como sabemos, um professor pesquisador, na escola, também é um produtor de conhecimento. E dentre esses conhecimentos desenvolvidos pelo professor de história, está o entendimento e o desenvolvimento de sua própria consciência histórica, e dos estudantes.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, José D'Assunção. **História e Música: Considerações sobre suas possibilidades de interação.** Revista História & Perspectivas, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v31n58-2018-2>. Acesso em 06/05/21.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 53º ed. Edição Especial, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O QUE PODE A IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?** CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, p. 48-67, Jan-Jun, 2020 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.06> . Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/243163/36229>. Acesso em: 11/11/20.

## O RESPONSO EM MOSTARDAS/RS

Sabrina Machado Araujo

**Palavras-chave:** Responso; Mostardas; História Oral; História local.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Colvero e coorientação da Profa. Dra. Olivia Nery.

A pesquisa tem como tema a prática do Responso em Mostardas/RS, trata-se de um ofício tradicional, pois tem como elemento central a figura do responsador, que é o mestre do ofício de responder, sendo um mestre de ofício “sempre um sabedor, alguém bastante diferenciado que encarna um semideus, um pactuante com o sobrenatural, um detentor de um tipo de liderança” (FERREIRA, 1996, p.103). O Responso implica em encontrar coisas perdidas e é feito, tradicionalmente, a partir da oração do Responso ou Responsório de Santo Antônio, santo conhecido por encontrar objetos perdidos, entre outras atribuições. A oração pode ser feita por qualquer pessoa, no entanto, a prática de “responder” demanda a existência do responsador, alguém considerado de grande fé, que faz a ponte entre aquele que perdeu algo e o divino, o sagrado, que ajuda a encontrar. A prática do responso ocorre da seguinte maneira: ao perder um bem, como documento, cartão bancário, celular, jóias, etc, ou um animal, manda-se responder, ou seja, o indivíduo vai até uma responsadora ou responsador (ou faz uma ligação telefônica) e pede que este “responda” o que está perdido. O responsador, então, fará seu ritual e, em grande parte das vezes, ao finalizá-lo, é capaz de informar onde se deve procurar o objeto/animal ou se este foi roubado, pois a maioria dos responsadores possuem um “dom da visão”.

O Responso constitui uma prática tradicional no município, sendo uma expressão importante da cultura imaterial mostardense que ainda não foi alvo de investigações científicas e registro. Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em registrar a prática do Responso em Mostardas/RS, sendo a questão problema a seguinte: quais as características do Responso em Mostardas/RS? Entre os objetivos específicos estão: 1) compreender o que é e como acontece a prática de responder; 2) mapear os “responsadores” existentes no município de Mostardas; 3) traçar as semelhanças e diferenças entre a prática dos diferentes “responsadores”; 4) registrar relatos de pessoas que já “mandaram responder” objetos e animais perdidos; 5) entender se o

responso constitui uma prática cultural reconhecida/identificada como patrimônio imaterial pela comunidade de Mostardas;

A noção de tradição aqui utilizada parte de Arévalo (2004), que a discute enquanto um conceito em transformação, passando de algo estático e que deve ser transmitido de forma inalterada à uma tradição que acolhe a mudança inerente à transmissão social que resulta na continuidade e permanência de aspectos passados no presente. Outro conceito essencial e bastante utilizado é dom, que segundo o dicionário Michaelis On-Line, é entendido como “bem espiritual que se considera como oferecido por Deus” e “Qualidade especial ou habilidade inata para fazer algo” O dom ao qual nos referimos que se deve ter para responder se refere ao dom da fé, mais do que ao dom da visão. Isso porque nem todos os reponsadores possuem a visão, mas nem por isso, deixam de ser legítimos responsadores, pois é a “grande fé” atribuída a eles, a característica que os torna *capazes* de fazer o responso.

O Responso enquanto prática cultural tradicional no município de Mostardas pode ser também compreendido enquanto um patrimônio imaterial, pois o termo patrimônio, de acordo com Oliven (2009, p.80) se refere “a algo que herdamos e que, por conseguinte, deve ser protegido” e imaterial a partir da ideia de Gonçalves (2009, p.28), pois, patrimônio imaterial pode ser definido como aquele que visa “aspectos da vida social e cultural”. O Responso é um elemento importante no cenário cultural de Mostardas, que se destaca e faz parte do imaginário local, sendo assim, possui caráter patrimonial, ideia expressada pelo conceito de “patrimonialidade” de Poulot (2009).

Os preceitos da memória são essenciais no corpo teórico da pesquisa e um dos autores mais discutidos na pesquisa é Candau (2011). O conceito de metamemória, por exemplo, é fundamental, pois refere-se à construção da identidade: no nível individual relaciona-se ao conhecimento que cada indivíduo possui de sua própria memória e no nível coletivo é aquela que o grupo reconhece como uma memória coletiva ou identitária, ou seja, quando afirmam que tal fato é parte da memória local, regional ou nacional.

A pesquisa está inserida também no campo da História Local, pois tem a localidade como foco de atenção, indo ao encontro de Barros, que diz:

Uma história, entre outros adjetivos, será uma “história local” no momento em que o “local” torna-se central para a análise [...] no sentido de que o “local” se refere aqui a uma cultura ou uma política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o “local” se mostre como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator à luz deste “local”, desta “singularidade local. (BARROS, 2013, p.5)

Assim, o “local” da pesquisa corresponde ao município de Mostardas, sendo a história local feita a partir da prática do Responso, que possui singularidades e características próprias dentro desse espaço.

## **METODOLOGIA**

No que tange às questões metodológicas, esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo como principal metodologia utilizada para coleta de dados a história oral através de entrevistas semi-estruturadas. Foram realizadas entrevistas com responsáveis e com pessoas da comunidade de Mostardas, que objetivam conhecer a prática do Responso a partir dos mestres do ofício de responsar e daqueles que recorrem à prática. Além disso, foi criado um formulário com a ferramenta “Formulários” do Google, aplicado com a comunidade de Mostardas, com questões mais objetivas sobre sua relação com o Responso e com parte da legislação patrimonial do município, com um espaço para que compartilhassem histórias e experiências com o Responso. Também será utilizada a autoetnografia, que consiste no reconhecimento e inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa. A auto-reflexão e a consideração de experiências pessoais é inevitável nessa pesquisa, visto que eu, enquanto pesquisadora, sou também membro da comunidade de Mostardas e tenho contato com o Responso desde criança.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos até o momento são parciais. Para responder à problemática principal dessa pesquisa, faz-se necessário analisar e compreender as particularidades de cada responsável, para isso, foram realizadas entrevistas com cinco responsáveis da cidade de Mostardas. A partir das narrativas obtidas, foram identificados alguns elementos essenciais da prática do Responso, como a figura do responsável, o dom, a fé, a oração, a visão (ou percepção), a resposta ou resultado do responso, e por fim, a comunidade de indivíduos que procura o Responso e confia nele enquanto meio de encontrar coisas perdidas.

Também foi possível perceber a pluralidade da prática, existem diversas formas de Responso, pois os responsáveis “responsam” cada um à sua maneira, condicionados pelas crenças, religiosidade e subjetividades que os constituem. Para Terezinha Araujo, católica, o Responso é “uma oração de fé feita a Santo Antônio, pedindo pra ele mostrar às pessoas as coisas perdidas”. Sobre a forma de fazer ela diz que apenas reza: “Eu rezo. Assim *ó*, é o responsório ou responso de Santo Antônio, é uma oração só de pedido e a gente tem que ter

fé..., só faço assim e peço aquilo que a pessoa perdeu”. Para Terezinha a “visão” não é tão simples, e por vezes, não aparece, ela diz que depende de como está se sentindo e de como está sua fé no momento.

No caso de Nilo Chaves, o responsador mais conhecido na região de Mostardas, o Responso não é feito a partir da oração a Santo Antônio, por isso, ele reconhece que a prática dele não se trata do Responso popularmente conhecido. Sendo evangélico. Para ele, trata-se de um dom concedido por Deus que o permite “ver” onde está aquilo que foi perdido.

Irma e Jurema, são duas responsadoras mãe e filha, seguidoras da religião Umbanda. Elas fazem o Responso através de orações para Santo Antônio, São Longuinho e São Lázaro. Além da visão, elas mencionam que os orixás sopram informações no ouvido e acreditam que trata-se de um dom ancestral, existente na família há gerações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa é interdisciplinar, abordando os campos da cultura, memória, identidade e patrimônio a partir das ciências humanas e sociais. A partir das observações e narrativas coletadas até o momento, fica evidente que o ofício de responsar é heterogêneo, pois existem várias formas de fazer.

Com base nos relatos sobre a prática em um contexto passado, é possível apontar que a forma “tradicional” de se fazer o responso é aquela que tem como base a religião católica e que se utiliza da oração à Santo Antônio, mas com o tempo, sofreu alterações, tornando-se plural. Dessa forma, como toda manifestação cultural, o Responso é uma prática dinâmica e carregada de particularidades.

## **REFERÊNCIAS**

ARÉVALO, Javier Marcos. La tradición, el patrimonio y la identidad. **Revista de estudios extremeños**, v. 60, n. 3, p. 925-956, 2004

BARROS, José D’Assunção. **O Lugar da História Local**. São Paulo: Intervezes, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

DOM. Michelis - **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vwVX>>

FERREIRA, Jerusa Pires. Os ofícios tradicionais - cultura é memória. **Revista USP**, n. 29, p. 102-106, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do documento aos valores**. Estação Liberdade, 2009.

### **Fontes Orais**

ARAUJO, Terezinha de Jesus Machado. [66 anos]. [set. 2019]. Entrevistadora: Sabrina Machado Araujo. Mostardas, RS, 01 set. 2019. 1 arquivo MP3 (13 min. 34 seg).

CHAVES, Nilo Ferreira. [71 anos]. [jun. 2019]. Entrevistadora: Sabrina Machado Araujo. Mostardas, RS, 21 jun. 2019. 1 arquivo MP3 (33 min. 25 seg.).

LIMA, Jurema Maria da Silva. [50 anos]. TAVARES, Irma da Conceição. [70 anos]. [dez. 2021]. Entrevistadora: Sabrina Machado Araujo. Mostardas, RS, 21 dez. 2021. 1 arquivo MP3 (30 min. 28 seg.)

10 ANOS  
PPGH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA  
FURG

