

Volume 15, n. 1

# Veredas da História



---

ISSN 1982-4238

# Veredas da História, [online], v. 15, n.1, jun., 2022, ISSN: 1982-4238

## EDITORES

Bruno Gonçalves Alvaro, UFS  
Carlos Leonardo Kelmer Mathias, UFRRJ  
Daniele Gallindo G. Silva, UFPel  
Leandro Duarte Rust, UFMT  
Marcelo Pereira Lima, UFBA  
Paulo J. Debom Garcia, (UCL)  
Priscila Henriques Lima, UERJ  
Thiago de Almeida Lourenço Cardoso Pires (UCL)

## APOIO TÉCNICO E EDITORAÇÃO

Beatriz Galvão Abrantes, UFBA  
Cassiano Celestino de Jesus  
Joseane Pereira de Souza  
Lucas Vieira de Melo Santos, UFBA  
Thasio Sobral

## CONSELHO EDITORIAL

Adriana Vidotte, UFG  
Bruno Gonçalves Alvaro, UFS  
Carlos Leonardo Kelmer Mathias, UFRRJ  
Daniele Gallindo G. Silva, UFPel  
Marcelo Pereira Lima, UFBA  
Leandro Duarte Rust, UFMT  
Leandro Couto Carreira Ricon, PPGHC/UFRRJ  
Priscila Henriques Lima, UERJ  
Paulo J. Debom Garcia, Universidade Cândido Mendes  
Vanderlei Vazelesk Ribeiro

## CONSELHO CONSULTIVO

Adriana Vidotte, UFG  
Alexandre Galvão Carvalho (UESB)  
Alessander Mário Kerber, UFRGS  
Alexandre Vieira Ribeiro, UFF  
André Pereira Botelho, UFRJ  
Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, UFRJ  
Antonio Carlos Jucá de Sampaio, UFRJ  
António Manuel Hespanha, Universidade de Lisboa  
Beatriz Helena Domingues, UFJF  
Cândido Moreira Rodrigues, UFMT  
Célia Maia Borges, UFJF  
Cláudio Batalha, Unicamp  
Danilo Zioni Ferretti, UFSJ  
Daniel Santiago Chaves, PPGHC-UFRRJ  
Janaina Christina Perrayon Lopes, UCP  
Jesús Ángel Solórzano Telechea (Universidad de Cantabria)  
João Fragoso, UFRJ  
João Klug, UFSC  
Jorge Eremites de Oliveira, UFGD  
Karl Schurster V. S. Leão, PPGHC-UFRRJ  
Leandro Couto Carreira Ricon, PPGHC/UFRRJ  
Leila Rodrigues da Silva, PPGHC-UFRRJ  
Lia de Aquino Carvalho, UCP  
Lia Zanotta Machado, UnB  
Marcos Sorrilha Pinheiro, UNESP  
Maria Cristina Correia Leandro Pereira, USP  
Maria Filomena Pinto da Costa Coelho, UnB  
Mário Jorge da Motta Bastos, UFF  
Rafael Pinheiro de Araújo, PPGHC-UFRRJ  
Regina Maria da Cunha Bustamante, PPGHC-LHIA-UFRRJ  
Vanderlei Vazelesk Ribeiro, UNIRIO  
Valdei Lopes de Araújo, UFOP

## CONTATO PRINCIPAL

Marcelo Pereira Lima (UFBA)  
Paulo Debom (UCL)  
Priscila Henriques Lima (UERJ)  
Thiago de Almeida Lourenço Cardoso Pires (UCL)  
E-mail: seer.veredasdahistoria@gmail.com

## CAPA

Capa feita a partir de um desenho elaborado por Enzo Gomes Claudino, 8 anos (Bairro da Paz, Salvador, Bahia, 19.07.2023)  
Marcelo Pereira Lima (UFBA)

## CONTATO PARA SUPORTE TÉCNICO

Luis Borges, UFBA  
E-mail: luisborges.ti@gmail.com

## SUMÁRIO

### 4

## EDITORIAL

### APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

#### 5 ENTRE PRÁTICAS DIGITAIS E NÃO-DIGITAIS: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Paulo Debom (UCL)  
Rafael Cupello Peixoto (UCL)  
Thiago de Almeida L. C. Pires (UCL)

### ARTIGOS DO DOSSIÊ

#### 9 IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COMO INDIVÍDUO

Heloísa Marina Pereira (Brasília de Taguatinga/DF)  
Juliana Paula de Oliveira Gomes (OAB-UFLA)

#### 21 ATREVERSE A PENSAR. DEL “PENSAR TEÓRICO” AL “PENSAR EPISTÉMICO”. OUSE PENSAR

Adriana Aida García (FFyL-UCuyo, Mendoza, Argentina)

#### 48 A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Obede Domingos de Santana (UFPB)  
Paulo Roberto de Azevedo Maia (UFPB)

#### 68 A PERTINÊNCIA DA INTERAÇÃO MEDIÁTICA ENTRE ARTE E MUSEUS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Eduardo Simba Rashe Jeremias Muachissene (Universidade Púnguè – Moçambique)

#### 96 REFLEXÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)PENSANDO HANS STADEN EM SALA DE AULA

Rodrigo José Rodrigues Maciel (UEMASUL)  
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)

**124** **IMPrensa, PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA:  
IMPRESSOS DIGITALIZADOS DA HEMEROTECA DIGITAL PARA  
ESTUDAR A BALAIADA EM SALA DE AULA**  
Antonio Guanacuy Almeida Moura (IFMA)

**153** **A DITADURA CIVIL-MILITAR PARAENSE EM  
SALA DE AULA: MEMÓRIA, HISTÓRIA DIGITAL E HISTORIOGRAFIA  
NA AULA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS**  
Davison Hugo Rocha Alves (UNIFESSPA)

**172** **ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS SONORIDADES EM  
UMA ESCOLA ATINGIDA PELA BARRAGEM DE FUNDÃO**  
Virgínia Buarque (UFOP)  
Cibele Aparecida Viana (UFOP)  
Silvany Ferreira Diniz (SMEM)

**207** **O CORPO COMO TRANSFORMADOR SOCIAL: UMA  
INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA QUANDO “A COISA TÁ PRETA”**  
Mayara Brandão (UNIRIO)  
Gustavo Cantisani (CEFET-RJ)  
Rafael Cupello Peixoto (UFRRJ)

**237** **A ANTIGUIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
REDES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL**  
Thiago de A. L. C. Pires (UCL)  
Paulo Debom (UCL)

**260** **REPRESENTAÇÕES DA IDADE MÉDIA NO LIVRO  
DIDÁTICO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA  
DESCOLONIZAÇÃO DO MEDIEVO**  
Márcio Rios Lima Silva (UFBA)

## **RESENHA**

**275** **METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS  
EM HISTÓRIA**  
Amanda Reis dos Santos (PPGHC/UFRJ)



## EDITORIAL

**Cassiano Celestino de Jesus**

Universidade Federal da Bahia

**Marcelo Pereira Lima**

Universidade Federal da Bahia

*"Entre práticas digitais e não-digitais: abordagens e perspectivas no Ensino de História"* é o dossiê desta mais nova edição da Revista *Veredas da História*, organizado pelos professores Paulo Debom (Centro Universitário Celso Lisboa), Rafael Cupello Peixoto (Centro Universitário Celso Lisboa) e Thiago de Almeida Lourenço Cardoso Pires (Centro Universitário Celso Lisboa). Ele realiza diversas discussões sobre as possibilidades do Ensino de História não somente em sala de aula, mas, também, enquanto campo de pesquisa que ajuda a promover a construção de identidades comprometidas com a transformação social.

O dossiê conta com onze artigos de diversos pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e de fora dele. São estudos inéditos que buscam discutir acerca da ampliação do Ensino de História como campo de pesquisa e (re)pensar sobre as potencialidades, desafios e as múltiplas metodologias que atravessam as salas de aulas no tempo presente em uma sociedade cada vez mais tecnológica e "ciborguiana". Os trabalhos aqui publicados reforçam o compromisso da Revista *Veredas da História* na divulgação do conhecimento histórico e como veículo difusor e fomentador da produção acadêmica na área das Ciências Humanas e Sociais em geral, e do campo da História em particular.

Diante disto, convidamos todos e todas para embarcar na leitura desta nova edição, que é atravessada por cada narrativa histórica e historiográfica aqui apresentada. Cada trabalho possui a peculiaridade de expor as múltiplas experiências, as divergências e o debate franco, sem deixar de anunciar as infinitas possibilidades que permeiam o caminho e o ensino da deusa Clio.

## APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

# ENTRE PRÁTICAS DIGITAIS E NÃO DIGITAIS: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Paulo Debom**<sup>1</sup>

Centro Universitário Celso Lisboa

**Rafael Cupello Peixoto**<sup>2</sup>

Centro Universitário Celso Lisboa

**Thiago de Almeida Lourenço Cardoso Pires**<sup>3</sup>

Centro Universitário Celso Lisboa

O Ensino de História é um campo de estudos que tem ganhado cada vez mais relevância nos eventos acadêmicos e no cotidiano da sala de aula das universidades brasileiras, principalmente devido ao aumento da demanda por uma educação crítica e pluralista que possibilite aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem. A ampliação do Ensino de História como um campo de pesquisa tem sido uma das principais contribuições para essa mudança de paradigma, pois permite aos professores e pesquisadores refletirem sobre a prática pedagógica e desenvolverem novas estratégias de ensino que sejam mais adequadas às necessidades dos estudantes. O que antes era visto apenas como um objeto de estudo da área de Pedagogia, gradativamente mostrou-se enquanto um campo de investigação da ciência histórica. Os laboratórios de pesquisa se multiplicaram, o número de publicações cresceu, foram criados programas de pós-graduação, como por exemplo,

---

<sup>1</sup> E-mail para contato: paulodebom@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail para contato: rafael.cupello.peixoto@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail para contato: thiagokpires@gmail.com

o ProfHistória e o número de disciplinas nas graduações voltadas a pensar o assunto foram ampliadas de forma significativa.

Um dos principais desafios para os professores e as professoras de História na educação básica é a superação da visão tradicional da disciplina, que se limita a uma narrativa única e simplificada dos processos históricos, ignorando a diversidade de perspectivas e experiências que compõem as diferentes culturas que formam o povo brasileiro. Nesse sentido, a ampliação das pesquisas em Ensino de História se faz necessária, pois permite a incorporação de novas temáticas e abordagens que antes eram marginalizadas ou ignoradas, como a história das mulheres, dos pretos, dos povos indígenas, das pessoas LGBTQIAP+, entre outras.

Em 2012, Selva Guimarães na apresentação da reedição de sua obra "*Didática e Prática de Ensino de História*", publicada pela primeira vez em 2003, afirmava: "Nestes anos, muitas histórias foram construídas, desconstruídas, escritas, narradas e contadas. O país mudou, a democracia se consolidou entre nós. As políticas públicas foram diversificadas [...]". Em 2016, a democracia foi derrubada por meio de um golpe. Ao longo de seis anos nosso país passou por graves retrocessos. Este cenário acabou por explicitar fortemente o papel dos docentes no desenvolvimento de uma educação que seja capaz de fomentar o pensamento crítico e a análise das relações de poder presentes nas diferentes épocas históricas, para que os estudantes possam compreender as raízes dos problemas sociais e políticos que enfrentamos atualmente. A educação que defendemos só faz sentido se tiver por base uma prática libertadora, como defendida por Paulo Freire, e que em tempos de "Escola Sem Partido" vem ferindo a liberdade de cátedra e aumentando os desafios diários dos educadores para promover um ensino de História problematizador e em consonância com as exigências dos novos tempos. Em suma, a ampliação do Ensino de História como um campo de pesquisa é fundamental para a promoção de uma educação crítica, pluralista e cidadã, que permita aos discentes uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem e das complexidades que envolvem as diferentes vozes que compõem as histórias da humanidade.

O título deste dossiê "Entre práticas digitais e não-digitais: abordagens e perspectivas no Ensino de História" nos trouxe o desafio de pensar as múltiplas condutas e possibilidades metodológicas que se entrecruzam nas salas de aula em

tempos de aceleração tecnológica que vivenciamos. Assim sendo, é importante aos docentes se conectarem ao universo da história digital, pois ela nos apresenta grandes possibilidades na educação básica. As interfaces entre a História digital e o ensino de História mostra-se como um elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem, pois no universo acelerado de nossos alunos, quase todos nativos digitais, a sala de aula pode se tornar mais interessante, reflexiva e participativa. Com o uso de ferramentas digitais, é possível criar atividades que estimulem a investigação histórica e a análise crítica de fontes, além de possibilitar uma maior interação entre os alunos e o professor. Destaca-se aqui a relevância do debate sobre a inclusão digital na educação básica brasileira. A falta de acesso aos recursos tecnológicos pode dificultar o processo de aprendizagem de um grande número de discentes em meio a um mundo cada vez mais conectado. É essencial que as escolas trabalhem para reduzir a exclusão digital de maneira a garantir que todos e todas tenham acesso às ferramentas tecnológicas da contemporaneidade.

Diante do quadro supracitado, os docentes de História precisam se reinventar e descobrir caminhos para se adaptar ao mundo veloz das novas tecnologias, refletir de forma crítica sobre elas e usá-las a favor das práticas educativas na formação cidadã. A maior parte de nossos alunos são *nativos digitais*, ou seja, interagem com as novas tecnologias de informação desde muito pequenos. Por outro lado, a maior parte dos professores são *imigrantes digitais*, ou seja, foram inseridos no contexto já na idade adulta. Logo, mesmo que se dediquem ao aprendizado dos diversos recursos do universo virtual, sempre terão um certo sotaque. Por esse motivo, precisam sempre estar em constante processo de formação (Maynard, 2016).

Outra vantagem da história digital na educação básica é a possibilidade de tornar o ensino da história mais inclusivo e diverso. As ferramentas trazidas pelas novas tecnologias de informação podem ser um caminho para difundir o acesso aos diferentes conteúdos disponíveis na rede de maneira a ampliar de maneira democrática a construção da consciência histórica. Com a utilização de fontes e recursos digitais, é possível apresentar uma variedade de perspectivas e narrativas históricas, incluindo aquelas que foram historicamente marginalizadas. Em suma, a história digital pode ser uma importante aliada para o ensino de história na educação básica brasileira, ao torná-lo mais participativo, crítico e inclusivo.



A proposta deste dossiê é contemplar múltiplas visões que versem sobre diferentes experiências do Ensino de História e que explicitem as diversas formas de construção do conhecimento e de formação de sujeitos históricos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade democrática. Para dar conta desse amplo universo, os artigos aqui apresentados expressam uma variedade temática muito grande, passando épocas e práticas digitais e não digitais muito diversas.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

### **Referências**

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

MAYNARD, Dilton Cândido S. **Passado eletrônico**: notas sobre história digital. *Acervo*, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016.



# IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COMO INDIVÍDUO

*IMPORTANCE OF HISTORY TEACHING IN  
EDUCATION OF STUDENTS  
AS INDIVIDUALS*

**Heloísa Marina Pereira<sup>1</sup>**

Centro Universitário Estácio Brasília de Taguatinga/DF

**Juliana Paula de Oliveira Gomes<sup>2</sup>**

Ordem dos Advogados do Brasil  
Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras

**Resumo:** O ensino de história impacta na formação dos estudantes, influenciando o desenvolvimento da identidade individual e coletiva na formação de cidadãos para exercer a cidadania e no desenvolvimento do pensamento crítico. O objetivo do presente artigo é analisar a importância da história na formação da identidade, que começa a ser constituída a partir do contato do indivíduo com o meio social e cultural ao qual está inserido; o impacto na formação para o

**Abstract:** The teaching of history impacts on the formation of students, influencing the development of the individual and collective identity of the student, in the formation of citizens to exercise citizenship and in the development of critical thinking. The objective of this paper is to analyze the importance of history in the formation of identity, which begins to be constituted from the individual's contact with the environment in which he is inserted; the impact on training for the

---

<sup>1</sup> Heloísa Marina Pereira - Advogada, graduada pelo Centro Universitário Estácio Brasília de Taguatinga/DF, Brasil; especialista em Direito Público pela Faculdade Processus de Águas Claras/DF, Brasil. Licenciada em História pela Faculdade Unyleya, Águas Claras/DF, Brasil. E-mail: helocorgozinho@gmail.com.

<sup>2</sup> Juliana Paula de Oliveira Gomes - - Pedagoga, especialista em alfabetização e letramento, especialista em gestão educacional, mestre em educação, professora na educação básica, professora no ensino superior, pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: ju.p.oliveira2010@hotmail.com. **Endereço para correspondência:** Avenida Tenente João Bispo, n.º 749, Centro, Bonfinópolis de Minas, CEP: 38650-000.

exercício da cidadania e no desenvolvimento do pensamento crítico, formando o aluno para ser capaz de analisar contextos históricos e realizar reflexões e elaborando conclusões.

exercise of citizenship and on the development of critical thinking, and the student should be able to analyze historical contexts and carry out reflections and draw conclusions.

**Palavras-chave:** Educação; História; Identidade; Cidadania.

**Keywords:** Education; History; Identity; Citizenship.

## **Introdução**

Não é novidade, que matérias como História, Sociologia, Filosofia são tidas como matérias de menor importância tanto por alunos como por muitos profissionais da educação. Isso ocorre, muitas vezes, porque o conteúdo é abordado de forma mecânica, no qual o professor expõe o conteúdo e o aluno decora, no caso da História, decorar datas e acontecimentos, por serem fatos que já aconteceram em aulas expositivas nas quais pouco se discute ou instiga os alunos a questionarem o porquê dos acontecimentos.

No entanto, diferentemente do pensamento comum, o ensino de História deve ser visto sob uma perspectiva ampla, uma vez que a História tem impacto relevante na formação do indivíduo pois, além de ser componente curricular obrigatório, é parte do processo na qual o estudante encontra-se, aprendendo e produzindo constantemente. Pretende-se com essa pesquisa, analisar e demonstrar alguns dos pontos impactados pelo ensino/estudo de História.

A presente pesquisa teve como metodologia o processo do materialismo histórico-dialético, utilizando-se de revisão bibliográfica de autores com trabalhos relacionados à temática. Por meio desta, almejou-se uma reflexão crítica acerca da influência do ensino de História para a formação do indivíduo

Começaremos por um breve resumo do histórico do ensino da disciplina no Brasil, logo após dissertaremos sobre o tema especificamente, primeiro discorreremos sobre a importância da História na formação da identidade individual e coletiva do aluno, em seguida sobre a importância da História na formação do aluno para o exercício da cidadania e, por último, discutiremos a contribuição da disciplina História para o desenvolvimento do pensamento crítico.

## **Histórico do ensino da disciplina História como componente curricular no Brasil**

A disciplina História é um componente curricular desde o século XIX e, portanto, tem sofrido mudanças quanto a metodologia e finalidade, muitas dessas influenciadas por questões políticas no país.

O ensino obrigatório da matéria começou em 1837, com a criação do Colégio Dom Pedro II. Normalmente, o ensino de História é dividido em dois momentos: Primeiro, a introdução no currículo escolar e posteriormente com a elaboração da história nacional. E um segundo momento, quando o país passou a regulamentar o ensino, a partir das décadas de 30 e 40, "orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista" (PCN, 1998, p. 19).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BNCC, 2018, p. 397).

Contudo, é possível acrescentar a influência de novas tecnologias sendo que o maior acesso à informações também possibilita a disseminação de várias versões, inclusive falsas, sobre o mesmo fato.

Quanto à metodologia, o ensino era caracterizado pela memorização, método pelo qual o aluno deveria memorizar fatos e datas. Essa metodologia foi utilizada por muitos anos, o que trouxe ao estudo da História uma mácula de tédio, enfadonha e desnecessária, haja vista a utilização de metodologias maçante e ultrapassadas. Com o avanço das técnicas de ensino e novas visões sobre métodos de aprendizado, observamos uma dinâmica maior no ensino do conteúdo, o que torna o aprendizado mais prazeroso e participativo aos alunos.

Quanto à finalidade, no Brasil, o ensino foi usado para incutir o senso de nacionalismo desejado pelos governantes. Depois para controlar os ânimos durante a ditadura militar, quando o ensino da disciplina foi substituído pelas aulas de estudo sociais, trabalhando com a História mais factual e menos reflexiva. Apenas recentemente, a História passou a ser ensinada visando a formação de cidadãos com pensamento crítico (MENDES, 2022).

Atualmente, a compreensão que se tem sobre o que é a História e de sua importância na formação dos indivíduos mudou muito da visão tradicional, isso possibilitou um avanço na metodologia de ensino o que influencia positivamente na formação dos estudantes.

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular afirma que “Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.” (BRASIL, 2018, p. 398) Afirmação que corrobora a necessidade do diálogo, da pesquisa, do debate e do respeito para que o ensino aprendizagem de História seja, em sua totalidade, favorecedor o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.

### **Importância do ensino da disciplina História**

Conhecer a história, principalmente a de onde se está inserido está intimamente ligada à formação do indivíduo, a formação de sua identidade social e individual, ao desenvolvimento do pensamento crítico, bem como possibilita ao indivíduo se posicionar como agente modificador da história.

Para Mattoso não importa se gosta ou não de História, “mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...)” (MATTOSO, 2006. pp. 14-17, *apud* BOAS, 2022, p. 34). Ou seja, sem conhecer a história não é possível entender o mundo em que se vive, não é possível estabelecer relações sociais e culturais e, também, não é possível conhecer-se.

Sobre as relações culturais, a Base Nacional Comum Curricular no traz que:

Contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (BRASIL, 2018, p. 403).

Veremos a seguir, algumas das áreas da vida humana que são impactadas pelo ensino de História.

### **Na formação da identidade individual e social dos estudantes**

A identidade pode ser definida como o conjunto de características que individualizam uma pessoa, um grupo ou uma civilização. Sendo ela responsável, também, por nos distinguir enquanto espécie das demais.

A constituição da identidade está diretamente ligada à História de onde a pessoa está inserida. A História do bairro, da cidade, estado, país etc., afeta a identidade da pessoa, ou seja, afeta o conjunto de caracteres que individualizam o indivíduo. Esse é um dos principais pontos que tornam o estudo da História importante, muito mais do que saber os momentos históricos, as guerras, os governantes e memorizar datas importantes. Estudar, conhecer e entender a História da comunidade de onde está inserido está diretamente ligado à sua formação como pessoa.

Na concepção de LIMA (et. al 2007, p. 371):

A formação de identidades baseia-se em elementos discursivos fornecidos pela história, geografia, biologia, memória coletiva, por instituições, relações de poder, interesses, relatos e mitos, entre outros aspectos que compõem a cultura de um determinado grupo de pessoas.

De acordo com Martinazzo (2010, p. 33) a constituição da identidade se inicia a partir do momento em que o indivíduo entra em contato com o mundo, a partir desse contato ele produz e transforma a cultura. São os fatores culturais que moldaram a forma de pensar, agir e ser. Ainda de acordo com o autor:

A cultura e as manifestações culturais representam uma síntese de toda a atividade histórica de um povo, de uma civilização, enfim, da história das experiências criativas do ser humano e da construção da humanidade. Cultura é o modo peculiar de viver e de se manifestar de um povo. **A família e, sobretudo, a educação escolar, exercem um papel central no processo de aprendizagem, de endoculturação e, portanto, são os principais agentes moldadores da cultura** (Grifos meus, MARTINAZZO, 2010, p. 34).

Como demonstrado, a cultura, que é formada pela História dos povos, exerce influência significativa na formação da identidade do indivíduo e a forma como essa História será repassada/ensinada, seja pelas famílias seja por educadores é de extrema importância para essa constituição.



A identidade social, se traduz no sentimento de pertencimento a determinado grupo ou comunidade com pensamentos, desejos e outras características semelhantes. Para BERLATTO (2010) a identidade social se constrói e reconstrói no interior de contextos sociais através das trocas sociais, ou seja, "é resultado de uma construção histórico-social, onde o individual se inter-relaciona com o coletivo, construindo e reconstruindo-se constantemente" (DAGOSTIN E MOLI, 2022, p. 1847).

Nesse contexto, adotar uma abordagem educacional onde o estudante se veja como sujeito da história, faz com que este perceba a relação que têm com o meio em que está inserido. Muito mais do que mero telespectador, passando a se ver como agente criador e modificador da história e conseqüentemente da cultura.

Visando essa mudança de posicionamento no ensino/aprendizado de História, o manual de Parâmetros Curriculares Nacional sugere a adoção de práticas pedagógicas voltadas para a reflexão e percepção:

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do "eu", do "outro" e do "nós" no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL, 1998, p. 34 e 35).

É importante, colocar o aluno no centro do aprendizado, onde ele seja mais do que um mero receptor, colocá-lo como agente da história, isso modificará como ele compreende os contextos históricos, modificando sua compreensão de mundo, bem como a relação dele com o estudo da disciplina, deixando de ser apenas expectador e passando a ser agente criador da história.

Assimilar a cultura e a história como parte de si, como parte de sua identidade muda a perspectiva do indivíduo. Lima (et. al, 2007, p. 364) defendem que conhecer a história local, regional ou nacional tem grande impacto no desenvolvimento local "na medida em que reflete o processo de formação e consolidação dessa mesma comunidade." Esse é outro ponto que torna o estudo de História relevante, uma vez

que é através dessa consciência histórica que os indivíduos promoverão mudanças no meio em que estão inseridos.

De acordo com Pellegrini:

Sujeitos históricos são todos aqueles que, por meio de suas ações, participam do processo histórico, seja de maneira consciente ou não. Todos nós somos sujeitos da história e, diariamente, interferimos nos rumos da história. (PELLEGRINE et. al, 2009, p. 10 *apud* MIRANDA E SCHIER, 2016, p. 32)

Ou seja, todos nós somos sujeitos da história e estamos sempre interferindo nos acontecimentos e mudando os rumos da história. As identidades individual e coletiva são influenciadas, em sua formação, pela história e influenciará a história, trata-se de um processo cíclico, por isso é tão importante essa conscientização a respeito da relevância do ensino da disciplina História.

Nesse ponto, algumas pessoas se destacam como agentes transformadores da história, atuando efetivamente para a modificação da história, rompendo com padrões, mudando hábitos culturais, inserindo uma nova cultura, modificando ideias e comportamentos que muitas vezes estavam enraizados nas bases da sociedade. Fato, esse, que ratifica todo o exposto, ressaltando a importância do ensino de História para nossos jovens em formação e para definir os rumos da humanidade.

### **Na formação para a cidadania**

A cidadania é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme previsão do art. 1º, *caput*, inciso II da constituição Federal de 1988:

Art. 1º **A República Federativa do Brasil**, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, **constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:**

I - a soberania;

**II - a cidadania;**

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (Grifos meus)

O exercício da cidadania é de extrema importância, mas os cidadãos estão preparados para isso? Os nossos educandos estão sendo preparados para o pleno exercício da cidadania?

Nesse aspecto, se analisarmos a história, veremos que nem sempre houve essa preocupação com a formação para cidadania, sendo evidente que em raros momentos as pessoas estiveram preparadas para exercer os direitos emanados da cidadania.

O que ocorre, na verdade, é que muitos não sabem o que é de fato a cidadania nem como exercê-la. Isso se dá, devido a falha na formação dos indivíduos. A disciplina de História é um dos pilares nessa formação. A partir do final do século XIX a disciplina passou a ter o encargo de formar cidadãos, com isso surgiu a preocupação do estado em definir o que seria cidadania.

O conceito de cidadania mudou ao longo dos vários períodos da história, até chegar ao que temos hoje e, ainda assim, não há um consenso ao que vem a ser cidadania. Bonito traz o conceito de cidadania como sendo um processo individual e coletivo que “Exige de cada indivíduo, e daqueles com quem interage, uma reflexão e tomada de consciência, uma decisão, e uma ação sobre os problemas sentidos por si e pela sociedade” (BONITO, 2022, p. 63). O autor defende, ainda, que a educação é um alicerce fundamental para o exercício pleno da cidadania. Corroborando esse entendimento, Boas (2022, p. 18) destaca que a “Educação para a Cidadania é uma das preocupações, e bem, dos estados democráticos atuais e do setor educativo”.

Ao dissertar sobre a importância do ensino de história na educação infantil, MIRANDA e SCHIER (2016) defendem que o ensino da disciplina é fundamental porque conhecer o passado possibilita entender o presente e desenvolver o futuro, além do papel importante na formação da cidadania, que ocorre também na escola. Nesse mesmo sentido, BOAS (2022, p. 35) entende que:

**(...) o conhecimento histórico crítico e a noção de sistemas políticos, culturais, sociais e económicos confluem numa cultura democrática essencial para uma cidadania ativa.** Esta compreensão crítica de fenómenos históricos proporciona o adquirir de competências para uma cultura de democracia (CCD), sendo inegável a convergência entre a disciplina de História e a Educação para a Cidadania 115. (Grifos meus)

Também temos a orientação do Parâmetro Curricular Nacional destacando essa importância do ensino de História na formação do estudante como cidadão, vejamos:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (BRASIL, 1998, p. 36)

Ou seja, é necessário para o indivíduo o conhecimento do contexto histórico, realizar uma análise crítica desses fatos para que possa se posicionar e exercer de fato os seus direitos e deveres sociais.

### **No desenvolvimento do pensamento crítico**

Contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico é um dos papéis do ensino de História. O pensamento crítico muda a forma como o indivíduo se posiciona na sociedade, uma vez que ele tem a capacidade de analisar uma situação por múltiplas perspectivas e se posicionar visando o bem comum e individual, como bem destaca o Ph.D. YILMAZ (2008, p. 38).

O pensamento crítico pode ser definido como a habilidade de pensar com racionalidade e clareza, de maneira reflexiva e independente, compreendendo a lógica da situação. RAINBOL (2010, p. 35), nos diz que o “compromisso com o pensamento crítico acarreta basear nossas crenças em bons argumentos” e que basear nossas crenças em argumentos ruins nos deixa “nas mãos do acaso”. Ainda de acordo com referido autor, “o pensamento crítico é a habilidade de avaliar corretamente os argumentos feitos por outros e construir bons argumentos por si mesmo”. (2010, p. 41). Essa habilidade avaliativa mudará de acordo com o contexto, bem como mudará a definição de “bons argumentos”, mas é certo de essa capacidade é necessária para o que o indivíduo.

O PCN (Parâmetros Curricular Nacional), nos diz que o ensino de história deve desenvolver no aluno a capacidade de observar, extrair informações e interpretar. Através do estudo da história, o aluno, desenvolverá a capacidade de entender o meio em que vive e a sociedade em que está inserido. Devendo o aluno ser capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações

sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;" (BRASIL, 1998, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 402) define que as competências gerais no ensino de História para o Ensino Fundamental partem dos verbos: Compreender, elaborar, identificar, analisar e produzir. Assim, o estudante como ser social, produtor de cultura e tendo pensamento crítico, identifica questões, analisa-as, compreende para elaborar a criticidade e posteriormente produzir cultura e informação.

Sobre essas competências, MORETTI (2022) esclarece que:

(...) o ensino de História se faz imprescindível a medida que é através desta disciplina que **o aluno adquire capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura mais autônoma e crítica frente às realidades sociais que lhe permeiam**, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo deste aluno. (Grifos meus)

Ou seja, é analisando o passado, os acontecimentos históricos, que os alunos começaram a desenvolver o pensamento crítico que lhe será útil por toda sua vida. O desenvolvimento desse pensamento durará por toda sua vida, sendo cada vez mais apurado.

Destaca-se, que ao desenvolver a habilidade de pensamento crítico, os estudantes estarão aptos a analisarem um contexto e perceberem se estão ou não sendo manipulados, posicionando-se com independência.

### **Considerações finais**

Diferentemente do pensamento geral, o estudo/ensino de história tem um impacto relevante na formação do indivíduo, influenciando na formação da identidade coletiva e individual, possibilitando a autoidentificação enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade específica, que o define como pessoa e distingue enquanto membro de uma comunidade.

A formação da identidade individual e coletiva é de extrema importância, isso porque, como demonstrado, a história influencia na constituição das identidades que norteará as atitudes dos indivíduos que são agentes da História influenciando nos acontecimentos, na formação da identidade dos indivíduos. Tratando-se de um ciclo ininterrupto, uma vez que a história está sempre acontecendo e sempre está em constituição a identidade de pessoas que são agentes históricos.

Além da formação da identidade, o ensino de história influencia na preparação do sujeito para o exercício da cidadania, que se define como um conjunto de direitos e deveres inerentes a ele como membro de uma sociedade. Para o exercício de tal direito fundamental são necessários conhecimentos, destacando-se a capacidade de pensar criticamente. O ensino de história, somado a outros pilares/disciplinas, dá ao indivíduo o substrato necessário para o exercício consciente da cidadania.

Por último e não menos importante, abordamos a importância da história no desenvolvimento do pensamento crítico, consiste na capacidade de examinar situações e se posicionar com coerência.

Como vimos, o ensino de história está diretamente ligado a formação do indivíduo para vida, exercer seus direitos básicos, bem como, pensar por si, elaborar argumentos e opinar. Destaca-se que o reconhecimento da pessoa como agente histórico capaz de modificar a história é de extrema importância para determinar os rumos da comunidade onde está inserido, seja numa perspectiva micro ou macro.

A história é muito mais uma base para o futuro do que simples estudo um estudo e memorização do passado.

## Referências

BERLATTO, Odir. **A construção da identidade social**. Revista do Curso de Direito da FSG, v. 3, n. 5, p. 141-151, 2010.

BOAS, Ana Catarina Morais Vilas. **Educar para a Cidadania, a Evidência da História. O contributo da História na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento**. 2022. FLUP.

BONITO, J. (2022). **CIDADANIA E SOCORRISMO**. Revista Contexto & Educação, 37(117), 63–84. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12887>>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> > arquivos > pdf > livro05>. Acessado em: 10 de maio 2022.



- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DAGOSTIN, Júlia Eduarda; DAL MOLIN, Débora Cristina. **Ensino de história: Local e identidade social**. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 1, p. 1840-1850, 2022.
- GONÇALVES, Aline Loredane; DE CARVALHO FIGUEIREDO, Frederico. **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO TEÓRICA**. *Revista Criar Educação*, v. 10, n. 2, p. 92-110, 2022.
- LIMA, V. R.; BRAND, A. J. e MARINHO, M. **História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos**. *História & Perspectivas*, v. 1, p. 363-388, 2008.
- MARTINAZZO, Celso José. **Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária**. *Revista Contexto & Educação*, v. 25, n. 84, p. 31-50, 2010.
- MENDES, Anna Paula Alvez. BARBOSA, Carolina da Mata. QUEIROZ, Aparecida Martins. SILVA, Luciana Sérgio. **O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**. Disponível em: <[www.anais.ueg.br](http://www.anais.ueg.br)>. Acesso em 29 de julho de 2022.
- MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento; SCHIER, Dirlei Afonso. **A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno**. *Educação em Foco*, Edição nº: 08/Ano: 2016.
- MORETTI, Francielie. **O Ensino de História e a Formação Crítica do Indivíduo**. [historiaoffline.com](http://historiaoffline.com). Disponível em <<https://sites.google.com/a/historiaoffline.com/historia/ensino-de-historia/o-ensino-de-historia-e-a-formacao-critica-do-individuo>>. Acesso em: 30 de julho de 2022.
- RAINBOLT, George et al. **Pensamento crítico**. *Fundamento*, n. 1, 2010.
- YILMAZ, Kaya. A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. **The high school journal**, p. 37-46, 2008.

**Recebido em:** 28/11/2022

**Aprovado em:** 17/02/2023

# ATREVERSE A PENSAR. DEL "PENSAR TEÓRICO" AL "PENSAR EPISTÉMICO"

*FROM "THEORETICAL THINKING"  
TO "EPISTEMIC THINKING"*

**Adriana Aida García<sup>1</sup>**

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo,  
Mendoza, Argentina

**Resumen:** Este artículo tiene como finalidad presentar una experiencia áulica a partir de la cátedra "Teoría de la Historia" de la Universidad Nacional de Cuyo como un espacio curricular epistemológico particular de formación. El objetivo es analizar la diferencia entre "pensamiento teórico" y "pensamiento epistémico", categorías del sociólogo chileno Hugo Zemelman. Emergencia y convergencia, el mito de la objetividad, la libertad académica y la cultura de la cancelación, serán los ejes sobre el que girará la formación del "pensamiento epistémico" desde la "teoría del

**Abstract:** The aim of this article is to present a classroom experience of the discipline "Theory of History" at the Universidad Nacional de Cuyo, as a particular epistemological curricular space for training. The objective is to analyze the difference between "theoretical thinking" and "epistemic thinking", categories of the Chilean sociologist Hugo Zemelman. Emergence and convergence, the myth of objectivity, academic freedom and the culture of cancellation will be the axes on which the formation of "epistemic thinking" will revolve from the "theory of the point of view". The methodological practice

<sup>1</sup> Historiadora, docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina García Adriana Aída .Docente –investigadora-historiadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Titular Teoría de la Historia, Fundamentos de la Historia y la Historiografía y Práctica Profesional Docente de la carrera de Historia. Presidencia del Grupo de Trabajo "Enseñanza de la Historia" de la Comisión de Historia del IPGH- OEA. Coordinadora del Comité Ejecutivo de la Red Internacional Multidisciplinar en Estudios de Género (RIMEG-2021). Miembro del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre las Mujeres (CIEM) Coordinadora del Programa de Nacionalización e Internacionalización de la Carrera de Historia (2021). Directora de la Diplomatura de Posgrado Prácticas Sociales Educativas. Evaluadora principal del Comité de Expertos de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

punto de vista". La práctica metodológica es de carácter cualitativa enmarcada en un modelo curricular mixto que combina el enfoque hermenéutico-crítico con el enfoque ecológico-contextual. Se propone el registro de todo el proceso de estudio y reflexión en un "texto paralelo" para favorecer el autoaprendizaje y la formación del "pensar epistémico".

is of a qualitative nature, framed in a mixed curricular model that combines the hermeneutic-critical approach with the ecological-contextual approach, it is proposed to record the entire process of study and reflection in a "parallel text" to favor self-learning and training of "epistemic thinking".

**Keywords:** Theory - History - Epistemic Thinking.

**Palabras-claves:** Teoría; Historia; Pensar epistémico

### Acerca de las características de "nuestro tiempo"

Ricoeur, en su obra "La memoria, la historia, el olvido"<sup>2</sup>, se pregunta "cómo podría 'nuestro' tiempo pensarse a sí mismo absolutamente?" Esta pregunta la relacionamos con la postura de un historiador argentino, Juan Carlos Chiaramonte, que expresa:

No existe una relación necesaria y privativa entre una idea, doctrina o corriente artística, y una época histórica. Esto es, que una misma idea que comprobamos existente en el siglo XVII y luego la hallamos también antes, en el siglo XIII, no es "moderna" o "tradicional" en sí, sino que es función de sus circunstancias históricas y del distinto uso que entonces se haga de la misma. Lo que, en conclusión, hace de la labor del historiador una empresa algo más compleja que la que estamos acostumbrados.<sup>3</sup>

Esta complejidad es la que Walter Benjamín<sup>4</sup>, citando a Anatole France, señala cuando se habla de los "signos de los tiempos". Indudablemente vivenciamos un "momento histórico singular, el ahora de la historia presente"<sup>5</sup>. La descripción de este "ahora de la historia presente" – que es producto de esta diferencia entre pasado y

<sup>2</sup> RICOEUR, P. *La memoria, la historia y el olvido*. 2a. ed. 2ª reimp. Buenos Aires: FCE, 2013, p. 400.

<sup>3</sup> CHIARAMONTE, J. C. *La historia intelectual y el riesgo de las periodizaciones*. Prismas, 11(11), 189-193. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p.193, <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2132>>. Acceso 23 junio 2023.

<sup>4</sup> BENJAMIN, W. *Personajes alemanes*. Buenos Aires: Paidós, 1995, p.144.

<sup>5</sup> RICOEUR, P. *Op. cit.*, p. 400.

futuro – determina la forma del presente, la forma de existir en el tiempo como sujeto individual o colectivo en un determinado espacio público o privado.

Conceptos como el de globalización, mundialización, revolución tecnológica, revolución digital, dataísmos, posmodernidad, poscolonialismo, poshumanismo, transhumanismo, feminismo, género, ecología, pueblos originarios, migraciones, terrorismo, pobreza, crisis sanitaria, derechos humanos, memoria..., y otros más, son recursos lingüísticos que utilizamos para reconocer los cambios históricos que estamos viviendo. Cada uno de ellos remiten a procesos, sujetos colectivos, contextos, experiencias culturales que caracterizan “nuestro tiempo”, este siglo XXI.<sup>6</sup>

Si ponemos foco en los tiempos de la Educación Superior, no podemos dejar de mencionar la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022, por sus siglas en inglés), celebrada en Barcelona, España, del 18 al 20 de mayo de 2022, como un lugar de encuentro y de expresión para los conocimientos y saberes acerca de la diversidad de problemáticas vinculadas a la educación superior. Los temas muy diversos, que tratan desde situaciones áulicas hasta políticas universitarias, son expuestos desde distintas perspectivas de pensamiento “...complementarias y aún contradictorias...pero que en definitiva reflejan la riqueza de la pluralidad de miradas y voces de América Latina y el Caribe.

Entre los conceptos que están marcando la agenda podemos citar:

Calidad, internacionalización, acceso, inclusión, interculturalidad, democratización del acceso y la permanencia, compromiso social, educación para la ciudadanía mundial, universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por COVID-19, procesos de planificación, aptitudes del estudiante, y concepciones acerca de la ciencia en espacios periféricos.<sup>7</sup>

Se parte de la consideración de que la enseñanza, el aprendizaje y la investigación científica son prácticas sociales cuya intencionalidad esencial es la formación del ciudadano y la construcción de conocimiento científico. Esta tarea implica trabajar con un corpus teórico y un corpus empírico mediante diferentes

---

<sup>6</sup>La referencia a Ricoeur, Chiaramonte, Benjamin fue expuesta en una investigación de reciente publicación. García, A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. *Revista De Historia Universal*, (23), 39–83. Recuperado a partir de <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>>. Acceso 23 junio 2023.

<sup>7</sup> PEDRÓ, F. Prólogo. En: *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 2022 34(1), 12-13. Disponible en <<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.646>>. Acceso 23 junio 2023.

modos de enseñar y aprender y hacer ciencia en historia. No podemos debatir cuestiones de enseñanza y aprendizaje como de investigación científica en un vacío histórico. Las preguntas claves sobre qué enseñar, qué investigar, para qué/quién se enseña y se investiga y cómo se enseña y se investiga, cobran sentido en la determinación de un contexto que da cuenta de los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que operan como condicionamientos sobre el oficio del historiador, de la historiadora y sus producciones.

En esta misma línea, Boaventura de Sousa Santos<sup>8</sup> plantea que la universidad es un bien público que está amenazado y, de acuerdo con su propuesta epistemológica que denominó "epistemologías del Sur", es fundamental la articulación entre distintos saberes:

Sostengo que la universidad pública del siglo XXI será menos hegemónica en la producción de conocimiento avanzado, pero no menos necesaria. Su especificidad como bien público consiste en ser la institución que vincula al presente (y pasado) con el futuro (a medio y largo plazo) a través del conocimiento y la formación que ofrece. También es la institución que crea un espacio público privilegiado, potencialmente dedicado al debate abierto y crítico de ideas. Sin embargo, precisamente por estas dos razones, la universidad hoy en día carece de aliados fuertes. Por lo tanto, es un bien público en constante amenaza.

Las amenazas vienen tanto de su interior, de quienes se niegan a convertir la crisis de la universidad en una oportunidad emancipadora, como del exterior, de quienes ven en la universidad una amenaza para sus poderosos intereses políticos y económicos.

La propuesta epistemológica de Boaventura de Santos se relaciona directamente con la propuesta SEPHIS, el Programa de Intercambio Sur-Sur para la Investigación de la Historia del Desarrollo<sup>9</sup>. Interesa particularmente este programa porque es ejemplo de "otro tiempo" un tiempo académico que estudia, desde una perspectiva periférica, la dependencia académica y la profesionalización en el Sur

---

<sup>8</sup> DE SOUZA SANTOS, B. *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global* / Boaventura De Sousa Santos. Traducción de: Paula Vasile- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021, p.15

<sup>9</sup> SEPHIS, fue establecido en Holanda en 1994 y su objetivo es facilitar el tránsito entre intelectuales e instituciones, y promover la transitividad entre ideas, investigaciones y teorías, fortaleciendo así una red internacional que tenga como foco al Sur Global. Su lema es "historizar la modernidad y el desarrollo", enfocando sus actividades en dos subtemas que atraviesan las historias del desarrollo nacional y local: identidad y equidad.

Global. Esta perspectiva se encarnó en importantes intelectuales de Asia, África y América Latina desde al menos la década del 60 y su preocupación está en revertir el legado colonial en temáticas de investigación, trayectorias de formación, agendas de financiamiento que restrinjan la participación de países periféricos en los cuadros globales de producción de ideas. En este sentido, Fernanda Beigel y Hanan Sabea argumentan:

Los estudios de la dependencia académica realizados desde la periferia enfrentan grandes desafíos en relación con desmontar esta sospecha de que existen conocimientos *originales* en el exterior (que surgen en campos de producción de conocimientos *puros* centros que no están expuestos a interferencias externas), mientras que el conocimiento local se considera subordinado al anterior por naturaleza<sup>10</sup>

Esta afirmación la vemos también en los estudios humanísticos, entre ellos la historia con esa inclinación a medir y valorar nuestra producción de conocimientos con normas ideales, perspectivas y marcos teóricos que provienen de países europeos (concretamente Francia, Inglaterra o España) o Estados Unidos.

La filósofa argentina María Adriana Arpini, en consonancia con lo expuesto en párrafos anteriores, afirma:

¿Cómo construir conocimiento científico acerca de nosotros mismos si estamos mirando a través de esquemas conceptuales contruidos para el análisis de realidades que nos son ajenas? O en otras palabras: ¿pueden los esquemas epistemológicos y metodológicos producidos en los centros de poder hegemónicos – productores de conocimiento científico hegemónico – aplicarse sin más al estudio de nuestros problemas?<sup>11</sup>

El sociólogo Hugo Zelmelman, autor que retomaremos oportunamente cuando abordemos el concepto de pensar epistémico, nos advierte que en las ciencias sociales latinoamericanas, el pensamiento social, se encuentra cerrado a un conjunto de conceptos que no permiten ver la realidad y que es necesario redefinir

---

<sup>10</sup> BEIGEL, F y SABEA, H. *Dependencia académica y profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*. EDIUNC, Río de Janeiro: SEPHIS, 2014, p20

<sup>11</sup> ARPINI, A. (2019). Alternativas teóricas para el abordaje de Nuestra América. En: REYES SUÁREZ A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019, p.61 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 23 junio 2023.



“como Occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social, explotación, empresario, obrero, capas medias, Estado, legitimación, etcétera,”<sup>12</sup> son conceptos que se encuentran en los textos y que, las ciencias en general, han aplicado “como si la realidad fuera homogénea en los distintos países.” De esta manera no estamos pensando en la realidad histórica concreta, por el contrario, es una realidad inventada y es por eso que debemos distanciarnos de esos constructos que limitan nuestro pensar. A este distanciamiento Zemelman llama “pensar epistémico”.

A estas advertencias tan claras debemos agregar otra problemática que no existía en otras épocas históricas y es el “entorno digital”. Antes podíamos diferenciar un entorno natural y uno cultural, dos ambientes en los que se desarrollaba la humanidad; hoy debemos agregar la “emergencia” de otro ambiente, de un entorno digital que debe considerarse como “la vida real”, que no reemplaza lo natural y cultural, sino que se superpone con ellos, que no viene dado, nosotros lo construimos con nuestras decisiones y acciones.

Este entorno digital es el que debemos considerar porque los estudios de medios, tecnología y comunicación en América Latina demuestran cómo los usuarios crean y se apropian del contenido con las estructuras materiales y las potencialidades tecnológicas de los artefactos mediáticos. Los autores de una reciente publicación – Eugenia Mitchelstein y Pablo Boczkowski, “*El entorno digital*” – señalan que este entorno tiene cuatro rasgos básicos: la totalidad, la dualidad, el conflicto y la indeterminación:

La primera característica del entorno digital, la totalidad, se desprende de que a pesar de que el entorno digital son dispositivos, programas y entidades separadas – el teléfono, el software, los servidores que almacenan cosas en la nube, los cables submarinos que permiten internet llegue a la Argentina – lo experimentamos, en general como un todo<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> ZEMELMAN, M. H. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Espacio Abierto, 2021, 30(3), p. 237. Disponible en <<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>>. Acceso 23 junio 2023.

<sup>13</sup> BRANDARIZ, C. (2022) *El entorno digital es la vida real*. En: Revista Ñ Cultura, Clarín, sábado 6 de agosto de 2022, p.14. Entrevista a los autores MITCHELSTEIN, E y BOCZKOWSKI, P. *El entorno digital*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.

Con respecto a la dualidad, el entorno digital se percibe como algo dado, por fuera del control de las personas, aunque es algo que se construye socialmente. De la dualidad se desprende el conflicto. Los autores sostienen que no vamos a tener los mismos intereses ni agendas de cómo debe utilizarse la tecnología. Si bien a Internet se la celebró como una red igualitaria, en la que las opiniones de hombres y mujeres, y de mayorías y minorías, podrían encontrarse en igualdad de condiciones, numerosas investigaciones muestran cómo las opiniones de los grupos dominantes siguen teniendo más peso, sobretodo en la discusión de temas que involucran problemáticas sociohistóricas, por ejemplo relacionados con la experiencia de las mujeres, pueblos originarios, colectivo LGBTQ, migrantes, etc. Por ello, el conflicto es absolutamente inherente y pensar que la tecnología resuelve todo es una fantasía. El entorno digital es un contexto que se nos impone, pero también nos habilita de diversas maneras. Pero la pregunta decisiva es cómo accedemos a las tecnologías y, más precisamente, a la información.

Particularmente podemos avanzar en lo que ya se titula la “historia digital” y puede entenderse desde un enfoque muy general hasta más específicos como el didáctico, el metodológico o, como lo definen Seefeldt y Thomas, estudios de historia digital – “la erudición de la historia digital” –, que no es lo mismo que la digitalización de la historia. La erudición de la historia digital “abre la pregunta para que los lectores investiguen y formen sus propias asociaciones interpretativas. Esta podría ser la característica definitoria de este género”.<sup>14</sup>

Ahora bien, hemos expuesto algunas características y conceptos que caracterizan el llamado signo de los tiempos, más directamente el “ahora del tiempo presente”. Así, mediante conceptos muy abarcativos relacionados con la complejidad de nuestro “espacio de experiencia” en el que resaltamos la situación de la universidad y en ella la enseñanza y la producción de conocimientos, sumados a las características de nuevo ambiente “real”, que es el entorno digital, nos hemos aproximado a un estado de situación en el que insertamos nuestra práctica áulica, concretamente el espacio curricular “Teoría de la Historia”, cátedra de cuarto año de

---

<sup>14</sup> SEEFELDT, D. y THOMAS, W. G. 'What is Digital History?', In: *Perspectives on History: The Newsmagazine of the American Historical Association*, Disponible en: <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/intersectionshistory-and-new-media/what-is-digital-history>>. Acceso en 1 de mayo de 2009.

la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, República Argentina.

No es nuestra intención desarrollar las características de "nuestro tiempo", sólo hacer mención y alertar acerca de la complejidad que ella tiene en función de los tres conceptos y problemáticas que vamos a desarrollar, a saber, emergencia y convergencia, el mito de la objetividad y la cultura de la cancelación, conceptos y problemáticas que giran en torno a la formación del pensamiento epistémico.

### **Emergencia, convergencia y el "mito de la objetividad"**

La categoría de "emergencia"<sup>15</sup> es uno de los vocablos que, en estas últimas décadas, aparece en diversos medios como sinónimo de "principio de otra cosa", pero no es un vocablo "novedoso", hace dos décadas, Mario Bunge escribió un libro que se titula *"Emergencia y Convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento"*. Resalta, en el comienzo del mismo, que la emergencia y convergencia no son categorías extrañas, aunque la primera es una categoría ontológica y la segunda epistemológica, porque la emergencia requiere de la convergencia de dos o más líneas de investigación.

En efecto, el término "emergencia" – en el sentido de aparición de una novedad cualitativa – que hasta hace poco languidecía en el calabozo de las palabras olvidadas o denostadas, se ha unido ahora a las filas de otras palabras populares como sistema, autoorganización, caos, fractal, complejidad, módulo, conciencia. Y en cuanto a la convergencia (transdisciplinariedad, unificación, fusión, integración [...]) Obsérvese el enfoque cada vez más interdisciplinario de problemas conceptuales.<sup>16</sup>

La pregunta básica sería: ¿qué conceptos o problemáticas de la ciencia histórica, concretamente de la Teoría de la Historia pueden calificarse de "emergentes" para nuestra disciplina que hasta no hace mucho tiempo se la asociaba a la Filosofía de la Historia o a la Epistemología de las Ciencias Sociales?<sup>17</sup>

<sup>15</sup>ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p.238. "Las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando"

<sup>16</sup> BUNGE, M. *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 17-18

<sup>17</sup> Teoría de la Historia se encuentra en el nuevo Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia (Ord. N° 54/19 CS. y Ord.N°53/19 CS UNCuyo). Este nuevo Plan tiene presente diversos lineamientos consensuados en diversos ámbitos como ANFHE (Asociación de Facultades de Humanidades y Educación), CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y naturales), el CIN (Consejo Interuniversitario nacional) y los

Si observamos el programa podemos advertir categorías, conceptos y problemáticas que se nos imponen como emergentes, algunos de ellos reiterados, pero abordados desde distintas perspectivas: realidad histórica, posmodernidad, explicación, comprensión, hermenéutica, enfoques historiográficos, historia de las emociones, historia climática y ambiental, sectores subalternos, teoría crítica, historia crítica, manifiestos, memoria, posmemoria, género, experiencia, narrativa y representación. Incluso la última unidad tiene como título "Problemas emergentes en Historia e Historiografía"<sup>18</sup>.

¿Cómo abordar esta complejidad de conceptos y problemáticas sin partir de un principio básico que es el llamado por Denise Najmanovich "el mito de la objetividad"? ¿Por qué relacionamos la categoría de emergencia con el "mito de la objetividad" y asociamos dos filósofos – Bunge y Najmanovich –, que, en la perspectiva de su pensamiento, se encuentran en las antípodas? Ambos adoptan este concepto ya que:

La noción de emergencia, que reconoce la infinidad y complejidad de los factores que hacen al acontecer histórico, junto con la incompletud esencial de toda explicación, nos lleva a renunciar a la pretensión racionalista de reducir la historia a mecanismos [...] porque el devenir histórico no es un proceso causal-mecánico.<sup>19</sup>

La relación entre estos dos autores la hacemos en función de la importancia de la categoría de emergencia, pero advertimos una diferencia que consideramos fundamental en nuestro análisis y es que Bunge adopta esta categoría y lo asocia a una cosmovisión y un enfoque que en "algunas ocasiones [ha llamado] sistemismo y en otras emergentismo"<sup>20</sup>.

Najmanovich concibe la historia como una "actividad historizante" porque no busca en el pasado los datos que demuestran cómo hemos evolucionado, en tanto considera que es en el tiempo en el que encontramos una inmensa diversidad de

---

lineamientos pedagógicos didácticos del Enfoque Basado en Competencias de acuerdo a la Ord. N° 75/16 CS de la UNCuyo.

<sup>18</sup> Contenido de la Unidad IV: Cuestiones centrales en Teoría de la Historia e Historiografía. Las perspectivas de Aviezer Tucker y Alun Munslow. Experiencia histórica, narrativa y representación. Historia crítica, Manifiestos y otros debates por la Historia.

<sup>19</sup> NAJMANOVICH, D. *El mito de la objetividad. La construcción objetiva de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016, p. 37

<sup>20</sup> Para Bunge el sistemismo o emergentismo subsume cuatro enfoques generales, pero fragmentarios: el holismo, el individualismo, el ambientalismo, el estructuralismo. Bunge sostiene que cada punto de vista contiene una "pizca de verdad" pero al reunir las, el sistemismo o emergentismo contribuye a evitar cuatro falacias comunes.

modos de existencia que no podemos juzgar con modelos o paradigmas establecidos. Es aquí donde sostiene que:

Hablar de una actividad historizante y no diría a secas, está fuertemente relacionado con la concepción emergentista que no supone un único tiempo, ni una cadena de producción histórica, ni motores que la muevan, ni destinos prefijados. Al no quedar fijada en un producto sino abierta al devenir, la actividad historizante nos presenta siempre complejas redes de interacciones dinámicas de las cuales emergen los acontecimientos históricos<sup>21</sup>

Bunge adopta la categoría de emergencia para dar cuenta de que cualquier explicación de la emergencia de novedades cualitativas requiere de nuevas ideas. El investigador sostiene que el mundo está compuesto por sistemas interconectados y advierte que si él fuese una "aglomeración de elementos bastaría con el análisis" y si fuese un solo bloque con una intuición preanalítica de la totalidad ayudaría. En este sentido resalta el valor de la metodología porque es la que controla la ontología y todo esto "apunta en la dirección de los sistemas, de su emergencia y extinción"<sup>22</sup>.

En tanto, Denise Najmanovich, utiliza la categoría de emergencia relacionada con la temporalidad histórica para oponerse a un enfoque lineal progresista y objetivo, el movimiento lineal de las causas impuesto por el historicismo positivista que pone en el centro el origen que sería la causa primera de los hechos, "un tiempo que es sólo la dimensión en la que se desarrolla el destino, y una historia que es ajena a las circunstancias, a lo inesperado"<sup>23</sup>. Es aquí donde introduce el concepto de "historiador emergentista" que sería el que "es consciente de la incompletud inevitable de la tarea de historiar". Esta misma incompletud de la tarea la señala Bunge en otra obra, que ya es un clásico "*Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*" (1999), cuando afirma que toda reconstrucción histórica es conjetural y por consiguiente imperfecta, "pero toda descripción histórica es perfectible a la luz de nuevos datos, técnicas y enfoques"<sup>24</sup>. Por ello concluye que la

---

<sup>21</sup> NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p. 37.

<sup>22</sup> BUNGE, M. *Op. cit.*, p. 44. Una tipología de los sistemas es lo que propone Bunge (2003) y distingue sistemas: naturales, sociales, técnicos, conceptuales y semióticos. Destaca que esta tipología responde a una ontología materialista emergentista y que sería inaceptable para el idealismo (platonismo y fenomenismo) como para el materialismo especialmente el fisicismo. *Idem.* p. 54.

<sup>23</sup> NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p. 29.

<sup>24</sup> BUNGE, M. *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p. 286.

historia es una ontología dinamista o procesista y una epistemología realista y falibilista.

En cuanto a la objetividad, Najmanovich (2016) asocia este concepto a una concepción objetivista en tanto dogma, verdad incuestionable que considera el conocimiento como un reflejo de la naturaleza y entiende que el observador debe apartar su mirada. Esta concepción fue el resultado de un determinado modo de vivir, de pensar y de narrar la experiencia de las elites europeas, que nació en la modernidad y que se impuso en la expansión colonial <sup>25</sup>. La epistemóloga estudia el nacimiento y desarrollo de la expansión de la objetividad a la que denomina "mito" y afirma que, aún hoy, no ha conseguido eludir esta condición. Para narrar ese camino, dos intelectuales, Foucault y Castoriadis, colaboran con la epistemóloga en la elucidación de este derrotero ante las paradojas que se nos imponen, como la imposibilidad de escapar de nuestro presente para evitar los anacronismos o preguntarse: ¿qué estrategia utilizar para evitar una mirada eurocéntrica que nos impone analizar otros pueblos, culturas o grupos sociales con las categorías propias de la razón instrumental? Ante estas "paradojas de la historia" (término tomado de Castoriadis por Najmanovich) y otras, que indudablemente aparecen pero que nuestra cultura no admite porque se resiste a observar, estudiar, pensar nuevas dimensiones de la experiencia humana, ¿cómo debemos proceder? Debemos responder con una ampliación de nuestro horizonte de explicación y comprensión, abandonando el paradigma de la simplicidad y adoptando el de complejidad porque esta es la estrategia para salir de la objetividad que entiende que hay una sola historia y que esta narra "hechos objetivos".

¿Qué principio utilizó el positivismo decimonónico? El historiador y la historiadora deben ser imparciales, neutrales y objetivos. ¿Es la objetividad un principio para Bunge?<sup>26</sup> Sí lo es, no con la radicalidad del siglo XIX, pero sí argumenta que "cada generación de historiadores [historiadoras] está condenada [...] a reescribir la historia" no solamente porque tendrá nueva evidencia, también por nuevas

---

<sup>25</sup> NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p 29.

<sup>26</sup> BUNGE, M. *Op. cit.*, p.16. El científico adhiere al cientificismo inherente a la Ilustración. Pero advierte que esto no debe confundirse con el naturalismo o el positivismo porque ambos fracasan porque los "hechos sociales se construyen, las relaciones sociales pasan por las cabezas de la gente, reaccionamos ante el mundo tal como lo percibimos más que ante el mundo mismo y esta percepción está modelada tanto por la experiencia personal como por la sociedad".



maneras de interpretar los antiguos y la búsqueda de nuevas clases de evidencia. Ahora bien, esto no significa que la "verdad histórica es inalcanzable":

En primer lugar, y en principio, es posible constatar la exactitud y consistencia de cualquier descripción histórica que, así, puede mejorarse. Segundo, uno espera que diferentes versiones históricas de un acontecimiento o proceso dados se superpongan hasta cierto punto, porque admite la robustez de algunos descubrimientos históricos. Tercero, espera que las descripciones históricas alternativas converjan en una única historia. En resumen, falibilismo y meliorismo históricos, sí; relativismo histórico, no. En este aspecto, la historia y las ciencias naturales son una: ambas se preocupan por la verdad <sup>27</sup>

Para la educadora e investigadora María Teresa Sirvent "la objetividad o neutralidad científica no es la única intencionalidad que se asume como posible en la relación sujeto objeto"<sup>28</sup> y afirma que existe una relación muy especial entre sujeto objeto porque los objetos son, al mismo tiempo, sujetos y esto que llama "la tensión objetividad-subjetividad" constituye un debate histórico que recorre las posturas desde la externalidad a la internalidad, desde un sujeto que debe mantenerse por fuera de lo que trata de conocer hasta la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad por conocer. Afirma también que desde la década de los 70 se presenta otra perspectiva que es la "investigación participativa que plantea la posibilidad del devenir del tradicional objeto estudiado en sujeto investigador de su propia realidad cotidiana (participación)" <sup>29</sup> Por tanto, de lo que estamos hablando es de una implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento. Esto es lo que, más adelante, vamos a retomar porque no se trata de rechazar la subjetividad, de negarla, por el contrario, debe reconocerse y trabajar tanto con la subjetividad del investigador (estudiante, en este caso) como del investigado en la construcción de la "evidencia empírica propia de cada

---

<sup>27</sup> Idem. pp. 288-289.

<sup>28</sup> SIRVENT, M.T. Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO,2019, p. 167 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 22 de junio 2023.

<sup>29</sup> SIRVENT, M.T. *Op. cit.*, p. 168.

investigación”, por lo tanto, la subjetividad del investigador también debe considerarse como un componente de la construcción del dato científico.

### **Libertad académica y cultura de la cancelación.**

Consideramos que la lectura y apropiación de los “Principios de libertad académica y autonomía universitaria”, adoptados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA<sup>30</sup> son importantes puesto que ellos constituyen las bases para discutir la problemática de la llamada “cultura de la cancelación”.

La declaración expresa mucha preocupación por las denuncias en varios países del hemisferio sobre represión a estudiantiles y sindicatos universitarios, también acoso, hostigamiento, limitaciones en el presupuesto a instituciones académicas y ataques de distinta índole en contra de personas de la comunidad académica a través de medidas arbitrarias o discriminatorias.

Por esa razón en el Preámbulo de los Principios de libertad académica y autonomía universitaria<sup>31</sup> se resalta que los integrantes de la comunidad académica cumplen un rol esencial como generadores de conocimiento y agentes para el progreso científico, y la promoción de los principios democráticos y de los derechos humanos. Por esta razón es que se considera que, a raíz de sus investigaciones, pensamiento crítico, e involucramiento en la discusión de asuntos de interés público, las y los estudiantes, profesorado, personal académico, investigadoras e investigadores e instituciones de la comunidad académica están sujetas a vulnerabilidad en contextos no democráticos y pueden afrontar restricciones, riesgos y violaciones a sus derechos humanos.

En el apartado sobre los “Principios”, concretamente el primero se hace referencia expresa a que:

---

<sup>30</sup>. La CIDH es un órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), cuyo mandato surge de la Carta de la OEA y de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. La Comisión Interamericana tiene el mandato de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos en la región y actúa como órgano consultivo de la OEA en la materia. La CIDH está integrada por siete miembros independientes que son elegidos por la Asamblea General de la OEA a título personal, y no representan sus países de origen o residencia. Principios adoptados durante el 182º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021.

<sup>31</sup> COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) Relatoría especial para la libertad de expresión (RELE), Relatoría especial sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (REDESCA). Declaración de Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria.2021,p5.Disponible en <[http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios\\_Libertad\\_Academica.pdf](http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf)>. Acceso 10 de febrero de 2022.

La libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas e independientes para llevar a cabo actividades de acceso a la educación, docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas de forma libre y sin temor a represalias [...] La libertad académica protege la diversidad de métodos, temáticas y fuentes de investigación acordes con las prácticas y reglas internas de cada disciplina<sup>32</sup>.

Es esta libertad académica la que desde el espacio curricular "Teoría de la Historia" queremos potenciar porque es a partir del aprendizaje dialógico como podemos favorecer la creación independiente, mediante la utilización de diversas categorías, conceptos, enfoques, métodos, problemáticas y fuentes.

Apropiadamente comenzamos por la necesaria afirmación de la libertad académica porque la problemática de la cultura de la cancelación está íntimamente relacionada a este término relativamente reciente, aunque sabemos que no es una novedad en la historia de la humanidad<sup>33</sup> Pero sí podríamos calificarla de "emergente" en tanto es justamente propia del "entorno digital", en un mundo globalizado que adquiere mayor protagonismo. La cancelación es un vocablo que hace referencia a una acción, "cancelar" a un individuo, un grupo, invalidar y atacar sus opiniones y hasta su existencia y todo por una publicación de un comentario o apoyo a una postura, orientación o perspectiva en un tema o problema determinado, generalmente a través de las redes sociales.

La literatura al respecto es limitada<sup>34</sup> y proviene de Estados Unidos y otros países europeos, se enfoca especialmente al activismo político en medios digitales, el consumo político y cultural, feminismo y activismo político de pueblos originarios entre otros. Aunque advertimos otras perspectivas para el abordaje de esta

---

<sup>32</sup> Idem, p. 8.

<sup>33</sup> Actos de violencia y silenciamiento que hoy podrían ser considerados dentro de la cancelación. como censura de medios, persecución, desapariciones forzadas, asesinatos de opositores, todos intentos de silenciamiento de voces. Hoy, esto ocurre en el plano digital.

<sup>34</sup> BURGOS, E., & HERNANDEZ DÍAZ, G. *La cultura de la cancelación: ¿autoritarismo de las comunidades de usuario?* Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación 2021(193), 155. CLARK, M. DRAG THEM: *A brief etymology of so-called "cancel culture"*. Communication and the Public, 2020 3(3-4), 88-92. doi: 10.1177/2057047320961562 NG, E. *No Grand Pronouncements Here...: Reflections on Cancel Culture and Digital Media Participation*. Television & New Media, 2020 21(6), 621-627. Disponible en <doi:https://dx.doi.org/10.4135/9781473983847>. Acceso 23 junio 2023.

problemática como la que analizamos en el blog de Studia XXI, *Universidad, – una conversación pública sobre la Universidad –*, en el que el profesor Juan Alfredo Obarrio<sup>35</sup>, catedrático de la Universidad de Valencia, compartió un interesante artículo en el que reivindica la libertad de expresión, aspecto sustantivo de la misión de la Universidad, frente a la llamada cultura de la cancelación, porque “lo ideal sería que nuestro tiempo no condicionara nuestra forma de ver y deliberar”.

Seguidamente se cuestiona, pero afirma que se nos ha impuesto un “pensamiento único que determina y encorseta nuestra forma de ver el mundo” y no tiene dudas de estar “colonizados” por pensamientos, doctrinas o visiones herméticas y dogmáticas. Es en este punto que hace referencia a que otras voces han clamado contra la dictadura de lo políticamente correcto<sup>36</sup> y firmaron un manifiesto con el título de *“Una carta sobre la justicia y el debate abierto”*. Aunque este manifiesto tuvo muchas críticas de otros intelectuales<sup>37</sup> – algunos firmaron y después se arrepintieron – es valiosa esta exposición porque da cuenta de la complejidad que reviste la afirmación de la libertad de expresión para preguntarse dónde empieza la incitación al odio, cuál es el límite entre la tolerancia cero al abuso y la censura.

### **Pensamiento: “pensar epistémico”**

Hasta aquí, presentamos un breve desarrollo de las categorías emergencia, convergencia, y las problemáticas, “el mito de la objetividad” y la cultura de la cancelación. Señalamos en párrafos anteriores que estas categorías, conceptos y problemáticas constituirían los ejes sobre los que giraría la formación del pensamiento epistémico de estudiantes del espacio “Teoría de la Historia”. Por lo tanto, a continuación, avanzaremos en la definición de lo que consideramos “pensamiento” para analizar luego la diferencia entre “pensamiento teórico” y “pensamiento epistémico”. Avanzaremos en este sentido con los aportes del

<sup>35</sup> OBARRIO, J. *George Orwell vuelve a las aulas*. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. Disponible en <<https://www.universidadsi.es/george-orwell-vuelve-a-las-aulas/>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

<sup>36</sup> El 7 de julio de 2020 más de 150 intelectuales (Noam Chomsky, Gloria Steinem, Ian Buruma o Margaret Atwood) se manifestaron en la Revista Harpers contra la intolerancia y la lucha por la libertad de expresión ante una ola de cierre de editoriales, despidos y expresaba su apoyo a las protestas y denuncias que desde la muerte de George Floyd (crimen racial) han tomado las calles y las redes.

<sup>37</sup> El 9 de julio de 2020, después de que se hiciera pública la carta en *Harper's*, llegó la réplica en *theobjective.substack.com*. Debate directamente con uno de los impulsores, el escritor negro Thomas Chatterton Williams, y advierte que en la carta original no hay mención alguna a “las voces que han sido silenciadas durante generaciones en periodismo y en la academia”.

sociólogo chileno Hugo Zemelman que, a partir de dos obras –“*Los horizontes de la razón*” (1992) y “*Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*” (2021)– nos permiten una más ajustada conceptualización:

Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema.<sup>38</sup>

Resaltamos de esta cita textual la pregunta “¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? “A partir de esta pregunta también podemos inferir la distinción entre el pensar teórico y el epistémico<sup>39</sup>. Zemelman afirma que el primero está “basado en proposiciones conceptuales con contenidos determinados”<sup>40</sup>, es un contenido organizado. Pensemos en el programa que ofrecemos a los y las estudiantes en el que presentamos un contenido que se viene indicando desde hace años o puede ser diferente año tras año, lo importante es que tiene un contenido. Este programa tiene temas y su bibliografía correspondiente. Un ejemplo del “pensar teórico” sería proponer a las y los estudiantes, a partir de los y las autoras que se consignan en la bibliografía del programa, que presenten un problema que esos autores han analizado. Seguramente, se presentarán los conceptos y las afirmaciones de esos autores, es decir, se repite el mismo contenido.

---

<sup>38</sup> ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 236-237.

<sup>39</sup> Importantes investigaciones en el campo de la didáctica de la historia investigan a partir de la “formación del pensamiento histórico”, fundamentalmente en el aporte de modelos de estructura conceptual para la formación en competencias: la construcción de la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica. Ver para ampliar desde esta perspectiva, SANTISTEBAN, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. En: Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 2010,14, 34-56. SANTISTEBAN, A.; ANGUERA, C. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En: Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 2014, 18-19, 249-267. SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGES, J. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En ÁVILA, R.; RIVERO, P y DOMÍNGUEZ, P. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* ,2010(115-128). Fernando el Católico –Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

<sup>40</sup> ZEMELMAN, H. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la historia. I Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos, 1992, p. 56.

Entonces, ¿qué proponemos con la aplicación del pensar epistémico? Regresemos a las y los autores del programa<sup>41</sup>, en este caso del espacio curricular Teoría de la Historia. Se les propone a los y las estudiantes que no se queden "atrapados en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar"<sup>42</sup>. Por ejemplo, si presentamos el tema "emociones", lo podemos pensar con un contenido desde la teoría cognitiva (las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo), la teoría del sentir (reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo), estudios postconstruccionistas (podrían definirse como un producto construido por el discurso por lo tanto, la emoción es social, se produce en relación con el lenguaje y la comunicación) o la perspectiva bioconstruccionista (el lenguaje de las emociones media entre los sentimientos interiores y las expresiones exteriores). Las posibilidades de otorgarle un contenido a las emociones serán muy distintas dependiendo de la perspectiva que se adopte.

También podría ser el caso de darle contenido a las emociones desde el giro afectivo que forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo

<sup>41</sup> Bibliografía. Unidad 1. BERMEJO BARRERA, José Carlos. "Reactualización, empatía e historia ". En: *Historiografías*, 2020, 19 (Enero-Junio): pp. 5-40.

BUNGE, Mario. Ciencias Sociales en Discusión. Una perspectiva filosófica. Buenos Aires, *Sudamericana*, parte A cap. 1 "De las ciencias naturales a las ciencias sociales", p. 18- 48; cap. 6 "Historia", 1999, p. 281- 322.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Introducción a las Epistemologías del Sur". En: MENESES, M. Paula y BIDASCA, Carina (Coord.). *Epistemologías del Sur-Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: CES, 2018, pp.25-61.

DE LUQUE, Susana. "La problemática valorativo-metodológica en las ciencias sociales". En: Esther Díaz (Ed.) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, BIBLOS, 2010, cap. 7, p. 159-179.

DIAZ, Esther (Ed.). *Conocimiento, ciencia y epistemología*. Buenos Aires: BIBLOS. 1997, p. 11-28.

FOUCAULT, Michel. *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2002, cap. X pp. 334-375.

GRONDIN, Jean. *¿Qué es la Hermenéutica?* Madrid: Herder. 2008, pp. 13-21

JENKINS, Keith. *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI. 2009, Cap. 1.

MARROU, Henri I. *Del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Per Abbat, c- 4 "Condiciones y medios de Comprensión", 1985, pp. 65- 82

NAJMANOVICH, Denise (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: BIBLOS, 2008, cap. 10, pp. 131-142.

SCHUSTER, Félix (2005). *Explicación y Predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 31-34; y 113-116.

<sup>42</sup> ZEMELMAN, H. O *Op. cit.*, p. 237.

cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las teorías de género<sup>43</sup>. Todas ellas son posibilidades de teorización.

Abordemos otro tema del programa Teoría de la Historia, en este caso, la categoría de "memoria" que puede ejemplificar cómo podemos pensar esta categoría que no tiene un contenido preciso, demarcado, claro, semánticamente hablando. La memoria es un lugar de convergencia, transdisciplinaria: historia, antropología, filosofía, psicología, literatura, neurociencia, museología, sociología, arquitectura, geografía; todas estas ciencias la analizan, investigan, aun cuando no la conceptualizan de la misma manera. Así podemos pensar en la memoria individual, colectiva, histórica, militante, memoria hegemónica, memoria contrahegemónica, memoria-olvido-silencio, memoria-violencia, memoria-movimientos sociales, memoria-patrimonio, memoria-postmemoria, memoria-territorio. Aquí también se les propone a las y los estudiantes que indaguen en otras significaciones o contenidos porque todas ellas también son posibilidades de teorización

De esto se concluye que "el pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido"<sup>44</sup>. Y, así, volvemos a plantear la pregunta, "¿cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido?". Y la respuesta nos lleva a la acción concreta de plantear "problemas", crear un problema implica aplicar el pensamiento crítico.

Más aún, estos problemas también se plantean porque aparecen nuevos objetos y sujetos de investigación para los que no tenemos categorías analíticas para estudiar, ya que no lo podemos hacer con las heredadas de la modernidad, del eurocentrismo, del patriarcado. Esta complejidad es particularmente importante para las humanidades y las ciencias sociales y el investigador Carlos Gallegos Elías nos ofrece una explicación:

Porque con lo que nos encontramos hoy [...] es que cada vez emergen nuevos objetos de investigación, mucho más complejos, a los cuales no podemos acercarnos desde las visiones tradicionales. Así que tenemos ahí una formidable tarea por

---

<sup>43</sup> El tema de las emociones es desarrollado ampliamente en un artículo de GARCÍA, A (2022) Historia de las emociones. Necesidad y complejidad. En GARCÍA, A y NACIFF, N. (2022) Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. (en prensa).

<sup>44</sup> ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 238.



delante: aprender a desaprender lo aprendido, a desaprender lo que hemos supuesto como la base de todo lo que sabemos y empezar a aprender lo que no nos han enseñado, empezar a aprender por nosotros mismos en un entorno particularmente difícil. ¿Cómo pensar esto nuevo si no estamos formados para enfrentar lo emergente?<sup>45</sup>

### **“¿Cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?”**

Retomamos esta pregunta del epistemólogo Zemelman como título de este apartado porque nos permite narrar la experiencia áulica en el espacio curricular Teoría de la Historia, en el año 2021, y que continuamos con algunas modificaciones durante el ciclo lectivo 2022. Esta es una pregunta que los y las estudiantes se plantean cuando les presentamos la propuesta metodológica y, lo que es más importante para ellos y ellas, ¿cómo serán evaluados/as?

Consideramos que este espacio, en primer lugar, es de verdadera encrucijada, un lugar en el que se manifiestan verdaderas tensiones del debate curricular que se presenta en la formación del licenciado/a y profesor/a en Historia, por ejemplo, entre formación disciplinar y formación interdisciplinaria, formación teórica y formación práctica-profesional y formación general y formación especializada. En segundo lugar, el sentido amplio que, como formadores, queremos imprimirle a este espacio como un lugar para “pensar”, para usar la propia habilidad intelectual, para “atreverse a pensar”, “¡Sapere aude!<sup>46</sup>

Se parte, fundamentalmente, del principio de que todo conocimiento es “parcial y situado”, es decir, desde la teoría crítica del “punto de vista” que, aunque tenga su origen en una teoría crítica feminista, vale ella para analizar la producción de conocimiento y las prácticas de poder.

<sup>45</sup> GALLEGOS ELÍAS, C. Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019, p.131.

Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 23 junio 2023.

<sup>46</sup> KANT, E. *Filosofía de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000, p.25

“La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración”.

La introducción del concepto de "conocimiento situado" se le atribuye a Donna Haraway, quien utiliza la metáfora visual, el "ver", para ir más allá de las apariencias fijas porque sostiene que, es a través de diversos trucos visualizadores, del poder de la ciencia y de las tecnologías, que se nos impone una realidad que tiene categoría de objetividad, universalidad y, por tanto, verdadero. Entonces se pregunta: "¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega? ¿Quién se tapa los ojos? ¿Quién interpreta el campo visual?"<sup>47</sup>. Indudablemente, estos cuestionamientos nos permiten complejizar nuestra visión y nuestro pensar.

Pero leamos nuevamente a Donna Haraway, en su obra "*Ciencia, ciborgs y mujeres*", allí ella define su posición:

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza."<sup>48</sup>

Como argumenta Escobar, estamos inmersos en modos establecidos de análisis que responden a las tendencias imperiales del espacio, el capitalismo y la modernidad<sup>49</sup>, y, por lo tanto, se debería considerar que el conocimiento local, situado, está constituido por un conjunto de prácticas que tienen una historia, y no por "un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto"<sup>50</sup>.

Las preguntas que se formula Haraway y la consideración de Escobar de la constitución del conocimiento local, situado como conjunto de prácticas, fortalecen nuestra posición de argumentar en favor de la formación de un pensar epistémico, porque solamente, desde esta perspectiva, es posible un diálogo compartido en epistemología.

<sup>47</sup> HARAWAY, D. *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* Madrid: Ediciones Cátedra.1995, p. 333.

<sup>48</sup> HARAWAY, D. *Op. cit.*, p. 335.

<sup>49</sup> ESCOBAR, A. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En LANDER, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000, p.8 1 Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>> Acceso 23 junio 2023.

<sup>50</sup> CLACSO, *Op. cit.*, p. 72.

Regresemos a la pregunta que formulamos en párrafos anteriores, pero ahora frente a los y las estudiantes: "¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?"<sup>51</sup>. Y, posiblemente, se preguntarán "¿Cómo pensar esto nuevo si no estamos formados para enfrentar lo emergente?"<sup>52</sup>. El desafío fue incentivarlos al "pensar epistémico" a partir de un recurso pedagógico que es el "texto paralelo".

Este recurso fue introducido por el educador Daniel Prieto Castillo<sup>53</sup> y constituye un material singular, que resulta de suma utilidad para concretar lo que se va viviendo en el proceso y para desarrollar una memoria que será presentada en el coloquio final, para aprobar el espacio curricular. El "texto paralelo" tiene como objetivo presentar una práctica alternativa a las tradicionales, busca un "sentido otro" a la propuesta pedagógica formulada por la cátedra. Esto nos lleva a plantear que el compromiso de los y las estudiantes los hace sujetos y no objetos de la educación. Las y los docentes han pensado y formulado un programa que tiene "un sentido" y varios hilos conductores, fruto de la experiencia de muchos años de investigación y docencia. Pero es "el sentido de la cátedra". Pretendemos que cada estudiante "construya sentido", genere pensamiento epistémico desde la propia reflexión e implicación, por lo que se requiere un compromiso cognitivo y actitudinal por parte del estudiante.

Es propósito de este espacio curricular incentivar la pregunta, no buscamos la respuesta memorística de conceptos, teorías o autores. Se trata de vencer la inercia estudiantil de leer para responder y, por el contrario, adentrarse en un proceso de concientización, de comprensión, pero sobre todo de asunción del desafío próximo de ser profesional de la Historia. Proponemos una metodología dialógica porque asumimos el diálogo horizontal que no da lugar a dogmatismos y, menos aún, derivar en algún tipo de fundamentalismo. Esta concepción dialógica está enraizada en la posición humanista y ética-democrática; por eso nos fundamos en una perspectiva abierta, amplia y en una relación dialéctica teoría-práctica, donde la teoría no se convierte en un cuerpo fijo de conceptos, sino que se va reformulando

---

<sup>51</sup> ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 237.

<sup>52</sup> GALLEGOS ELÍAS, C. *Op. cit.*, p. 131.

<sup>53</sup> PRIETO CASTILLO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Mendoza: EDIUNC. 1995.

en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocimiento declarativo y procedimental unido a una actitud crítica.

Se fomenta desde el espacio curricular la pregunta, pero no cualquier pregunta, sino la que se origina en la búsqueda reveladora de los y las estudiantes. Preguntas que nacen de inquietudes propias suscitadas tanto por las clases y materiales de estudio cuando por las reflexiones sobre sus experiencias respecto a esos materiales. Son estas preguntas las que estimularán el pensamiento epistémico y sugerimos que ante la escucha atenta de una clase, la lectura del material bibliográfico o la observación de recursos audiovisuales realicen las siguientes actividades:

- 1- Identificar el tema o los temas principales. Son aquellos que más llaman la atención, que se destacan.
- 2- Formular preguntas como: a) ¿la clase, lectura, audiovisual acuerda con mi pensamiento o provocó algún conflicto?, ¿generó dudas o afirmaciones?, ¿resultó incompleto?; b) ¿el título de la clase, lectura o audiovisual despertó curiosidad?; c) ¿el autor, docente o conferencista mencionaron algún punto importante?, ¿podría cierto conocimiento declarativo haber cambiado drásticamente el impacto o la conclusión de la lectura, clase o experiencia?; d) ¿creemos o aceptamos principios, afirmaciones de pensadores propuestos para el análisis?, ¿qué otros pensadores se reconocen como orientadores en la reflexión?, ¿qué evidencia lo demuestra?
- 3- Reconocer la necesidad de utilizar definiciones anteriores para explicar situaciones nuevas o formular una definición nueva basada en experiencias compartidas.
- 4- Realizar razonamientos hipotéticos-deductivos, por ejemplo, dado un tema particular, aplicarle principios provenientes de conocimiento relevante o bien anticiparse en los posibles resultados de aplicar algún cambio en el razonamiento.
- 5- Distinguir entre reflexiones emocionales, propias de determinadas situaciones vividas, y reflexiones razonadas a partir de determinadas lecturas u otras actividades académicas.

- 6- Tomar notas y relacionar con otras lecturas, clases, audiovisuales o experiencias que, por su subjetividad pueden aportar al texto paralelo.
- 7- Asociar imágenes, fotos, sensaciones, series, películas...

Consideramos que estas son sugerencias que pueden ser utilizadas como una guía para registrar todo el proceso de aprendizaje autónomo y, agregamos, que es importante evitar el lenguaje coloquial y utilizar una ortografía y gramática correctas. Boaventura de Souza Santos, en su obra *"La cruel pedagogía del virus"*, afirma que "teorizar [...] es poner nuestras categorías y nuestro lenguaje al borde del abismo"<sup>54</sup>. Y es precisamente la necesidad de tener un pensamiento epistémico lo que nos induce a poner entre signos de interrogación lo que nos es ofrecido como material para analizar y así poder releer y reescribir con criterio propio.

El texto paralelo, su registro, su lectura, permitirá abordar la reflexión final de este espacio curricular y escribir un "Manifiesto". Entendemos por Manifiesto un documento que sea, concretamente, una declaración de principios que sustente la concepción de historia, ciencia, sujeto, tiempo, memoria, espacio que los moviliza para pensar y poner en acto, tanto en la docencia como en la investigación histórica. Es expresar públicamente nuestro pensamiento. En la historia podemos dar cuenta de distintos manifiestos, como el Manifiesto Comunista, redactado por Engels y Marx, el Manifiesto del historiador británico Eric Hobsbawam y el Manifiesto de Historia a Debate de Carlos Barro. Todos ellos "ponen de manifiesto" el pensamiento e intenciones en materia política, social, histórica y educativa.<sup>55</sup>

Este "Manifiesto" que acompañará el "Texto Paralelo" puede expresarse a través de puntos concretos con una explicación sintética de la toma de posición respecto a temas nodales de la cátedra Teoría de la Historia.

Es nuestro objetivo contribuir a una reflexión situada de la Historia que tienda a unir los problemas de fundamentación al ejercicio de la disciplina. Concluimos con el pensamiento de Irene Vasilachis<sup>56</sup>: "lo que consideramos necesario es que al

---

<sup>54</sup> DE SOUSA SANTOS, B. *La cruel pedagogía del virus*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020, p. 38.

<sup>55</sup> La cátedra ofrece a las y los estudiantes una guía (inédita) bajo el título de *"Pase, su pregunta no molesta"* donde se desarrollan estas sugerencias.

<sup>56</sup> VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor. 1993, p. 12.

emprender esta reflexión [...] nos liberemos de los dogmatismos epistemológicos que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer”.

## **Conclusión**

Areverse a pensar es el pensar epistémico, un pensar que quiere saber, aprender, entender, conocer, que se relaciona con el razonamiento, la palabra, el tema, el problema y la crítica. Es preocuparse por lo que se puede conocer y cómo, es aprender, pero desaprender al mismo tiempo. En el espacio curricular Teoría de la Historia se presenta la epistemología como teoría del conocimiento, que coloca en el centro de la discusión no solamente el análisis de la producción y validación de los conocimientos de la ciencia histórica, también las condiciones históricas, sociológicas, filosóficas y psicológicas que llevan a ese conocimiento su justificación, pero también su invalidación.

El pensar epistémico nos permite abordar la manera en que cada categoría, concepto o problemática influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que estudia, investiga, en sus prácticas, en las distintas maneras en que se relaciona con las otras ciencias humanas y sociales. Ese pensar epistémico ayuda a identificar las concepciones hegemónicas y contrahegemónicas, trata de elucidar qué prácticas del conocimiento ponen en inferioridad, desventaja o hasta silencian temas o problemáticas tratando de restituir o darles entidad epistémica.

Se promueve, a partir de los debates, redacción del texto paralelo y el manifiesto pensar la historia – categorías-conceptos-problemáticas – fuera de los paradigmas académicos considerados hegemónicos, universales, como modelos tradicionales que nos llegan de centros de estudio ajenos a nuestra realidad, donde hay una forma de estudiar e investigar, hay un canon consagrado, una manera legítima y reconocida. Pensar la historia desde un “pensar epistémico” que promueve los procesos de metacognición y el autoaprendizaje.

El espacio curricular Teoría de la Historia parte de la teoría crítica del “conocimiento situado” porque es el que nos permite ubicarnos frente a las epistemologías positivistas pero también ante los enfoques constructivistas y relativistas, especialmente estos últimos, que nos pueden llevar a una cancelación a

nuestra aspiración de un conocimiento objetivo, a otra forma diferente de plantear la objetividad, como es el conocimiento que se revisa en forma permanente a luz de nuevas investigaciones, nuevas evidencias, nuevas perspectivas desde situaciones históricas y sociales particulares. Así, es posible encontrar nuevas formas de acercarse a un tema emergente para producir conocimiento y poder preguntarse desde dónde, desde qué paradigma o enfoque y para quién.

## Referências

- ARPINI, A. Alternativas teóricas para el abordaje de Nuestra América. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019. Disponible en: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- BEIGEL, F y SABEA, H. **Dependencia académica y profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia**. EDIUNC, Río de Janeiro: SEPHIS, 2014.
- BENJAMIN, W. **Personajes alemanes**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- BRANDARIZ, C. (2022) **El entorno digital es la vida real**. En: Revista Ñ Cultura, Clarín, sábado 6 de agosto de 2022.
- BUNGE, M. **Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- BUNGE, M. **Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) Relatoría especial para la libertad de expresión (RELE), Relatoría especial sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (REDESCA). **Declaración de Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria**. 2021. Disponible en: <[http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios\\_Libertad\\_Academica.pdf](http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf)>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- CHIARAMONTE, J. C. **La historia intelectual y el riesgo de las periodizaciones**. Prismas, 11(11), 189-193. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, 2007. Disponible en: <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2132>>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global** / Boaventura De Sousa Santos. Traducción de: Paula Vasile- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.



DE SOUSA SANTOS, B. **La cruel pedagogía del virus**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

ESCOBAR, A. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En LANDER, E. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000 Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

GALLEGOS ELÍAS, C. Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019. Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

GARCÍA, A. **Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía**. En: *Revista De Historia Universal*, 2021, (23), 39–83. Disponible en: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

HARAWAY, D. **Ciencia, ciborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza, Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

KANT, E. **Filosofía de la Historia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000.

MITCHELSTEIN, E y BOCZKWSKI, P. **El entorno digital**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.

NAJMANIVICH, D. **El mito de la objetividad. La construcción objetiva de la experiencia**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.

OBARRIO, J. **George Orwell vuelve a las aulas**. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. Disponible en <<https://www.universidadsi.es/george-orwell-vuelve-a-las-aulas/>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

PEDRÓ, F. Prólogo. En: **Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)**, 2022 34(1), 12-13. Disponible en <<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.646>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

PRIETO CASTILLO, Daniel. **La Enseñanza en la Universidad**. Mendoza: EDIUNC, 1995.

RICOEUR, P. **La memoria, la historia y el olvido**. 2a. ed. 2ª reimp. Buenos Aires: FCE, 2013.

SEEFELDT, D. y THOMAS, W. G. 'What is Digital History?', In: **Perspectives on History: The Newsmagazine of the American Historical Association**, Disponible en: <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/intersections-history-and-new-media/what-is-digital-history>>. Acceso en 1 de mayo de 2009.

SIRVENT, M.T. Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos metodológicos**. Buenos Aires: Centro Editor, 1993.

ZEMELMAN, H. **Los horizontes de la razón. Uso crítico de la historia. I Dialéctica y apropiación del presente**. Barcelona: Anthropos, 1992.

\_\_\_\_. **Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas**. Espacio Abierto, 2021, 30(3), 234-244. Disponible en <<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

**Recibido em:** 11/11/2022

**Aprovado em:** 21/01/2023

# A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*PHOTOGRAPHY AS A TOOL FOR HISTORY TEACHING*

**Obede Domingos de Santana**<sup>1</sup>

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**Paulo Roberto de Azevedo Maia**<sup>2</sup>

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**Resumo:** O presente trabalho pretende discutir o uso de imagens, mais especificamente fotografias, como ferramenta no ensino de história, abordando, por meio de pesquisa bibliográfica as possibilidades que este tipo de linguagem visual oferece bem como suas limitações, levando ainda em consideração o grande fluxo diário de imagens que nos chegam, com frequência cada vez maior, por intermédio de diferentes meios, sejam redes sociais, jornais impressos ou digitais, documentários ou revistas. Simultaneamente a isto, existe certa timidez quanto ao uso desta linguagem que muitas vezes acaba sendo utilizada apenas como mera ilustração em livros didáticos.

**Palavras-chave:** fotografia; **Keywords:** photography; images;

**Abstract:** The present paper intends to discuss the use of images, more specifically photographs, as an instrument in the teaching of history, approaching, through bibliographic research, the possibilities that this type of visual language offers as well as its limits, taking into account the great daily flow of images that reach us, with increasing frequency, through different means, whether social networks, printed or digital newspapers, documentaries, magazines. Simultaneously to this, there is a certain shyness regarding the use of this language that many times ends up being used only as a mere illustration in textbooks.

<sup>1</sup> Graduado do curso de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba, tendo apresentado o presente artigo como trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto de Azevedo Maia. Contato obedesantana@gmail.com

<sup>2</sup> Professor doutor do departamento de história da Universidade Federal da Paraíba - maiaufpb@gmail.com

imagens; linguagem visual; ensino visual language; history teaching. de história.

## **Introdução**

Ao longo de anos de estudo, sempre tive especial inclinação pela disciplina de história. No entanto, via que este interesse não era compartilhado pela grande maioria de meus colegas. Ao longo deste percurso, também me interessei e passei a estudar fotografia e atuar como fotógrafo. Ao iniciar o curso de licenciatura em História e tomar contato, agora não mais como apenas “um interessado”, mas com os métodos e com o rigor científico necessário para a escrita e o ensino de história, fui percebendo alguns paralelos entre a produção de uma imagem fotográfica e a produção de um conhecimento historiográfico.

Com o passar do tempo e com a observação de nossa realidade atual, onde o desconhecimento básico de uma história geral ou mesmo de nossa história recente tem sido meio através do qual se difundem inverdades ou negacionismos, passei a questionar se de algum modo a fotografia poderia ser ferramenta no ensino da disciplina de história para alunos de ensino médio ou mesmo para outros públicos fora dos bancos escolares ou ambientes acadêmicos.

Vivemos em um cotidiano onde as imagens, sejam fotográficas ou não, estão amplamente difundidas pelos mais diversos meios ou, conforme Ana Maria Mauad:

Não data de hoje a utilização das imagens visuais, tanto para educar, quanto para instruir. Na tradição pictórica ocidental, em primeiro sentido, as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais. Compõem, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, fílmica e virtual.<sup>3</sup>

Mesmo em períodos anteriores aos atuais, muitos impressos se utilizavam de imagens, sejam elas pinturas, fotos (a partir do século XIX) para ilustrar ou mesmo de alguma forma complementar textos diversos. No entanto, no que se refere ao ensino de história se valendo do uso de imagens são poucas as referências, conforme nos diz Bittencourt:

---

<sup>3</sup> MAUAD, Ana M. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, Rio Grande do Sul, 2015, p. 83.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”.<sup>4</sup>

Com relação ao que vem sendo escrito sobre fotografias como documentos históricos, das últimas décadas do século XX para cá, um novo panorama tem se apresentado no ambiente acadêmico no Brasil, na década de 1990, face ao interesse crescente que este tipo de documentação despertou, o que vem suscitando o debate e a reflexão acerca do alcance, do valor e dos limites das fontes fotográficas.

O levantamento sobre as dissertações e teses (cobrindo as mais diversas áreas de aplicação da fotografia), na época, demonstram o nível desse interesse: nos anos de 1990 (até fevereiro de 1999) haviam sido defendidos 73 trabalhos, um número significativo se comparado aos doze dos anos de 1980 e, apenas quatro, da década de 1970<sup>5</sup>.

E desta forma, citando Marc Bloch: “o passado é por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas, o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma, e se aperfeiçoa”<sup>6</sup>, creio que utilizar a fotografia no ensino de História é também uma forma de ampliar este conhecimento.

Desde modo, entendo que a utilização de algo que está quase onipresente no cotidiano dos alunos, como é o caso de imagens e da fotografia em particular, em suas diversas vertentes como por exemplo, fotojornalismo, fotografia documental, fotografia social ou até mesmo nas *selfies*<sup>7</sup> é algo que pode acrescentar a experiência de ensino/aprendizagem. Ela permite que o aluno veja o que aconteceu em uma guerra distante, os acontecimentos políticos de sua cidade, seu país ou do mundo, etc., ajudando a trazer o estudante para o assunto que se pretende ensinar/discutir, valorizando o conhecimento, ainda que proveniente do senso comum, acerca da leitura/interpretação destas imagens, com a possibilidade de ampliar este

---

<sup>4</sup> BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 361.

<sup>5</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história** / Boris Kossoy. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012, p. 33 apud MENDES, Ricardo.

<sup>6</sup> BLOCH, Marc. **Introdução a história**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974, p. 55.

<sup>7</sup> Situação em que o autor da foto é também quem está representado na foto, semelhante ao autorretrato.

conhecimento, permitindo também interação, análise crítica e questionamentos sobre o que se vê.

### **Buscas análogas**

Partindo de uma busca bibliográfica acerca do ensino de História com a utilização de imagens e em especial a fotografia, apresentaremos algumas das diversas possibilidades do uso da fotografia como ferramenta auxiliar para este fim.

Assim sendo, de acordo com Maria Eliza Linhares Borges<sup>8</sup>, ao vermos como inicialmente a escola metódica rejeitava a fotografia até mesmo como fonte histórica por entender que a exatidão, a objetividade e neutralidade eram características a serem procuradas e que alimentariam a busca de uma verdade absoluta, presente nos documentos oficiais que deveria ser trazida à tona, resgatada por intermédio da análise interna e externa dos documentos.

Portanto, a escrita da história só seria possível por meio da coleta e reprodução de documentos escritos e oficiais, em uma concepção de fonte bastante restrita, cabendo ao historiador apenas transcrever a verdade que estes documentos continham, conforme também nos diz Maria Eliza Linhares Borges:

Nessa época, ao historiador de ofício cabia coletar documentos oficiais, aplicar-lhe as regras do método crítico [...]. Por isto mesmo o trabalho do historiador era dar visibilidade ao passado até então escondido nos documentos guardados nos arquivos.<sup>9</sup>

Assim, segundo Lima e Nascimento<sup>10</sup>, a Escola dos Annales ampliou estes horizontes, ampliando também o conceito de fontes históricas e a ideia de verdade absoluta caiu em desuso, passando a História a considerar também uma certa interdisciplinaridade, aproximando-se das ciências sociais, contemplando as diversas possibilidades de elementos para a problematização e tessituras das intrigas históricas.

A percepção de que as fontes são parciais e imersas em relações de poder e que, as fontes enquanto documentos, não falam por si só, mas a partir da pena do historiador e do lugar ocupado por esse socialmente e dentre deste conceito mais

---

<sup>8</sup> BORGES, Maria E. L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

<sup>9</sup> Ibidem, pp. 16-17.

<sup>10</sup> LIMA, Arthur Rodrigues de; NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **A fotografia como fonte para a história cultural da educação: O caso da escola centeticista São José**. Anais COPRECIS, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31021>. Acesso em: 8 junho 2022.

alargado, Le Goff afirmava que os novos documentos deveriam ser vistos como documento/monumento<sup>11</sup>, isto é, nessa visão ampliada, tudo o que está relacionado ao homem pode ser utilizado como fonte da História. Dessa forma, a multiplicação de documentos e em especial a fotografia, evidenciou a necessidade de se estudar o significado e o conteúdo cultural desse material

Assim sendo, entendemos que para utilizar a fotografia como ferramenta no ensino de História pressupõe também auxiliar o aluno a compreender as fontes históricas e seus processos de produção, fazendo-o observar que a fotografia, tanto quanto qualquer outra fonte deve responder a perguntas, como por exemplo: Quem as fez? Por que as fez? Como? Para quem foram feitas?

Refletindo sobre pinturas, Tiago Coelho traz algumas reflexões importantes que podem ser usadas para se pensar o uso da fotografia na educação:

podem ser utilizadas como conteúdo no ensino de história, já que elas possuem muito do seu tempo e do tempo que querem retratar. Essas gravuras abrem um leque de possibilidades para o conhecimento do passado, sendo ainda um ponto positivo na formação do aluno, que, aprendendo a ler as imagens na escola, poderá ler o mundo a sua volta, podendo assim ser um cidadão mais crítico e formador de opinião na sociedade a que pertence.<sup>12</sup>

Aprofundar o conhecimento dessa linguagem visual é, portanto, uma forma de podermos nos tornar mais atentos, mais questionadores e mais críticos ao que nos cerca.

### **Breve história da fotografia**

Para compreendermos as formas por meio das quais a fotografia pode ser usada como ferramenta para o ensino/aprendizado de História, é importante que entendamos ao menos parcialmente o que é uma fotografia. Para tanto, se faz necessário conhecer um pouco de sua história e da técnica fotográfica.

---

<sup>11</sup> LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Adaptação da Edição Portuguesa Maria Clarice Samnpaio Villac.

<sup>12</sup> COELHO, Tiago D. S. **A imagem no ensino de história em tempos visuais**. PerCursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 188-199, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2413>. Acesso em: 10 Março 2022, p. 197



A fotografia é o resultado da conjunção de fenômenos físicos (ótica), químicos (no caso da fotografia analógica) ou uma série de tecnologias digitais (para a fotografia digital).

Os fenômenos físicos que permitem a formação de imagens, em menor escala, dentro do que é conhecido por câmara escura<sup>13</sup> já são conhecidas, segundo Tessari<sup>14</sup> desde a antiguidade e é citada por entre outros Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.) e Al Hazen (965-1040). No entanto, este conhecimento não produziu nada que pudesse se assemelhar a fotografia até meados do século XIX.

A fotografia começa a surgir no século XIX, como fruto das inovações tecnológicas, da revolução industrial, que trouxe também consigo, segundo Kossoy<sup>15</sup> transformações culturais e sociais. Neste contexto, a fotografia é resultante de processos inventados/descobertos por diversas pessoas, não sendo desta forma possível falar em um único inventor.

Ainda no século XIX, o processo de fixação de imagens em um suporte físico (vidro ou placas de metal) recobertos com algum produto fotossensível, era um processo artesanal e que demandava conhecimentos que envolvia não só a manipulação de pesados equipamentos para produzir a fotografia, mas também o uso de produtos químicos que permitissem esta fixação.

Em seus primeiros momentos, os valores envolvidos para a produção de uma única fotografia eram altos e “permitia o seu consumo apenas por classes sociais privilegiadas”<sup>16</sup>, mas a constante evolução técnica permitiu a redução destes custos e permitiu que aos poucos a fotografia ganhasse popularidade, principalmente no fim do século XIX.

Ao longo do século XX, o tamanho das câmeras diminuiu e os processos de fixação/revelação fotográfica se tornaram mais simples e acessíveis e isto permitiu que pessoas de quase todas as camadas sociais tivessem acesso à fotografia e com isto, “O

---

<sup>13</sup> A câmara escura consiste de dispositivo em formato cúbico ou de caixa, que possui um pequeno furo em uma das suas paredes, que são opacas. quando um objeto iluminado ou com luz própria é colocado à frente a este furo, forma-se no seu interior, na parede oposta uma imagem invertida semelhante a este objeto.

<sup>14</sup> TESSARI, Anthony B. **Fotografia na história e no ensino de História**. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em: 01 Maio 2022.

<sup>15</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história** / Boris Kossoy. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

<sup>16</sup> TESSARI, Anthony B. **Fotografia na história e no ensino de História**. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em: 01 Maio 2022, p. 475.

mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado”.<sup>17</sup>

Já no último terço do século XX desenvolveu-se a fotografia digital, a princípio, apenas nos laboratórios, mas, por fim, se popularizaram a ponto de os primeiros aparelhos de telefonia móvel equipados com câmeras surgirem em 2004<sup>18</sup>.

No entanto, segundo Tessari<sup>19</sup>, a história da fotografia não deve se ater apenas ao desenvolvimento de equipamentos e materiais que foram desenvolvidos ao longo do tempo. Há que se levar em consideração também as pessoas, o uso e o tempo no qual as fotografias foram produzidas e desta forma, reproduzindo a forma de pensar e os aspectos sociais que, por fim, dão significado ao ato de fotografar e a fotografia em si.

Do daguerreótipo<sup>20</sup> até as câmeras analógicas e posteriormente às câmeras digitais e os aparelhos de telefonia com câmeras, a fotografia se popularizou e hoje, está praticamente em todas as mídias, sejam impressas ou digitais, nas redes sociais e de certa forma, nos bolsos de todos que possuem um aparelho de telefonia móvel.

Portanto, conhecer a história da fotografia ganha importância na medida em que este conhecimento abre horizontes para a análise das fontes fotografias, seja através da técnica com as quais foram produzidas, seja por quem as produziam e o contexto cultural e social na qual foram produzidas, além do objetivo para os quais foram produzidas ou, como também nos diz Tessari: “Conhecer a história da fotografia é fundamental para a análise histórica das fontes fotográficas. Toda a foto é produto de uma técnica de captura”<sup>21</sup>.

## **Fotografia como documento**

Boris Kossoy afirma que:

O mundo tornou-se de certa forma ‘familiar’ após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e

---

<sup>17</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história** / Boris Kossoy. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012, p. 29.

<sup>18</sup> BLAIR, James P.; STUCKEY, Scott S.; VESILIND, Priit. **Novo guia de fotografia National Geographic**. Tradução de Camila Wener. São Paulo: Ed. Abril, 2011, p. 228.

<sup>19</sup> TESSARI, Anthony B. **Fotografia na história e no ensino de História**. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em: 01 Maio 2022

<sup>20</sup> Câmera do século XIX, inventada por Jacques Mandé Daguerre.

<sup>21</sup> TESSARI, Anthony B. **Fotografia na história e no ensino de História**. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em: 01 Maio 2022, p. 480.

amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica.<sup>22</sup>

Se no contexto da construção do conhecimento histórico, na abordagem da escola metódica, Langlois e Seignobos afirmavam em seu manual *Introdução aos Estudos Históricos* que: “nada supre os documentos: onde não há documentos não há história”<sup>23</sup> o que se entendia por documento – que englobava basicamente artefatos materiais ou escritos de oficiais, era algo muito mais restrito e ainda que imagens pudessem vir a ser usadas, com restrições, como fontes históricas, a existência de uma correspondência entre imagem e realidade, ou entre imagem e verdade, não era uma visão dominante. Assim sendo, o uso de imagens criava desconforto entre os que buscavam sintonizar a iconografia e a realidade.

Para tentar uma solução, afinada com os ideais da escola metódica, a comunidade de historiadores se apoiou em uma antiga tese da infalibilidade da educação do olhar e, consideravam como documento visual apenas aqueles cujas imagens fossem provenientes do aprendizado das academias de pintura<sup>24</sup>.

Desta forma, as academias de pintura concebiam ao pintor de história um certo recurso de autoridade e as imagens por eles produzidas podiam ser consideradas um documento para a pesquisa histórica. Ao contrário do que acontecia com estes pintores, os fotógrafos amadores não conheciam estes padrões concebidos pelas academias, na educação do olhar.

Além disto, as fotografias eram tidas como um testemunho do presente, ao passo que os historiadores da escola metódica, o conceito de fato histórico estava intimamente ligado ao estudo dos acontecimentos passados.

Jacques Le Goff nos lembra que originalmente o sentido de “documento” era associado a “prova” ou “testemunho histórico” e na prática, o documento, que nem sempre é algo escrito, é o único meio que o historiador se utiliza para reconstruir o passado e que para estudá-lo devia ter em mente que

---

<sup>22</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história** / Boris Kossoy. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012, p. 28

<sup>23</sup> LANGLOIS, CH. V.; SEIGNOBOS, CH. **Introdução aos estudos históricos**. Tradução de Laerte de Almeida Moraes. São Paulo: Editora Renascença S.A., 1946, p. 15

<sup>24</sup> BORGES, Maria E. L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 28.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.<sup>25</sup>

Le Goff também nos diz que o documento não é neutro e é resultado de uma montagem da história, das sociedades e da época que os produziram e das sucessivas épocas onde este documento permaneceu vivo, ainda que esquecido<sup>26</sup>. Assim sendo, o documento é um monumento pois resulta do esforço de sociedades para impor ao futuro, uma imagem de si próprias, de forma voluntária ou involuntária,

Deste modo, o reconhecimento da fotografia como documento histórico dependia de uma mudança de paradigma, o que ocorreu com as propostas pela escola dos Annales que sugeriram não só a ampliação do que venha ser documento. E ainda que o uso de imagens com este propósito, não tenha se iniciado com eles, passou a ter maior reconhecimento, ainda mais se levando em conta o uso da interdisciplinaridade abordada pela análise de fontes visuais, utilizando-se conceitos da antropologia e da sociologia, ou como nos dizem Ciro Flamarion e Ana Maria Maud,

(...) tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. [...] Tal tendência está promovendo uma aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas, no sentido de desenvolver uma metodologia adequada aos novos tipos de textos.<sup>27</sup>

Assim sendo, a partir de uma visão ampliada, podemos entender as imagens, e a fotografia em particular, como um documento-monumento, que de alguma forma prova que algo existiu, todavia, como qualquer outro documento, não pode ser visto/lido como algo neutro e isento de intenções.

A fotografia nos mostra aspectos de um tempo no passado (distante ou não) de uma forma diversa à escrita, ora revelando detalhes, ora levantando questões sobre o que deixou de ser mostrado, ou se foi mostrado, com que intenções assim foi feito. Sobre isto, Ciro Flamarion e Ana Maria Mauad também afirmam que "Ao historiador, a

<sup>25</sup> LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Adaptação da Edição Portuguesa Maria Clarice Samnpaio Villac, p. 577.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 580

<sup>27</sup> CARDOSO, Ciro F.; MAUAD, Ana M. História e Imagem: Os exemplos da fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (.). **Domínios da História**: Ensaios de teoria e metodologia. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1997, p. 496.

fotografia lança um grande desafio: como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico".<sup>28</sup>

Sobre isto, Peter Burke tratando acerca de fotografias e retratos cita Lewis Wickes Hine (1874-1940), sociólogo e pioneiro no que passou a ser conhecido por fotografia documental, que certa vez afirmou que "uma fotografia não mente, mas mentirosos podem fotografar"<sup>29</sup>. E de modo semelhante no documento escrito, as intenções por trás de um documento escrito também podem ser mentirosas, o que nos obriga a, como historiadores, estarmos sempre atentos e questionando o quanto a fotografia pode vir a nos enganar, seja a partir do que nos mostra ou do que oculta.

Acerca disto, Bittencourt<sup>30</sup> nos apresenta sugestões sobre a confiabilidade da fotografia como fonte histórica indicando que as fotos devem ser datadas reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, desta forma, trazendo informações que possam ser articuladas a outras fontes.

E visto que os apagamentos e/ou esquecimentos normalmente carregam em si maiores intenções no que se refere a um documento/monumento Ciro Flamarion e Ana Maria Mauad nos alertam:

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que ela traz à tona. Um passado que revela, através do olhar fotográfico, um tempo e um espaço que fazem sentido. [...] A fotografia, assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto como imagem/monumento. Concebida como monumento, a fotografia impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo. Neste caso, ela é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras.<sup>31</sup>

Kossoy também reflete em seus escritos acerca da fotografia como fontes históricas, "Toda fotografia tem a sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e

---

<sup>28</sup> Ibidem, p. 501.

<sup>29</sup> BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. 1 ed. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017, p. 31.

<sup>30</sup> BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 368.

<sup>31</sup> CARDOSO, Ciro F.; MAUAD, Ana M. História e Imagem: Os exemplos da fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo ( ). **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1997, p. 501-502

época".<sup>32</sup> E em assim sendo, toda foto traz consigo uma certa visão de mundo do fotógrafo, como de igual modo ocorre em um documento escrito, com relação a seus autores.

### **Fotografia como ferramenta no Ensino de História**

De forma quase profética, Walter Benjamin, ainda na primeira metade do século XX e bem antes de qualquer concepção de fotografia digital, como temos hoje, afirmava que "Na verdade, não está longe o dia em que haverá mais folhas ilustradas que lojas vendendo caças ou aves"<sup>33</sup> e vai além, ao nos afirmar que "[...] 'o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar'. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?".<sup>34</sup>

Não é preciso muito esforço para constatar que estamos cercados por imagens e dentre estas imagens, muitas são fotografia. Elas estão presentes nos livros didáticos, nas redes sociais, nas revistas, nas campanhas publicitárias expostas nas ruas, nos jornais e isto, quando não são feitas por nós mesmos, nas chamadas *selfies*, utilizando para isto, na grande maioria das vezes aparelhos de telefonia móvel, quase todos dotados de câmeras, nos dias atuais.

Desta forma, ainda que sem os conhecimentos técnicos de um fotógrafo profissional, fotografamos e simultaneamente vemos fotografias constantemente. A fotografia não deixa de ser mais uma linguagem que utilizamos para transmitir informações, emoções, desejos, memórias.

O fato da fotografia ser quase onipresente, graças em grande parte as facilidades da fotografia digital, nos remete a Walter Benjamin, quando este nos propõe a ideia de aura<sup>35</sup>, relacionado com a ideia de originalidade/autenticidade de uma obra de arte. Esta aura se perde com a fotografia, na medida que sua reprodutibilidade técnica a afasta da unicidade que normalmente é associado a outras obras de arte, como por exemplo, a pintura. Desta forma, a fotografia perde um "valor de culto", associada a obra de arte mais tradicional e passa a ter um valor de exposição e permite que, por

---

<sup>32</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história / Boris Kossoy**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012, p. 38

<sup>33</sup> BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na era da sua Reprodutibilidade Técnica**. Tradução de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012, p. 113.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 117-118

<sup>35</sup> BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte...** *Op.cit.*

meio da foto o público em geral passa a ter acesso a obras de arte que antes estavam limitadas a locais especiais, tais como museus ou galerias.

Sobre esta reprodutibilidade técnica, Walter Benjamin ainda nos diz:

Com a fotografia, a mão foi desencarregada, no processo de reprodução de imagens, pela primeira vez, das mais importantes incumbências artísticas, que a partir de então cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais rápido do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagem foi acelerado tão gigantescamente que pôde manter o passo com a fala.<sup>36</sup>

Essa aproximação que a fotografia traz do olho, quase ao ritmo da fala é de certa aproximação da linguagem fotográfica com o que vemos nas redes sociais associado ao texto, que também podemos ver nos livros didáticos.

E sobre linguagens, podemos afirmar que "a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade".<sup>37</sup>

Sendo assim, se compartilhamos deste sistema de signos, ainda que muitas vezes o lemos sem muita clareza, por que fazermos uso dele para ampliar as possibilidades no ensino de história? Paulo Miceli nos provoca com uma afirmação que pode servir de resposta a esta pergunta:

Para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História [...] Uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos.<sup>38</sup>

Para que venhamos a utilizar a fotografia como ferramenta no ensino de história, entendendo-a como fonte/documento histórico, devemos antes de tudo fazer as verificações que eram valiosas para a escola metódica, valores estes que continuam válidos e necessários para o entendimento histórico de qualquer documento a saber: autenticidade e legitimidade, conforme nos diz Linhares, citando Langlois e Seignobos:

---

<sup>36</sup> Ibidem, p. 15

<sup>37</sup> REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>38</sup> PINSKY, Jaime (autor e organizador) *et al.* **O ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 32



(...) aceitar os documentos em seu conjunto, sem um exame prévio de sua autenticidade e procedência, equivaleria a reproduzir o senso comum, fortemente comprometido com os interesses desse ou daquele ator social.<sup>39</sup>

Buscando também conhecer o quando a fotografia foi feita, quem a fez, com que objetivos ela foi feita e onde ela foi feita. Este primeiro processo já será capaz de nos trazer uma série de informações acerca das fotografias que serão utilizadas e a partir disso, conforme nos diz Litz<sup>40</sup>, devemos avaliar a relevância do uso destas imagens em sala de aula, não apenas como ilustrações, mas como elementos que suscitem questionamentos e novos conhecimentos.

As etapas de verificação de autenticidade ganham especial importância após o desenvolvimento de ferramentas que permitem, com muita facilidade, a manipulação digital de fotografias – o que já era feito na fotografia analógica, porém em menor escala. Estas manipulações costumam ter maior impacto no uso político, seja para enaltecer ou criar descrédito a uma determinada personalidade, conforme nos diz Almeida, citando Alain Jaubert:

(...) muitos políticos utilizaram a manipulação fotográfica para omitir a realidade e se colocar em posição de triunfo diante do povo que governava. (...) Como se vê, a manipulação de imagens – principalmente na esfera política, com a intenção explícita de gerar sentido e influenciar ou persuadir a opinião pública, é muito anterior à tecnologia digital.<sup>41</sup>

Mas, acreditamos que mesmo as fotografias manipuladas (digitalmente ou não) ainda podem ser usadas desde que se tenha consciência desta manipulação, pois a manipulação também indica uma intencionalidade e elas devem ser entendidas.

Outra questão a ser levada em conta, é a relevância, principalmente ao nos percebermos inundados por imagens e fotos provenientes das redes sociais. A quantidade de fotos sobre um mesmo tema, não agrega necessariamente informação relevante ao que se pretende analisar - "O uso da imagem deve ser significativo, deve

<sup>39</sup> BORGES, Maria E. L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 19.

<sup>40</sup> LITZ, Valesca G. **O uso da imagem no ensino de história**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 05 Maio 2022.

<sup>41</sup> ALMEIDA, Cláudia Maria Teixeira de ; BONI, Paulo César. **A ética no fotojornalismo da era digital. Discursos fotográficos [n.2]**, Londrina (PR), 2006. 299. Disponível em: <https://livrosdefotografia.org/publicacao/30296/discursos-fotograficos-n2>. Acesso em: 27 maio 2022

ter intencionalidade, é necessário ter qualidade. É preciso, também, se perguntar: o uso que faço desse instrumento, realmente auxilia o meu aluno nesse processo? Ele realmente apreende conteúdo e conhecimento?"<sup>42</sup>

Também se faz necessário aprender e ensinar a ler, questionar e entender de forma correta as imagens e mais especificamente, as fotografias que para este fim serão utilizadas, ao mesmo tempo que utilizar a noção de documento-monumento à fotografia permite o trabalho com conceitos de memória e esquecimento sendo necessário entender que a fotografia não comunica sozinha, mas funciona como um mediador cultural, vista a partir de um contexto que nos auxiliam na sua decodificação ou, falando de outra forma:

Para ensinar com ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens.<sup>43</sup>

Também devemos levar em conta que fotografias representam sempre apenas um recorte da realidade, ou como nos diz Kossoy, que

Toda fotografia representa em seu conteúdo uma interrupção do tempo e, portanto, da vida. O fragmento selecionado do real, a partir do instante em que foi registrado, permanecerá para sempre interrompido e isolado na bidimensão da superfície sensível.<sup>44</sup>

Ou seja, estão constituídas de elementos do seu tempo, sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos, etc. e vinculam-se a um tempo e espaço determinado, não devendo ser encaradas como realidade e também não devemos esquecer que o tempo, local, cultura e demais fatores sociais relacionados a pessoa que vê/lê estas fotografias também influenciam na forma como esta foto possa vir a ser entendida. O uso da fotografia deve, portanto, ser algo que acrescente no processo de ensino e aprendizagem e, quando necessário, articulada aos textos ou livros didáticos, servindo

---

<sup>42</sup> LITZ, Valesca G. **O uso da imagem no ensino de história**, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 05 Maio 2022, p. 5.

<sup>43</sup> GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. **A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar**. *Antíteses*, Londrina, v. 2, p. 257-267, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1940/2197>. Acesso em: 11 maio 2022

<sup>44</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & história / Boris Kossoy**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012, p. 46.

desta forma como fonte de informação e conhecimento, de onde o aluno poderá ter uma visão mais ampla acerca de períodos, culturas e lugares distintos.

Então, também devemos ter o cuidado de contextualizar as fotografias, conforme nos diz Silva:

Fotografia serve para educação, desde que contextualizada para esse propósito, acionada como dispositivo pedagógico. Logo, ela precisa ser contextualizada para servir como instrumento que se preste a tal função.<sup>45</sup>

E podemos fazer isto identificando onde e quando foram feitas e, sempre que possível, quem as fez e qual a técnica utilizada para produzi-las. O que nem sempre é algo fácil de ser feito pois muitas vezes o autor das fotos é desconhecido e em algumas situações, nas quais uma série de fotos tenha sido produzida, muitas vezes nos chegam solitárias e descoladas de contexto.

Ao agir como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, devemos também nos precaver com relações a afastamentos que perguntas diretas podem causar aos que ainda não estão preparados para respondê-la, sendo preferível, perguntas que conduzam o olhar aliado a busca e o desejo de aprender. Sobre isto Claudio Domingues indica uma possível abordagem

Abordar os estudantes com a pergunta direta: O que você observa? Pode gerar um desconforto, pois nem sempre o que é claro para o mediador é claro para o estudante, assim ele pode se sentir pressionado, comprometendo o desenvolvimento da ação mediática. É preciso estar atento a estas questões para que o exercício não se torne uma atividade sem significação.

Acredito ser mais prudente abordar o estudante com questões abertas do tipo: Vamos conversar sobre esta imagem? O que você pode me dizer sobre esta imagem? O que podemos ver nesta imagem? Estas questões podem trazer o adolescente para perto do mediador, tirando a aura incisiva e inquisitorial de uma pergunta direta, dando a ação um clima mais amistoso e de parceria, o aluno não se sente só, mas amparado pelo emprego do pronome em terceira pessoa: "vamos" ou "podemos".<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> SILVA, Sergio L. P. D. **Gozo estético na cultura visual**: fotografia, memória e alienação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 121 p., 84

<sup>46</sup> DOMINGUES, Claudio M. **O Olhar de Quem Olha**: Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico. São Paulo: UNESP, 2006, p. 69.

Desta forma, a experiência com o uso da fotografia em sala de aula se torna um processo de aprendizagem dialogado, possibilitando maior participação e interação entre os envolvidos na sala de aula.

### **Considerações sobre o Novo Ensino Médio**

Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Anteriormente, o que hoje conhecemos por ensino médio (antigo segundo grau), não era obrigatório. Em 1996, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e através destas diretrizes, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Desde a sua criação, a BNCC vem sofrendo alterações e mais recentemente, em dezembro de 2018, foi aprovada uma BNCC específica para o ensino médio. Dentre outras coisas, o documento estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da última etapa da Educação Básica em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As competências e habilidades, são diretrizes cujo o objetivo é o desenvolvimento uniforme e pleno de todos os estudantes, regulamentando o currículo no âmbito educacional.

Isto impôs impôs-se uma reestruturação profunda para o Ensino Médio: a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas.<sup>47</sup>

No livro didático Moderna Plus, para o primeiro ano do ensino médio, que leva em conta as diretrizes da BNCC, a fotografia se insere dentro de um contexto mais amplo e interdisciplinar, ao afirmar que

---

<sup>47</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino médio**. [S.l.]: [S.n.], 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 13 Maio 2022.

Em relação à competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1, o estudo do capítulo contribui para o seu desenvolvimento na medida em que são propostos debates e a elaboração de textos por meio dos quais será possível ao estudante construir hipóteses e exercitar a argumentação com base em dados de diversas naturezas [...] a análise de processos socioambientais, com base na leitura de textos, fotografias, imagens de satélite, gráficos, mapas e ilustrações (EM13CHS106), presentes ao longo do capítulo, contribuem para o desenvolvimento dessa competência.<sup>48</sup>

Desta forma, muitas disciplinas que antes eram abordadas de forma separadas em sala de aula, devem, a partir da efetivação deste modelo, serem trabalhadas em conjunto visando um trabalho interdisciplinar. Neste contexto, a disciplina de história é trabalhada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto com as disciplinas de geografia, sociologia e filosofia.

Assim sendo, o uso da fotografia em sala de aula, revela sua relevância por suas possibilidades interdisciplinares, abordando além de seu caráter como documento histórico, seus recortes temporais, geográficos e sociais, onde podemos buscar entender ao longo do desenvolvimento da fotografia como técnica, quais camadas sociais, em cada etapa de tempo, tinham acesso a ela e quais passaram a ter com a sua difusão. Sobre isto, Litz afirma:

A História vem se integrando e interagindo com outras Ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, as Artes, a Literatura e a Psicologia, abrindo caminhos para a interdisciplinaridade, sem deixar de atentar para as especificidades do trabalho do historiador. Essa aproximação, sem dúvida, serviu para que o conhecimento se tornasse mais dinâmico e inovador.<sup>49</sup>

Dentro deste espaço de interdisciplinaridade a fotografia também se insere como linguagem artística e cultural, permitindo que a compreensão das linguagens visuais possam ir além de uma leitura simplificada que muitas vezes fazemos pelo simples fato estarmos constantemente diante delas e por isto mesmo, muitas vezes as banalizamos.

Porntanto, o uso da fotografia no ensino de história é também fazer uso de uma linguagem presente no cotidiano, aproximando um passado cronológico ou geograficamente distante para a realidade do aluno.

---

<sup>48</sup> BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna plus**: ciências humanas e sociais aplicadas : Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

<sup>49</sup> LITZ, Valesca G. **O uso da imagem no ensino de história**, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 05 Maio 2022.

## **Conclusão**

A fotografia não surgiu com a pretensão de ser um documento histórico. Mas, nem por isto o deixa de ser e também, ao servir de memória, se enquadra também na condição de monumento. Seu uso como fonte histórica, ainda que com justificado cuidado, não deve ser ignorado e desde o daguerreótipo, passando pelas câmeras com filmes, até a facilidade atual da fotografia digital a fotografia se desenvolveu não só no que tange às técnicas utilizadas para sua execução, como também como linguagem (seja pela forma quanto pelos usos).

Então, ao percebermos a fotografia não mais como mera ilustração em livros didáticos, mas como documento/monumento, tendo em vista uma visão ampliada do que venha a ser documento, podemos e devemos usá-las como fontes históricas aliada a outras fontes, sem contudo deixarmos de analisá-la, como a qualquer outro documento, na sua ausência de neutralidade, observando suas intencionalidades, quando e onde foi produzida, quem a produziu (sempre que possível) e com que finalidade.

Deste reconhecimento da fotografia como documento ao seu uso em sala de aula, para o processo de ensino/aprendizagem de história, é necessário buscar meios qualitativos de fazê-lo, levando em conta o contato que temos diariamente com imagens e com a fotografia em particular. Assim sendo, buscar formas de fazer uma correta leitura desta linguagem visual se faz necessário também por meio da contextualização temporal e geográfica, levando o estudante a questionar o que está sendo visto, em um processo de busca e formação de novos conhecimentos, partindo do conhecido para chegar ao desconhecido, de forma interativa, aumentando as possibilidades de participação dos alunos.

Dentro do contexto do proposto na BNCC, para o novo ensino médio, a fotografia também se insere no diálogo com as demais disciplinas na área de ciências humanas e sociais aplicadas, mas não restrito a elas, cabendo ao professor, como mediador buscar os meios para que este diálogo se faça. Auxiliando aos alunos a fazer uma melhor leitura também das fotografias, não só do passado, mas também do presente e com isto acrescentar dinamismo e experiências inovadoras as aulas.

## Referências

- ALMEIDA, Cláudia Maria Teixeira de ; BONI, Paulo César. **A ética no fotojornalismo da era digital. Discursos fotográficos [n.2]**, Londrina (PR), 2006. 299. Disponível em: <https://livrosdefotografia.org/publicacao/30296/discursos-fotograficos-n2>. Acesso em: 27 maio 2022.
- BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na era da sua Reprodutividade Técnica**. Tradução de Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLAIR, James P.; STUCKEY, Scott S.; VESILIND, Priit. **Novo guia de fotografia National Geographic**. Tradução de Camila Wener. São Paulo: Ed. Abril, 2011.
- BLOCH, Marc. **Introdução a história**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.
- BORGES, Maria E. L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- BRAICK, Patricia Ramos *et al.* **Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas : Manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. 1 ed. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017, p. 31.
- CARDOSO, Ciro F.; MAUAD, Ana M. História e Imagem: Os exemplos da fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (. ). **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1997.
- COELHO, Tiago D. S. **A imagem no ensino de história em tempos visuais**. PerCursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 188-199, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2413>. Acesso em: 10 Março 2022.
- DOMINGUES, Claudio M. **O Olhar de Quem Olha: Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 69.
- GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. **A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. Antíteses**, Londrina, v. 2, p. 257-267, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1940/2197>. Acesso em: 11 maio 2022
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & história** / Boris Kossoy. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.
- LANGLOIS, CH. V.; SEIGNOBOS, CH. **Introdução aos estudos históricos**. Tradução de Laerte de Almeida Moraes. São Paulo: Editora Renascença S.A., 1946, p. 15
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LIMA, Arthur Rodrigues de; NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **A fotografia como fonte para a história cultural da educação: O caso da escola centeticista São**



- José**. Anais COPRECIS, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31021>. Acesso em: 8 junho 2022.
- LITZ, Valesca G. **O uso da imagem no ensino de história**, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 05 Maio 2022.
- LITZ, Valesca G. **O uso da imagem no ensino de história**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 05 Maio 2022.
- MAUAD, Ana M. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, Rio Grande do Sul, 2015, p. 83.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino médio**. [S.l.]: [S.n.], 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 13 Maio 2022.
- PINSKY, Jaime (autor e organizador) *et al.* **O ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 32
- REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Sergio L. P. D. **Gozo estético na cultura visual: fotografia, memória e alienação social**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 121 p., 84
- TESSARI, Anthony B. **Fotografia na história e no ensino de História**. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em: 01 Maio 2022.

**Recebido em:** 08/09/2022

**Aprovado em:** 22/12/2022

# A PERTINÊNCIA DA INTERAÇÃO MEDIÁTICA ENTRE ARTE E MUSEUS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

*THE RELEVANCE OF MEDIA INTERACTION BETWEEN ART AND MUSEUMS IN THE EDUCATION PROCESS IN MOZAMBIQUE*

**Eduardo Simba Rashe Jeremias Muachissene<sup>1</sup>**

Universidade Púnguè – Moçambique

**Resumo:** No presente século a educação não pode se isolar quer das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) quer dos museus como pólos de conhecimentos. O texto procura explicar a pertinência do uso das artes e da frequência aos museus na consolidação dos conhecimentos. As TIC que se tornaram parte do cotidiano humano devem ser usadas para permitir que a comunicação no processo de aprendizagem seja fluente, abrangente e instantâneo, constituindo-se comunidades de aprendizagens e formação do ser social. Nos apoiamos na revisão da literatura com pendor argumentativo para dar a entender a relevância inter-

**Abstract:** In the present century, education cannot be isolated either from Information and Communication Technologies (ICT) or from museums as centers of knowledge. The text seeks to explain the pertinence of the use of the arts and the attendance to museums in the consolidation of the knowledge. The ICTs that have become part of human nature must be used to allow communication in the learning process to be fluent, comprehensive and instantaneous, constituting learning communities and formation of the be social. We rely on a literature review with an argumentative bent to give an understanding of the inter-relational relevance of museum art and schools; allowing the existence of new

---

<sup>1</sup> Mestre em Patrimônio Cultural e Museologia, estudante do doutorado no Programa de Pós Graduação em História na Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais. e-mail: eduardomuachissene@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/8223125838606103> <https://orcid.org/0000-0003-0830-8336>. Bolsista da UFOP (ProAfrica/GCUB).

relacional da arte museal e as escolas; permitindo a existência de novas dinâmicas no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) em Moçambique para além da percepção da praticidade que os objetos museológicos têm na educação.

**Palavras-chave:** Media, Museus, Educação.

dynamics in teaching and learning process in Mozambique beyond the perception of the practicality that museological objects have in education.

**Keywords:** Media, Museums, Education.

## Introdução

Os objetos museológicos têm uma ligação muito direta no processo de educação e é cada vez mais solicitada essa articulação para a consolidação do processo educativo. Nos deparamos hoje com um público (alunos/estudantes) cada vez mais exigente e com necessidade de aprender de forma rápida e eficaz. Este cenário desafiante faz com que os museus e as escolas encontrem outras estratégias de funcionamento para atenderem as exigências do público-alvo e continuarem a ser instituições educativas credíveis e apreciáveis nesta sociedade de informação. É cada vez imperioso que os centros de educação estejam a par do momento social que se atravessa para que suas ações se adequem à realidade. Contudo, a sociedade está sujeita a fluxos de informações, saberes e conhecimentos difusos que precisam de ser sistematizados e estruturados de modo que sirvam para a educação do homem.

Partimos do pressuposto de que a média e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) atuam como ferramentas inovadoras no processo de educação e dinamizam a interação entre a escola e a ação cultural dos museus permitindo que os objetos de arte (como o chocalho – nosso objeto de referência) suscitem indagações, debate e desenvolvam saberes interculturais no seio dos alunos. Ao propormos o uso da arte queremos que o conhecimento não seja algo abstrato, vago, desprovido de referências e de debate; e, questionamos: com a arte em museus e o uso das mídias e TIC, que dinâmicas podem ser registadas no processo de educação?

O nosso objetivo é explicar/argumentar como as configurações comunicativas da sociedade mediatizada interferem na educação, no compartilhamento de saberes e no intercâmbio cultural por meio dos objetos e respetivos espaços. Importa frisar

que, quando nos referimos a objetos e respectivos espaços, estamos a invocar o chocalho, museus e escolas que, na sua interação, cambiam saberes. O nosso argumento dará a entender a relevância inter-relacional entre a arte museal e as escolas; sendo desejável a articulação entre as aprendizagens formais e não formais nos diferentes espaços educativos com o uso de objetos de arte, literacia mediática e a cultura digital de modo a contribuir valorosamente no processo de educação.

Sabemos que em Moçambique esta discussão e ação não é visível na prática educacional e, das buscas feitas em repositórios institucionais abertos e no google acadêmicos não se disponibilizaram trabalhos que tem um panorama de abordagem que se propõe neste texto. Muitos artigos, monografias e dissertações se debruçam sobre a educação no espaço museológico em si, ou seja, das práticas museológicas e da importância que estes têm na disseminação do patrimônio material e imaterial, da cultura e dos lugares memoráveis de Moçambique chamando atenção para a sua perenidade de comemoração e exaltação.<sup>2</sup>

A Nova Museologia<sup>3</sup> e a literacia mediática são as teorias de suporte desta escrita que nos possibilitou idealizar e interpretar cenários educativos em meios virtuais. A nova museologia defende o dinamismo dos museus e suas ações culturais – para se tornarem centros de conhecimento, explorando tecnologias de comunicação para proporcionar melhor serviços ao público, fazendo com que suas exposições sejam visualizadas e estudadas sem que o público se desloque. “A Nova Museologia inspirou vários museus a atuarem numa perspectiva menos centralizada nos acervos e mais voltada para as relações comunitárias e às necessidades das

---

<sup>2</sup> Cf. os autores MATE (2016), COSTA (2017, 2013 e 2012) e JOPELA (2014).

<sup>3</sup> A nova museologia é um movimento e perspectiva museológica que teve início na França no final da década de 1960, e mais precisamente, a partir da década de 1970. Ela foi e é marcada pela defesa da centralidade do homem, a comunidade e seus feitos no contexto museal, sem desmerecer as questões sociais e a atuação/compromisso do museu junto das comunidades; - estas que são produtoras de bens culturais dignos de serem preservados e concebidos com potencial de serem utilizados como instrumentos de compreensão da memória e da história. A nova museologia implicou o despertar da consciência do valor social e educacional da cultura, democratizando-a através dos museus que devia romper com a contemplação passiva do público e, desta forma, reformar o museu – popularizando a arte- bem cultural; surgindo, a partir desses atos vários tipos e/ou estilos de museus. Cf. TEIXEIRA (2022), DUARTE (2013). Com este movimento os museus deveriam estar ao serviço do homem, ou melhor, da educação do homem sem distinção de classe social. Entretanto, estes deveriam priorizar a diversidade das produções culturais das comunidades humanas para compreender o patrimônio (e a história dos homens) de forma global. Ressaltar que esta perspectiva museológica teve como abordagem central a questão do papel educacional dos museus.

populações”<sup>4</sup>. Interessa destacar que a nova museologia é tida como “(...) um modelo metodológico de interação entre o patrimônio cultural e a sociedade”<sup>5</sup>. Destaca, ainda, o caráter participativo das ações museológicas, articulando os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares e o acervo dos alunos e das comunidades onde as escolas estão inseridas.<sup>6</sup> Ora, a nova museologia “implica também o despertar da consciência do valor social da cultura e da necessidade de sua democratização, rompendo com a passividade e a tradicionalidade dos museus”<sup>7</sup>. Portanto, “o patrimônio (tangível e intangível) pode ser compreendido como pontes entre espaços, tempos, indivíduos, coletivos e culturas diferentes”<sup>8</sup>.

Esta corrente prova que os museus são verdadeiros centros de conhecimento e de aprendizagem em prol da educação, “um instrumento educativo e auxiliar na maior consciencialização dos cidadãos”<sup>9</sup>. O dinamismo hodierno a que os museus estão sujeitos faz jus ao uso das tecnologias e a exploração do ciberespaço e media no geral. Para fundamentar o nosso pensamento recorreremos a alguns procedimentos metodológicos – explicativo, descritivo, analítico e, obviamente, bibliográfico (com os autores que se debruçam sobre ecologia educativa, educação e media, sociedade *midiatizada*, educomunicação, comunicação, educação e museus), que permitiram-nos pensar em uma escola ‘nova’ que prese usar outras novas metodologias pedagógicas – onde os agentes pedagógicos saibam interagir com as fontes e os espaços cambiantes do conhecimento e fluidez comunicacional.

Como complementar a educação formal com aquilo que lhe falta e que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC lhe podem trazer? - esta é uma questão contígua à principal que procuramos refletir no texto, com alguma

---

<sup>4</sup> TEIXEIRA, Sidélia S. **Nova Museologia: aspectos históricos e características**. In: CADERNOS Estudos sobre violência, 2022, p. 87-97, ISSN 2175-0173, DO CEOM DOI: <http://dx.doi.org/10.22562/2022.56.07>. Acesso em 17/03/2023.

<sup>5</sup> CURY, Marília Xavier. **Museologia: marcos referenciais**. Cadernos do CEOM, Chapecó, SC, v. 18, n. 21, p. 45-73, 2005. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2271>. Acesso em 17/03/2023.

<sup>6</sup> SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. 2. ed. ampl. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993.

<sup>7</sup> TEIXEIRA, Sidélia S. *Op. cit.*

<sup>8</sup> CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. (Org.). **Educação patrimonial – educação, memórias e identidades**. Caderno Temático 3. 1ª ed., João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31. Ver também CHAGAS (2019), (1989).

<sup>9</sup> DUARTE, Alice. Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. **Revista Museologia e Patrimônio**. PPG-PMUS Unirio/MAST - vol. 6, n.º 1, 2013. disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143404132.pdf>. Acesso em 17/03/2023.

exploração do contexto educacional moçambicano que muito pouco se serve destes recursos e meios.

A diversidade de experiências culturais promovidas com audiovisuais, músicas e saídas de estudos potencializam a articulação entre os saberes formais, não formais e informais; aprendizagens construídas em contextos de educação não formal, quando compartilhadas em diferentes espaços formativos, possibilitam ressignificar certas experiências educativas e culturais; as práticas midiáticas construídas nas fronteiras da educação e cultura digital, quando mediadas na perspectiva crítica da mídia educação, podem ser “desnaturalizadas” a partir de critérios éticos e estéticos e propiciar outras formas de conhecimento e construção de vínculos entre professores e estudantes.<sup>10</sup>

Este plano epistemológico reflete e amplia as redes de saberes diversos que permitem articular o conhecimento em prol da educação explorando experiências plurais de quem aprende (alunos), sujeitos a diferentes formas de sociabilidade e interação, derivados de vários processos comunicacionais e também educativos; que enfrentam o desafio das TICs e das intercorrências da cultura midiática<sup>11</sup>. Importa destacar as aplicabilidades interacionais que os museus têm junto dos processos educativos.

Portanto, o texto procura (no primeiro momento) tratar sobre a funcionalidade da arte na educação e, como este possibilita a participação do aluno nos processos comunicacionais e de aprendizagem, galvanizando a interação sujeito-objeto. No segundo momento, objetiva-se a mediatização da informação museológica e escolar para a consolidação da aprendizagem/educação.

### **Contextualização e justificação da escolha do objeto – “Chocalho de palha”.**

O chocalho “de palha” (*Fig. abaixo*) é um instrumento musical com formato retangular muito usado em Moçambique, sobretudo nas celebrações religiosas tradicionais e cristãs. Vários grupos étnico-culturais moçambicanos<sup>12</sup> partilham este

---

<sup>10</sup> FANTIN, Mónica e SANTOS, José Douglas Alves dos. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. In: PEREIRA, S. (Ed.). **Literacia, Mídia e Cidadania** – Livro de Ata do 5.º Congresso. Braga, CECS – Universidade do Minho, 2019, p. 106-118.

<sup>11</sup> SILVA, C. (2018).

<sup>12</sup> Não é nossa intenção abordar a educação moçambicana como Sistema Nacional de Educação (criado em 1983, descrevendo suas políticas e matrizes de orientação), nem dos museus de arte nacional de Moçambique em concreto. É sim, explicar a partir de um objeto concreto a relevância da arte e dos museus no processo de educação para esta sociedade, por falta de uma articulação/diálogo pedagógico entre museus e escolas. Frequentar estes lugares continua sendo uma ação esporádica do professor. Para compreender o processo da

instrumento de animação e de ritmo dos cultos e de festas. O lamelofone em referência é feito de palhas limpas e tecido com uma fibra de modo a ganhar consistência e não deixe cair as sementes contidas no interior que dão a ressonância melódica. Para que haja uma boa ressonância ao tocar este instrumento, os utilizadores inserem sementes de pequenos frutos e também grãos de cereais (milho e mapira), incluindo sementes de quiabo e até pedrinhas. “Nos dois extremos e ao meio passam 2 fasquiuzinhas de bambu, que comprimem perfeitamente as hastes e seguram, ao mesmo tempo, os grãos de areia grossa – *mihava*, que ficam encerrados no espaço livre interior das duas camadas de capim”<sup>13</sup>. Os valores acionados por este instrumento de arte invocam representações da cultura, da estética, da arte que são vitais para a educação ao permitir maior conhecimento da cultura e entendimento dos axiomas culturais.



Chocalho de palha

Muito pouco se verifica a interação com os objetos de arte e frequência em museus para a consolidação dos saberes, o que, de certa forma, empobrece a capacidade crítica, explicativa e comunicacional; tornando-se necessário uma ruptura epistemológica que não permite encarar a educação como um facto abstrato mas, que se torne uma prática social concreta, uma prática educativa.<sup>14</sup> Silva, C. enfatiza:

---

educação em Moçambique sugerimos alguns autores e documentos: BASÍLIO (2014), CASTIANO (2005), CASTIANO e NGOENHA (2013), GOLIAS (1993), Lei nº4/83, Lei nº6/92, MINEDH. Plano Estratégico da Educação 2020- 2029 (2020) e, para compreender a ação/papel dos museus sugerimos: COSTA (2017), (2013), (2012); JOPELA, (2014), MARTINS, SARMENTO e COSTA (2020), Resolução nº 12/97, Resolução n.º 11/2010, Decreto nº. 44/2018. Quer nas literaturas quer nos documentos normativos não é visível nem perceptível uma diretriz de interação ou relação escola-museu.

<sup>13</sup> DIAS, Margot. **Instrumentos Musicais de Moçambique**. Lisboa, IICT/CACS, 1986.

<sup>14</sup> IMBERNÓN (2008).



(...) interação entre sujeito e objeto nos processos de comunicação e educação, proposta como forma de superar uma visão polarizada e transmissionista, dá-se no âmbito da dialogicidade, da mediação, da troca e da valorização da diversidade cultural. O sujeito não recebe passivamente os estímulos do emissor, e sim os ressignifica de acordo com sua vivência, repertório e subjetividade, colocando novamente em circulação social a mensagem reinterpretada.<sup>15</sup>

Esta comunicabilidade interativa encontra no museu um espaço para a sua viabilidade, onde de forma mais aberta se desenvolvem raciocínios e capacidades interpretativa do conhecimento para além do livro e das paredes da escola. O “descentramento do conhecimento, que faz com que ele circule por outros meios que não apenas os livros alteram a nossa forma de ler a realidade; a deslocalização permite que o conhecimento possa se dar em vários outros espaços e em outras temporalidades que não apenas no espaço/tempo escolar”<sup>16</sup>. É neste prisma que se assenta a escolha do objeto/arte para servir de recurso de educação e formação do indivíduo. O chocalho como objeto de arte e objeto de representação cultural, percorre o país todo constituindo uma bandeira cultural moçambicana, embora pouco usado no norte do país e pouco representado nas raríssimas galerias artísticas nas regiões centro e norte de Moçambique. Este objeto é, simultaneamente, um património cultural de representação imaterial antropológica moçambicana com uma função qualitativa de fundir/representar e constituir um objeto funcional museológico que pode legitimar um conhecimento e um discurso pedagógico.

### **Arte, museu e educação**

O chocalho é uma referência da cultura material e imaterial das comunidades moçambicanas. Verifica-se a relevância deste objeto para articular a educação formal, não formal e o informal. Nos séculos XVIII, XIX e XX, este instrumento esteve associado também a cultos ancestrais e místicos; cerimónias muitas vezes feitas no período de noite. Hoje, é notória uma evolução artística do chocalho, pois, os seus fazedores, - artífices deste instrumento lamefónico, dão formas e retoques variados que enobrecem seu uso.

---

<sup>15</sup> SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016.

<sup>16</sup> SILVA, C. Op. cit. p. 65.

É justo que o povo com as suas actividades e maneiras de ser que o caracterizam e distinguem, com modalidades suas e variedades tipológicas tenha onde se reveja no que é, sinta que é compreendido no que a sua alma aquece, aprenda a guardar o que é seu. Isto só pode oferecer-lho a sugestão de museu das suas artes industriais, trajes, festas, danças, labores agrícolas, do viver interno e na lareira da sua casa.<sup>17</sup>

A evolução do conceito de museu permite cada vez mais democratizar e estimular questionamentos sobre a arte/património cultural possibilitando ao aluno fazer conexões entre a arte, a cultura e a ciência. Entenda-se que, o desenvolvimento da ciência também está associado de referências culturais de uma sociedade.

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.<sup>18</sup>

No âmbito deste conceito, o chocalho sendo um instrumento da comunidade e para a comunidade, transmite uma cultura que vem desde gerações passadas e é, sem dúvidas, um testemunho material que permite estudos/investigação, aprendizagem e divulgação do mesmo, como fonte de cultura que representa de modo vivo um povo. Entretanto, ao aprendermos no museu, este objeto seria utilizado como meio de promover a educação para desvelar o currículo oculto e permitir outras maneiras de encarar o mundo e a educação.<sup>19</sup> Considerando a educação como uma ação ou prática sociocultural, os museus desempenham um papel fundamental para a sua concretização, ao se tornarem centros dinâmicos de cultura e pólos educativos que aprofundam conhecimentos e experimentam novas vivências.<sup>20</sup>

Com as dinâmicas sociais que se notabilizam em constantes mutações, torna-se necessário desenvolver, no sistema escolar, novas formas de linguagens no processo educativo moçambicano, tendo em vista um enriquecimento racional dos

---

<sup>17</sup> RAMOS, Paulo Oliveira. **Breve história do museu em Portugal. Iniciação à Museologia**. Lisboa, Universidade Aberta, 1993, p. 51.

<sup>18</sup> Conselho Internacional de Museus (ICOM), 2022. Disponível em <https://www.icom.org.br/?p=2756>

<sup>19</sup> IMBERNÓN. Op. Cit.

<sup>20</sup> Cf. MENDES, José Amado (2013), CHAGAS, Mário, (2019), (2013).

alunos. Sousa, afirma que “a Educação pela arte vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos, visando entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da atividade simbólica, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias”<sup>21</sup>. E, com o conceito de aprendizagem e educação, muito em voga no país com os problemas de qualidade que o constitui e o acompanha em vários debates, os museus servem de suporte para a sua afirmação; pois, constituem um determinante complemento da educação formal, creditadas às escolas. “A Educação pela arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção *reflexiva para a compreensão da diversidade sociocultural*”<sup>22</sup>; (o itálico é nosso). Nesse teor, Chagas acentua que a finalidade da educação nos museus é a reflexão, a conquista de um estado de consciência mais abrangente e a compreensão do indivíduo acerca do tempo e do espaço social em que está inserido<sup>23</sup>. Reafirmamos a ideia do potencial pedagógico que os objetos de arte em museus possuem e os mesmos constituem um importante complemento da educação formal, promovendo a cultura pedagógica.

Domingues<sup>24</sup> identifica os museus como espaços de educação intercultural e eles proporcionam o encontro combinado entre a comunicação, a educação e a cultura ao combinar os fluxos de mensagem pelos sujeitos implicados neste ambiente comunicacional. A aprendizagem deixou de estar circunscrita somente a escola, entendida como uma instituição fechada; ela é hoje um aspecto e tarefa multi-institucional. Este pensamento é corroborado por Mendes<sup>25</sup> ao considerar os museus como instituições educativas e indubitavelmente mais seguras, dinâmicas e interveniente, ao serviço do Homem e da comunidade hoje. Quer as escolas quer os

---

<sup>21</sup> SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação** – 1º. volume: Bases Psicopedagógicas. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 83.

<sup>22</sup> SOUSA, Alberto B. Op. cit.

<sup>23</sup> CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do Patrimônio Cultural: Educação e Museu. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 46-53, dez. 1989.

<sup>24</sup> DOMINGUES, Susana Isabel Antunes. **Museus, Educação e Multiculturalismo**: um estudo de caso. [Dissertação de mestrado em Museologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE], 2009.

<sup>25</sup> MENDES, José Amado. **Estudos do Património. Museus e Educação**. 2ª Edição, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

museus constituem centros de educação e de cultura que muito valem para a sociedade e para o país no geral.

É fundamental a consciência do contributo que um museu tem na valoração de um objeto de arte. “O visitante uma vez em contacto com o objeto museológico dá a este um significado específico e singular daquilo que sente dessa relação proporcionando a aquisição de mais experiência e conhecimento sobre um determinado campo científico”<sup>26</sup>. Portanto, a aquisição de experiências e conhecimentos também se dá por via da observação direta e manuseamento dos objetos como afirma Mendes<sup>27</sup>, “a observação directa dos objetos e o seu próprio manuseamento – entre outros, nos museus (...) constitui uma mais-valia pedagógica, oferecida pelos museus, que poderá servir de antídoto a uma educação, por vezes ainda muito livresca e demasiado abstracta”. E, continua o autor:

Todos estes aspectos alcançam hoje maior relevância, numa altura em que a educação já não passa – como sucedeu até aos anos 1970 –, quase exclusivamente, pelos conteúdos, pela razão, mas também pela sensibilidade e pela emoção. A inteligência emocional, ... deve levar-nos a apreciar e deleitar-nos, não só com os conceitos e as ideias, mas também com os objectos, de rara beleza, com significado histórico ou de testemunho, elementos estruturantes da própria identidade que, em geral, nos esperam nos museus.<sup>28</sup>

Assim, os alunos como público-alvo serão instigados a se tornarem ativos, com maior interação e aprendizagem. Entretanto, pelo significado deste espólio cultural, há que se ter o museu como uma instituição adequada para a salvaguarda dos valores culturais, da educação, da investigação científica na área da etnologia, antropologia, história sociocultural ligado aos povos. A fim de super-estimar a aprendizagem, o museu deverá nas exposições permanentes e temporárias, no gabinete de documentação e estudo permitir uma aprendizagem e evolução do saber sobre os objetos característicos dos *modus vivendis* e *operandis* dos homens em comunidade. Cabral<sup>29</sup> afirma que, “obra e gesto, dança e bailarino, história e

---

<sup>26</sup> MUACHISSENE, Eduardo Simba Rashe Jeremias. **A Musealização como uma estratégia de salvaguarda do património industrial ferroviário em Moatize, Moçambique**. [Dissertação de Mestrado em Património Cultural e Museologia apresentado na Faculdade Letras da Universidade de Coimbra]. Coimbra, 2019.

<sup>27</sup> MENDES, José Amado. Op. cit.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> CABRAL, Clara Bertrand. **Património cultural imaterial**. Convenção da UNESCO e seus contextos. Lisboa, Edições 70, 2014.

contador passam a ser realidades indissociáveis que devem ser percebidas em conjunto e valorizadas em simultâneo”; isso é possível com toda dimensão cultural diante de um museu. Nabais e Carvalho<sup>30</sup> frisam 3 grandes vocações de um (do) museu: Estudo e documentação; Conservação e exposição; Educação e cultura. Pode-se questionar o porquê de um chocalho estar num museu e, que estudo/investigação será feito sobre o objeto? Deve estar num museu porque representa uma memória para além de representar uma cultura, uma manifestação artístico-artesanal de um determinado grupo humano. E, em torno do objeto, pode-se procurar perceber o conhecimento e aptidões artísticas:

(...) bem como os artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural. Esse património cultural, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana.<sup>31</sup>

Um museu permitirá, por um lado, com estudos e investigações atinentes ao objeto, perceber a cultura material e seus valores; por outro lado, permitirá saber que todo objeto culturalmente valorizado e usado pelas comunidades, com maior representação, uma vez expostos, emanam uma memória histórica e estruturadora da identidade – “uma memória específica e que dentro dela há um saber acumulado que não pode ser destruído”<sup>32</sup>. Portanto, o chocalho no museu oferece todo este manancial de conhecimento para todo aquele que visita as exposições. E, para uma melhor aprendizagem deverá existir, no museu, materiais de apoio, imagens fotográficas, alguns livros que retratam o objeto e suas múltiplas valências, vídeos que mostram o uso do mesmo, o balançar que é feito pelas tocantes/executantes e o som emitido. Estas ações permitem que as crianças desenvolvam expressões

---

<sup>30</sup> NABAIS, António e CARVALHO, Cruz de. O Discurso Expositivo. **Iniciação à Museologia**. Lisboa, Universidade Aberta, 1993.

<sup>31</sup> CABRAL, Clara Bertrand. Op. cit.

<sup>32</sup> NABAIS, António. **O Conceito de Património e Arqueologia Industrial, seus limites, problemas de conservação e musealização**. Amada, 1999.

emocionais que são a base para aquisições cognitivas como refere Sousa<sup>33</sup>, “a experiência através de diferentes expressões artísticas permite a criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas”.

Entretanto, à medida que o museu permite o acesso ao conhecimento (do valor dos objetos de arte, enquanto património), as vitrinas devem permitir essa ação, acompanhadas de legendas claras sobre a coleção; constituindo-se assim, um espaço dinâmico para a ciência e como meio didático e educador sobre o património – chocalho, que vem sendo usado há séculos, mostrando suas ruturas e continuidades. A educação museal potencia o património cultural como vetor de produção do conhecimento “e estimula o aluno a compreender o objeto, a manifestação cultural, como pontos de partida para questionamentos, comparações a fim de estabelecer conexões entre arte e ciência, uma cultura a outra para uma análise crítica e o estímulo da criatividade”<sup>34</sup>.

A compreensão da diversidade sociocultural e a construção do conhecimento se aprofundam com estes exercícios de saberes compartilhados no processo de educação, primando a formação do homem sem preconceitos e cada vez mais social e culturalmente rico. Nisso, a escola deve se tornar um dispositivo da cultura, como espaço da interação e de relações mais diversas e ainda como espaço de construção, sistematização e socialização do conhecimento<sup>35</sup>. Portanto, é sempre necessário pensar a escola como ecossistema comunicativo e pedagógico sem esquecer o lugar dos sujeitos envolvidos: estudantes e seus encarregados de educação, professores, profissionais da educação e comunidade; o currículo; as metodologias; as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola; a avaliação; as políticas públicas e de formação docente no contexto mais amplo da formação humana em geral e da formação cultural e docente em particular.

Os sujeitos dentro do processo de educação se relacionam e convivem em um circuito comunicacional no qual têm acesso a diferenciados estímulos de informação, mensagens e conteúdo (quer seja visual, audiovisual, sonoro ou textual) e podem, a

---

<sup>33</sup> SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação** – 1º. volume: Bases Psicopedagógicas. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

<sup>34</sup> SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. 1ª. ed. Vol. 4. Coleção MUSEU – Memória e Cidadania. Ed. Ibram. Rio de Janeiro, 2008.

<sup>35</sup> Cf. FANTIN e SANTOS, (2019).

partir de suas apropriações de sentido, compartilhar socialmente suas interpretações e indagações, também por meios diferenciados (imagem, texto e som), de forma interativa e contínua de aprendizagem.

Novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado.<sup>36</sup>

Os objetos de arte em museus permitem com que os alunos e aprendizes se tornem aptos às sensibilidades e sociabilidades orientadas por outras percepções dos vínculos entre tempo e espaço, permitindo compreender as configurações inter-relacionais.

### **Exposição do objeto como prática educativa necessária**

A educação prima-se por ser um processo que permite que as experiências humanas sejam compartilhadas de forma inclusiva, isto é, sem exclusão social. Com isso, será feita proposta dirigida ao público, garantindo a inclusão. Martins afirma que:

Os museus podem ser encontrados no mundo todo e existem há séculos, tendo assumido, ao longo dos anos, múltiplas faces. Com uma prática pautada na necessidade imperiosa de coletar compulsivamente e de estudar, conservar e organizar fragmentos da natureza e do universo material elaborado pelo homem, os museus tiveram que se modificar diante das transformações relacionadas à compreensão das sociedades sobre os seus fenômenos culturais. Nesse contexto, a dimensão educacional dessas instituições ganhou força e se estabeleceu como resposta à demanda por sua democratização. Hoje o público é a grande preocupação daqueles envolvidos nas ações que buscam levar os conhecimentos adquiridos

---

<sup>36</sup> FANTIN, Monica e SANTOS, José Douglas Alves dos. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. In: PEREIRA, S. (Ed.). **Literacia, Mídia e Cidadania** – Livro de Ata do 5º. Congresso. Braga, CECS – Universidade do Minho, 2019.



e acumulados por meio dos objetos para a maior parte possível da população.<sup>37</sup>

O museu pode ser um lugar de inclusão diante de muitos desafios para com o público aprendiz que não se deve deixar à margem. A atividade pedagógica terá em consideração o tempo, o espaço e o objeto<sup>38</sup>. Para tal, duas atividades serão propostas para com o objeto.

A 1ª. é relativa ao tema: *a natureza nos instrumentos da música tradicional*. A natureza dá a matéria-prima para a construção do chocalho e, terá como público-alvo as crianças de 5-12 anos de idade; essas que serão o veículo disseminador da informação aos adultos para a tomada da consciência e respeito da diversidade cultural. A exposição desse objeto instigará os alunos à questionamentos e formulação de ideias sobre a complexidade e diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a se motivarem pela riqueza existente em uma sociedade plural. Uma vez mais, os museus com o seu potencial educativo e sendo instituições de educação possibilitam, com a exposição deste, maior discussão e compreensão da natureza social da cultura, destacando a destreza do fazer a arte, os estudos das sociedades e das culturas, a comunicação e expressão contida.

Ao expor o chocalho às crianças ter-se-á um ateliê para que elas manipulem o objeto e os materiais da sua constituição fazendo pequenos moldes representativos do mesmo para perceber o contributo da natureza para a sua existência. Para a criança invisual ser-lhe-á dado a oportunidade de sentir o objeto, o material da sua constituição e ouvir o som. Este exercício permitirá com que as crianças assumam a diversidade acima referida. Imbernón<sup>39</sup> ao se debruçar sobre a diversidade como projeto cultural e educativo, afirmou que "assumir a diversidade é um processo complexo, cujo carácter não é apenas técnico, mas também ideológico, o que deveria ajudar-nos a questionar constantemente o quê, por que e como se fazem as coisas em função da vontade de mudança e transformação"<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> MARTINS, Luciana Conrado. (Org.). **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais**. 1ª Edição, São Paulo, 2013.

<sup>38</sup> O objeto deve ser o elemento base para o prazer estético, a contemplação, a observação e que possibilite diferentes leituras para o público visitante.

<sup>39</sup> IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: \_\_\_\_\_. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

<sup>40</sup> IMBERNÓN, Francisco. Op. cit.

Não é evidente nas políticas normativas (ou documentos orientadores) do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique uma clara orientação de construção do conhecimento compartilhado entre as escolas e os museus. No entanto, a escola moçambicana precisa interagir com os museus de forma constante para assumir a diversidade como um projeto socio-educativo e cultural. E, a arte será utilizada como métodos educacionais que ajudariam a entender o mundo diversificado, quebrando preconceitos socioculturais que muito mina a moçambicanidade.

As visitas educativas aos museus devem ser guiadas de forma a demonstrar o lado artístico e histórico do chocalho e a atividade envolvente será de criar bandas desenhadas com curtas legendas, imagens, fazendo perceber a funcionalidade e valoração do instrumento e as representações culturais. Depois podem ser exibidos vídeos de curta-metragem onde serão visíveis momentos de celebrações/festas das comunidades – música/canções ao som do chocalho, criando um ambiente em que o público-alvo possa expor suas dúvidas e serem respondidas.

A 2ª. atividade é relativa ao tema: *a significância/valor cultural do chocalho* – e terá como o público-alvo os jovens, adultos, estudantes e investigadores. Ao expor o chocalho a este público definido, o objetivo é de promover a discussão sobre a diversidade cultural e preservar o objeto como um património cultural de carácter material e de significância imaterial, de animação espiritual – euforia. Na prática será feita uma visita guiada por um profissional do museu e um professor, conhecedores das práticas culturais e seus valores representativos, fazendo jogos de perguntas e respostas sobre as práticas culturais com o seu público. Terá na exposição e, de acordo com Martins<sup>41</sup> "Guias expositivos, cadernos de atividades, materiais para o público escolar", um material que complementa a atividade da exposição com o fim educativo e de promoção do objeto. Por ser uma exposição educativa e didática, em cada secção terá uma curta informação escrita da mensagem da secção e dos objetos que a compõe. Comparar duas realidades socioculturais e seus instrumentos e valores; comparar e diferenciar as técnicas artísticas do objeto.

---

<sup>41</sup> MARTINS, Luciana Conrado. (Org.). **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais**. 1ª Edição, São Paulo, 2013.

Em todas estas atividades de visitação e aprendizagem a boa comunicação é e será importante. Aliás, o objeto artístico em museus aumenta o poder da comunicabilidade entre os alunos e os faz regenerar socialmente. Assim, “devemos pensar a Comunicação não como o sinônimo de mídia ou dos meios de comunicação pura e simplesmente, mas como um campo que assume um importante papel na configuração das mediações, das interações socioculturais e na organização da sociedade”<sup>42</sup>.

No entanto, para a democratização dos saberes é fundamental a existência de políticas educacionais que orientem o uso de museus como lugares e centros de saberes diversos que, cambiados com a escola, possibilitam o enriquecimento e consolidação do conhecimento científico.

### **Atividades educativas como princípio de inclusão sociocultural**

O respeito pela diversidade, a aceitação do outro e seus feitos e valores é muito bem consentido pela arte no processo de educação. Este processo, segundo argumentamos, garante o enriquecimento e crescimento recíproco do indivíduo como membro de uma sociedade. Flecha e Tortajada<sup>43</sup> nos fazem saber que a educação não é neutra aos assuntos que imperam a sociedade, devendo ser um agente de transformação ou de transmissão. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens se alicerçam dos seus agentes – a escola e, os museus para uma excelente interpretação cultural podendo se tornar em oficina pedagógica “para a construção de significados aplicável ao mundo que rodeia o indivíduo, e que implica, por isso, o desenvolvimento de capacidades de análise, crítica e reflexão”<sup>44</sup>.

Os museus possuem uma capacidade de transmitir os saberes e as aptidões fundamentais à comunidade escolar, de modo a inseri-la plenamente numa sociedade plural<sup>45</sup>. Ao modificar suas atitudes por meio de uma aprendizagem e aquisição de visões imparciais ou empáticas o aluno saberá estar em sociedade e se sentir incluído e poder contribuir para o seu desenvolvimento. Esta atitude passa por

---

<sup>42</sup> SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Comunicação, Educação e Cultura... Op. cit.

<sup>43</sup> FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 21-36.

<sup>44</sup> DOMINGUES, Susana Isabel Antunes. **Museus, Educação e Multiculturalismo: um estudo de caso**. [Dissertação de mestrado em Museologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE], 2009.

<sup>45</sup> Cf. ALBINO, Tomás. (2004).

um reconhecimento e auto-conhecimento e olhar não preconceituoso das diferentes realidades. Wilder afirma que:

(...) o conhecimento do outro, visões críticas de um mundo em constante transformação são aprendidos a serem incorporados desde a mais tenra infância como defesa e prevenção de preconceitos, na valoração do particular e do coletivo, do individual e do plural, de uma ética de solidariedade e de limites sempre negociáveis. As linguagens visuais são valiosas habilidades a serem adquiridas e utilizadas na educação infantil.<sup>46</sup>

Os museus como espaços de exposições onde decorrem as atividades educativas são, também, territórios favoráveis às percepções de inclusão cultural. E, na sua diversidade de objeto, transmite uma perspectiva humanista e cria situações comunicativas que dá a oportunidade do sujeito em aprender a escutar o próximo, a descobrir o fascínio da diversidade e da semelhança, o que amplia conhecimentos com abertura de horizontes que valorizam a ou as culturas, contribuindo para uma visão aberta, plural e até universal do homem. Portanto, a educação pela arte dá frutos desde que haja uma interação entre os indivíduos e as peças museológicas. A educação deve preparar "integralmente" as crianças para a sociedade.

E porque vivemos na "*sociedade da comunicação*", a educação deve acompanhar as mutações que as sociedades vão registrando para melhor inclusão e aprendizagem dos seus educandos. Hooper-Greenhill<sup>47</sup> defendeu a ideia de uma boa articulação entre o ensino, a comunicação e a interpretação no processo da educação em museus e galerias. A autora evocava o uso das ferramentas comunicativas e dos meios para maximizar a aprendizagem e a interpretação crítica em ambientes culturais.

### **Media, museus e pedagogia: uma comunicação possível.**

Que se pense em uma comunicação cruzada entre a educação, museus e media para que a aprendizagem se torne mais significativa na realidade atual onde as informações circulam de forma muito rápida. A educação deve se permitir o uso das ferramentas, meios e/ou canais de comunicação que hoje existem para maior

---

<sup>46</sup> WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo, Ed. UNESP, 2009.

<sup>47</sup> Cf. HOOPER-GREENHILL, (1991).

dinâmica pedagógica de aprendizagem. A sociedade de informação na qual vivemos é, cada vez mais, imperioso o uso dos medias na educação. Quer a escola quer os museus devem encontrar nos medias um espaço importante para educar.

A comunicação mediática é hoje muito discutida e possibilita um debate célere sobre um determinado saber ou conhecimento de forma mais aberta e descontraída, sem que os alunos se sintam retraídos ou limitados em se exporem. Entretanto, os museus, na corrente da Nova Museologia, passaram a usar as tecnologias comunicativas para sua exibição e educação, explorando o ciberespaço. Por esse meio, as exposições e toda ação cultural é exibida e o público tem a oportunidade de aprender. Ora, o estudo realizado por Lima<sup>48</sup> distingue três categorias de museus virtuais – A, B e C, os que exploram o ciberespaço: (A) museu virtual - original digital, (B) museu virtual - conversão digital e (C) museu virtual - composição mista. O museu virtual de categoria B, “em que Museu e Coleção são construções oriundas do mundo físico. Existem e assim ocupam tanto um território ‘real’, material, quanto também estão representados no espaço web (*site*), intangível, deste modo, há correspondência entre ambos”<sup>49</sup>; é o que propomos a sua praticidade no contexto da nossa abordagem e, pela existência simultânea no mundo real e também no ciberespaço. O Museu de Arte Nacional é o exemplo para a apropriação desta prática museológica, permitindo que a arte, a cultura e o saber sejam cambiados e o conhecimento seja partilhado entre os alunos e todos os agentes envolvidos no processo educativo. E, porque estamos numa sociedade de informação, é imprescindível que os museus explorem o espaço cibernético para replicar a sua ação museológica e, através da rede *world wide web* (www), permitir o acesso das suas coleções e conteúdo a todos.

Apesar de ser um desafio à educação, à escola, aos professores e para os alunos, a media e o ciberespaço, pelas suas potencialidades, flexibilizam e interconectam territórios e atores educacionais constituindo verdadeiras comunidades de aprendizagem<sup>50</sup>. Essas comunidades de aprendizagens se relacionam por redes, consolidando suas aprendizagens e desenvolvem habilidades cognitivas e

---

<sup>48</sup> LIMA, Diana Farjalla Correia. *Musealização/patrimonialização no espaço eletrônico museu virtual*. **Memória e Informação**, n. 2, v. 3 n. 2, 2019, p. 86-105, Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/127407>. Acesso em: 21 mar. 2023.

<sup>49</sup> LIMA, Diana Farjalla Correia. Op. cit.

<sup>50</sup> Cf. SILVA, Bento D. (2011).

comunicativas. Flecha e Tortajada dizem que “a educação na sociedade de informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade”.<sup>51</sup>

Para Subirats “a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos que lhes sejam necessários, operação muito diferente da de transmitir conhecimento propriamente”<sup>52</sup>. Para isso, o aluno deve ir a busca do mesmo por meio das tecnologias comunicativas disponíveis. O uso das redes sociais e plataformas educacionais como por exemplo o *google classroom*, *moodle*, *zoom*, *google meeting* e outras facilitam a troca de conhecimentos, permitem a conexão entre os indivíduos, potencializam os intercâmbios culturais e dinamizam processos de aprendizagem<sup>53</sup>. É preciso ensinar e aprender de outras formas, passando “pela combinação dos ambientes presenciais com os ambientes online, dos ambientes fechados com os ambientes abertos, da ligação das escolas em rede, entre si, e com outras fontes produtoras de informação e do saber”<sup>54</sup>.

Importa referir que a escola deve ter um carácter intelectual mais próximo do aluno para evitar a fragmentação de conhecimentos fazendo-se valer da media, da comunicação, do discurso museológico para lograr o seu intento de formação integral do ser humano hodierno. É importante que as escolas explorem a media, os museus e o processo comunicativo como uma possibilidade de tornar flexível o processo de educação onde todos os sujeitos implicados se empenhariam para a aprendizagem e aquisição do conhecimento, que por sua vez, possibilitaria olhar o mundo de forma mais crítica.

A escola e a comunicação em ciberespaço incentivam o empoderamento do interlocutor e reforça o seu sentimento de pertencimento, tornando-o parte do processo de significação ao mesmo tempo em que o torna capaz de se apropriar e utilizar das técnicas e dos procedimentos inerentes ao fazer comunicacional, todos

---

<sup>51</sup> FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 21-36.

<sup>52</sup> SUBIRATS, Marina. A educação no século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

<sup>53</sup> Cf. SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Op. cit.

<sup>54</sup> SILVA, Bento. D. Cenários Educativos de Inovação na Sociedade Digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola? In: **Nas pegadas das reformas educativas**. Braga, CEDU, 2013, p. 38-55.

influenciados por aspectos internos e externos à indústria da informação.<sup>55</sup> Há que se incentivar o uso da media "*educação mediática*" e massificar o fluxo das informações que se trocam entre as pessoas que caracterizam este tempo civilizacional, onde as tecnologias passaram a fazer parte da vida quotidiana dos cidadãos e permitiu a existência de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

A comunicação possível que se propõe nos permite voltar às instituições de tutela educacional em Moçambique e afirmar o diálogo entre media, museus e a pedagogia educacional ou, simplesmente, educação. Verifica-se a ausência de iniciativas que promovem ou estimulem o uso didático do ambiente midiático (*media literacy*), principalmente entre crianças e jovens em relação aos meios aos quais têm acesso e com os quais se relacionam. É importante perceber que *media literacy* constitui um importante método que "mesmo na nossa sociedade "horizontal" não é uma gaiola, mas garante a organização e a coordenação do processo de ensino-aprendizagem; a relação com as mídias que não significa ceder a um modismo, mas tornar contemporânea a experiência escolar"<sup>56</sup>. A escola tem de ser dinâmica e tem de acompanhar as transformações que se sucedem, orientando-se para o futuro; futuro este, que a impera adoptar novas relações pedagógicas além dos seus espaços fechados.

Com o avanço das TICs, esta convergência é reforçada e apresenta, cada vez mais, incontáveis possibilidades de interseção entre estes campos. A tecnologia, a internet e as redes sociais ampliam as capacidades educativas e ultrapassam os muros da escola, afetando o cenário da Cultura e, também, sendo afetado pelos circuitos culturais.<sup>57</sup>

De modo que as peças de arte sejam mais conhecidas e usadas para fins de educação sugerimos que sejam exibidas em jornais, TV,<sup>58</sup> algumas concepções sobre a funcionalidade, valor e uso do mesmo. Exemplos:

---

<sup>55</sup> SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Op. cit.

<sup>56</sup> FANTIN, Monica e SANTOS, José Douglas Alves dos. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. In: PEREIRA, S. (Ed.). **Literacia, Mídia e Cidadania** – Livro de Ata do 5º. Congresso. Braga, CECS – Universidade do Minho, 2019.

<sup>57</sup> SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016.

<sup>58</sup> A título de exemplo, o programa danças e instrumentos tradicionais exibido pela TVM pode ser explorado de forma coordenada quer com os museus quer com as escolas para esse propósito educacional.



Sabias que? *Podes pernoitar numa festa ao som do chocalho?* A musicalidade deste instrumento é tão fascinante que te leva entusiasticamente a passar uma noite celebrativa, comemorativa, entre amigos e familiares. A intenção é reaproximar esta peça artística de valor cultural à sociedade e permitir com que ela conheça, respeite e entenda as mutações socioculturais e mais, de acordo com o descrito nos subtítulos anteriores.

*Chocalho, uma identidade fundida!* – Este instrumento musical é simultaneamente um objeto de convergência das práticas socioculturais das sociedades moçambicanas que se difunde pelo mundo, possibilitando encontros de culturas.

*O que encanta além-mar!* – O chocalho é um instrumento musical apreciado e estudado por etnólogos, antropólogos alemães, britânicos que procuraram perceber a ação entusiástica deste objeto (que também os encantou e encanta) na sociedade.

Os textos idealizados e exemplificados acima, servem para o discurso museológico de modo que haja indagação sobre o objeto e se procure entendimentos científicos sobre o mesmo e, sobretudo, sobre a cultura moçambicana e suas representações sociais e ideológicas. A "chamada 2" – *O que encanta além mar!* nos leva ao entendimento da existência desta peça no mundo europeu, a ex. da Universidade de Coimbra – na Reserva de Antropologia na Faculdade das Ciências da Vida, igualmente nos museus de cultura africana na Alemanha. Estas referências de estudos culturais suscitam o entendimento da importância do sentido de pertença e da diversidade da cultura global.

Recorrendo as TIC, será necessário que se oriente/direcione o público leitor em cada comunicação do jornal electrónico ou da hiperligação – hipertexto caracterizado por redes múltiplas que faz localizar o texto ideal do museu onde pode ver, apreciar e entender a multi-funcionalidade do chocalho através do texto, imagem, áudio e vídeo.

Portanto, a instituição escolar deve se reger por princípios que superam o tradicional livro e de transmissibilidade onde a figura do professor é central. "O futuro atualmente é percebido como um horizonte de possibilidades e está sendo construído à medida que soluções se fazem necessárias e, torna-se evidente a

importância de aprendizados amplos e *multi-tecnológico*<sup>59</sup>. É neste aprender amplo e multi-tecnológico que “habita o amplo território da comunicação, seus mediadores, suas tecnologias, seus apelos de velocidade e aceleração do tempo social, que marcam a fundo os modos de ser, aprender e conviver, dos jovens e cujas convergências encontram, por vias diretas ou indiretas, os espaços da educação formal”.<sup>60</sup>

Em programas de TV pode-se ainda explorar o objeto artístico para o aprofundamento dos valores culturais, do conhecimento da cultura e suas valências e também a “importância da inserção cultural do receptor como mediação fundamental entre a sociedade e a mídia de massa”<sup>61</sup>; consubstanciando o seguinte: a comunicação e cultura são indissociáveis.<sup>62</sup>

O caminho da educação tem de ir além do unidirecional para o multidirecional considerada como “um campo aberto ao diálogo, às interações e às trocas mediatizadas. Ela já não pode mais ser concebida a partir de um modelo de comunicação escolar que não acompanhe, espacial e temporalmente, os processos de formação advindos da era da informação”<sup>63</sup>. A escola tem de visar novos contornos culturais e seus desafios temporais e, sobretudo, da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação, dando-se o direito (incluindo seus agentes), do uso e exploração das tecnologias e da media para o seu robustecimento científico e atualidade tendo em conta a nova sociabilidade.

Os fluxos entre os mundos da comunicação, em seus aspectos múltiplos e diversificados, os ritmos da vida contemporânea, e os andamentos da educação, precisam ganhar movimento dialético, não por decorrência de modismos ou interesses de ordem mercantil e mesmo de publicidade governamental, mas porque novas configurações históricas estão a solicitar distintos mecanismos formativos cujos limites não cabem no enciclopedismo, no transmissivismo e no alheamento às reconfigurações sociotécnicas e

---

<sup>59</sup> WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo, Ed. UNESP, 2009. (o itálico é nosso).

<sup>60</sup> CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação*: o problema da aceleração temporal. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016.

<sup>61</sup> Cf. SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Op. cit.

<sup>62</sup> Cf. SILVA, Ana Cristina Teodoro. Comunicação e Educação: convergência e imagens como meios de campo. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, v. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016.

<sup>63</sup> SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Op. cit.

tecnoculturais provocadas fortemente pelos sistemas e processos comunicativos.<sup>64</sup>

Entretanto, comunicação implica a construção de vínculos comunicacionais, podendo ser feita por diferentes medias, em sala de aulas, em museus e em ciberespaço para um processo construtivo de aprendizagem e educação; satisfazendo, concomitantemente, nossas necessidades tecnológicas. “As máquinas que falam e transmitem falas e imagens expandem as fronteiras da percepção, gerando encantamento, *que pode despertar e ativar a mente para a aprendizagem e permitir maior captação do conhecimento*”<sup>65</sup>

## Conclusão

Ao longo deste texto procuramos explicar as dinâmicas que o processo educativo hodierno deverá ter na interação entre a escola e os museus (suas exposições artísticas) e a media. Segundo o retratado, a escola não deve estar alheia às transformações socioculturais e tecnológicas que se registam, mas sim, deve saber fazer o aproveitamento dessas para a melhoria do processo educativo. Em Moçambique verifica-se um fraco uso dos espaços museológicos e das TIC para a promoção da educação e intercâmbio cultural, o que impossibilita, de certo modo, a fluidez de/no compartilhamento dos saberes. Todavia, urge uma necessidade de olhar e compreender o museu como um campo de reflexão teórica e epistemológica cada vez mais democratizada e inevitável.

O chocalho- objeto escolhido por nós- como peça de arte que possibilita uma aprendizagem pluridimensional quando este for exposto em museus que exploram as novas tecnologias de comunicação museológica, onde o público visita as exposições e os respectivos textos, vídeos e imagens. O compartilhamento do conhecimento e das metodologias educativas se dão com as visitas aos museus, onde os alunos têm a oportunidade de ver, sentir e manejar objetos e, onde os professores e curadores e/ou técnicos dão explicações dos saberes contíguos no chocalho (objeto de arte), suas representações socioculturais, simbólicas,

---

<sup>64</sup> CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016.

<sup>65</sup> SILVA, Ana Cristina Teodoro. Op. cit. (o itálico é nosso).

fenomenológicas que contribuem para a compreensão das diferentes sociabilidades, usos e costumes e, sobretudo, a valoração cultural e a percepção da noção de empatia cultural. A media tem e joga um grande papel para a concretização desta desafiante tarefa educativa ao possibilitar e massificar a contemplação e percepção da funcionalidade do objeto artístico em voga e evidenciar as reais comunidades e modos de uso - utilidade funcional e cultural.

As sociedades sempre se moveram com os seus objetos e isso é um elemento representativo muito importante para a educação em um dado contexto nacional e não só, onde a escola e os museus serão por excelência os espaços onde possa ocorrer esta aprendizagem no âmbito do que chamamos educação compartilhada onde os alunos interagem com as fontes de conhecimento existentes. Como já se sublinhou, muitos devem ser os agentes e diversificadas as estratégias pedagógicas para se impulsionar convenientemente a educação e discutir a ideia da escola hoje, onde muita informação é partilhada e circula. Portanto, é relevante articulação entre as aprendizagens formais e não formais nos diferentes espaços educativos e, o desafio de usar objetos de arte em museus, literacia mediática e a cultura digital de modo a contribuir ativa e valorosamente no processo de educação.

## Referências

ALBINO, Tomás. O museu como espaço de educação intercultural. In: **A Questão Social no Novo Milénio**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. CES, FEUC, Coimbra. - Universidade de Coimbra, 2004.

ALDE, Mussagi Ahamada. **O Papel dos museus na disseminação do património cultural: o caso do museu nacional da moeda, Maputo**. [Monografia científica em Arqueologia e Gestão do Património Cultural apresentado no Departamento de Arqueologia e Antropologia na Faculdade Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane]. Maputo, 2016. Disponível em <http://monografias.uem.mz/handle/123456789/336>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BASÍLIO, Guilherme. **O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. Maputo: Publifix edições, 2014.

CABRAL, Clara Bertrand. **Património cultural imaterial. Convenção da UNESCO e seus contextos**. Lisboa, Edições 70, 2014.

CASTIANO, José P. **Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique**. Maputo: INDE, 2005.

CASTIANO, Jose P. e NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma "educação para todos"**. 3ª ed. Publifix, Maputo, 2013.

CHAGAS, Mário. Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): setenta anos depois. In: CHAGAS, M; RODRIGUES, Marcus V. M. **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019. p. 10-33. Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_seminario\\_WEB.pdf](https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf). Acesso em 17/03/2023.

Mário Chagas. Educação, museu e património: tensão, devoração e adjectivação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). **Educação patrimonial – educação, memórias e identidades**. Caderno Temático 3. 1ª ed., João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31.

CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do Patrimônio Cultural: Educação e Museu. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 46-53, dez. 1989.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016, p. 11-24. Conselho Internacional de Museus (ICOM), 2022. Disponível em <https://www.icom.org.br/?p=2756>.

COSTA, Alda. **Preservar e valorizar o património cultural dos moçambicanos: Histórias e reflexões do passado e do presente**. Maputo, 2017. [Texto não publicado].

COSTA, Alda. **Arte em Moçambique: Entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras, 1932-2004**. Lisboa, Verbo, 2013.

COSTA, Alda. Museus de Moçambique: Na encruzilhada de tempos, tradições e práticas. In: ICOM/Comissão Nacional Portuguesa (Ed.), **IV Encontro de Museus de Países e Comunidades de Língua Portuguesa**, Lisboa, 2012. pp. 43-50.

COSTA, Alda; Gandolfo, G. Museus: **De colecionadores passivos a participantes activos – partilhando experiências dos Museus**. I Seminário Nacional de Arquivos, Bibliotecas, Centros de Documentação e Museus. Maputo, 2003. pp. 108-113.

CURY, Marília Xavier. **Museologia: marcos referenciais**. Cadernos do CEOM, Chapecó, SC, v. 18, n. 21, p. 45-73, 2005. Disponível em: [https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/r\\_cc/article/view/2271](https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/r_cc/article/view/2271). Acesso em 17/03/2023.

DIAS, Margot. **Instrumentos Musicais de Moçambique**. Lisboa, IICT/CACS, 1986.

DOMINGUES, Susana Isabel Antunes. **Museus, Educação e Multiculturalismo: um estudo de caso**. [Dissertação de mestrado em Museologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE], 2009.

DUARTE, Alice. Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. **Revista Museologia e Patrimônio**, PPG-PMUS Unirio/MAST - vol. 6, n.º 1, 2013. disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143404132.pdf>. Acesso em 17/03/2023.

FANTIN, Monica e SANTOS, José Douglas Alves dos. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes

universitários. In: PEREIRA, S. (Ed.). **Literacia, Mídia e Cidadania** – Livro de Ata do 5.º Congresso. Braga, CECS – Universidade do Minho, 2019, p. 106-118.

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 21-36.

GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique - passado e presente**. Editora Escolar, República de Moçambique, 1993.

HOOPER-GREENHILL, Ellene. **Museum and Gallery Education**. Leicester, London and New York, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: \_\_\_\_\_. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, Pp. 17-20.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: \_\_\_\_\_. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 77-96.

JOPELA, Albino. (Coord.). **Manual de Conservação do Património Cultural Imóvel em Moçambique**. Maputo, Ministério da Cultura. 2014.

LIMA, Diana Farjalla Correia. Musealização/patrimonialização no espaço eletrônico museu virtual. **Memória e Informação**, n. 2, v. 3 n. 2, 2019, p. 86-105, Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/127407>. Acesso em: 21 mar. 2023.

LIMA, Diana Farjalla Correia. **O que se pode designar como museu virtual segundo os museus que assim se apresentam**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/175890>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MARTINS, Moisés de Lemos, SARMENTO, João e COSTA, Alda. Museus, coleções e exposições, coloniais, anticoloniais e pós-coloniais: nota introdutória. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, 7(2), (2020). Pp. 7-12. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rlec.3133>. Acesso em 19/03/2023

MARTINS, Luciana Conrado. (Org.). **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais**. 1ª Edição, São Paulo, 2013.

MATE, Rosendo J. A Questão da Educação Patrimonial: Entre Teoria e Prática. **Revista Científica Educação e Desenvolvimento**. ISET – One World. 1ª ed., 2020, p. 25-39.

MENDES, José Amado. **Estudos do Património. Museus e Educação**. 2ª Edição, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020- 2029**. Maputo: MINEDH – Moçambique, 2020.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº4/83**. I Série, nº 12, de 23 de marco. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº6/92**. I Série, nº 19, de 6 de maio. Reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº4/83. Maputo: Imprensa Nacional, 1992



MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Resolução nº 12/97**. I Série n.º 23, de 10 de Junho. Aprova a Política Cultural e Estratégia de sua Implementação. Maputo: Imprensa Nacional, 1997.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Resolução n.º 11/2010**. I Série, n.º 22, de 2 de junho. Política de Museus. Maputo, Imprensa Nacional, 2010.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Decreto nº. 44/2018**. I Série, n.º 147, de 27 de julho. Aprova o Regulamento para Visita a Museus, Centros de Interpretação e Locais Históricos Públicos. Maputo, Imprensa Nacional, 2018.

MUACHISSENE, Eduardo Simba Rashe Jeremias. **A Musealização como uma estratégia de salvaguarda do património industrial ferroviário em Moatize, Moçambique**. [Dissertação de Mestrado em Património Cultural e Museologia apresentado na Faculdade Letras da Universidade de Coimbra]. Coimbra, 2019.

NABAIS, António e CARVALHO, Cruz de. O Discurso Expositivo. **Iniciação à Museologia**. Lisboa, Universidade Aberta, 1993, p. 135-146.

NABAIS, António. **O Conceito de Património e Arqueologia Industrial, seus limites, problemas de conservação e musealização**. Amada, 1999.

RAMOS, Paulo Oliveira. Breve história do museu em Portugal. **Iniciação à Museologia**. Lisboa, Universidade Aberta, 1993, p. 19-62.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. 2. ed. ampl. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. 1ª. ed. Vol. 4. Coleção MUSEU – Memória e Cidadania. Ed. Ibram. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Ana Cristina Teodoro. Comunicação e Educação: convergência e imagens como meios de campo. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016, p. 43-54.

SILVA, Bento. D. Cenários Educativos de Inovação na Sociedade Digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola? **Nas pegadas das reformas educativas**. Braga, CEDU, 2013, p. 38-55.

SILVA, Bento. D. Desafios à docência online na cibercultura. In: LEITE, Carlinda et. all. (Org.). **Políticas, Fundamentos e práticas do Currículo**. Porto. Porto Editora, 2011, p. 208-220.

SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada. In: NAGAMINI, Eliana. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Série Comunicação e Educação, Vol. 1. Ilhéus Bahia, Editus, 2016, p. 55-70.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação**. 1º. volume: Bases Psicopedagógicas. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.



SUBIRATS, Marina. A educação no século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 195-205.

TEIXEIRA, Sidélia S. Nova Museologia: aspectos históricos e características. **CADERNOS: Estudos sobre violência**, 2022, p. 87-97, ISSN 2175-0173, DO CEOM DOI: <http://dx.doi.org/10.22562/2022.56.07>. Acesso em 17/03/2023.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São paulo, Ed. UNESP, 2009.

**Recebido em:** 25/11/2022

**Aprovado em:** 13/03/2023

# REFLEXÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)PENSANDO HANS STADEN EM SALA DE AULA

*DECOLONIAL REFLECTIONS ON HISTORY TEACHING:  
(RE)THINKING HANS STADEN  
IN THE CLASSROOM*

**Rodrigo José Rodrigues Maciel<sup>1</sup>**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão  
(UEMASUL)

**Gilberto Freire de Santana<sup>2</sup>**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão  
(UEMASUL)

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo discutir, no espaço escolar, as representações dos povos indígenas, numa perspectiva decolonial, no contexto das relações interétnicas presentes no Brasil quinhentista a partir das adaptações cinematográficas, *Hans Staden* (1999), de Luiz Alberto Pereira, e *Como era gostoso o meu francês* (1971), de Nelson Pereira dos Santos, do livro biográfico de Hans Staden, *Duas viagens ao Brasil*. Ao utilizar-se de obras fílmicas baseadas nas crônicas dos viajantes, busca-se

**Abstract:** This study aims to discuss, in the school space, the representations of indigenous peoples, in a decolonial perspective, in the context of interethnic relations present in sixteenth-century Brazil based on the cinematographic, *Hans Staden* (1999), by Luiz Alberto Pereira, and *Como era gostoso o meu francês* (1971), by Nelson Pereira dos Santos, based on Hans Staden's biographical book, *Duas viagens ao Brasil*. When using filmic works inspired by travellers' chronicles, the

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Email: rodrigojrmaciel@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordenador do Curso de Mestrado em Letras/UEMASUL, docente permanente do Curso de Mestrado de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutor Letras em Teoria Literária pela UFRJ (2011); e-mail: gilbertosantana@uemasul.edu.br

auxiliar o aluno, entendido aqui como protagonista de uma construção efetiva de conhecimento, a indagar e problematizar imagens pejorativas e estereotipadas presentes no imaginário social, buscando, através de uma perspectiva decolonial, a desnaturalização e o rompimento de uma narrativa colonial.

aim is to help the student, understood here as the protagonist of an effective construction of knowledge, to question and problematize pejorative and stereotyped images present in the social imaginary, seeking, through a perspective decolonialism, the denaturalization and rupture of a colonial narrative.

**Palavras-chave:** Cinema e História; Decolonialidade; Hans Staden.

**Keywords:** Cinema and History; Decoloniality; Hans Staden.

## Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa intitulada “A Cinegrafia Brasileira na Construção da Memória Social”, empreendida enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na cota FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão), sob a orientação do professor Dr. Gilberto Freire de Santana. O trabalho foi desenvolvido junto ao Grupo de Estudos Literários e Imagéticos (GELITI) e ao Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos (NELLI), se caracterizando como um projeto interdisciplinar entre os cursos de Licenciatura em Letras-Literaturas e Licenciatura em História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

O cinema, observado como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar, expressa-se, corriqueiramente, como um recurso recorrente no ambiente escolar, principalmente em disciplinas escolares ligadas às ciências humanas. Tratando-se especificamente do ensino de História, o audiovisual é apresentado como apenas uma exemplificação do conteúdo dado pelo professor, transformando-se em uma atividade tediosa com uma típica ausência metodológica.

Para além de um momento de descontração ou de uma ilustração animada do livro didático, a sétima arte se constitui como uma lente da qual permite-se observar o mundo com um olhar mais crítico. Como um objeto multifacetado, o cinema

consegue trazer à tona, pelas observações de Marc Ferro<sup>3</sup>, o funcionamento real de uma sociedade, revelando seus segredos através das imagens que desmascaram os valores sociais do universo do qual o cinema é produzido, é caracterizado, dentro da historiografia, como um documento/fonte. Já em sua dimensão artística, a arte cinematográfica apresenta-se não somente como um reflexo da sociedade, mas também como um agente ativo sobre ela, apresentado por Deleuze e Guattari<sup>4</sup> como um instrumento de potência, difundindo e representando símbolos, conceitos e ideologias, construindo sujeitos e identidades por meio do enredar inerente à linguagem cinematográfica, atuando em uma dinâmica complexa de influência mútua com o universo social.

Refletindo acerca de uma dimensão artística, Deleuze e Guattari afirmam que a arte pertence às três potências do pensamento, junto a filosofia e a ciência, a qual se distingue das demais por estar relacionada às sensações, a uma ideia filosófica de se criar conceitos que possuem significados complexos dentro de um universo novo. Reforça-se, portanto, a ideia de se pensar o cinema e seu elo com o imaginário social, haja vista que o mesmo atua através de uma experiência sensível para ensinar ou normalizar conceitos, alterando ou consolidando formas de ser e estar no mundo.

Seguindo a linha onde se observa o cinema e sua capacidade de construir o imaginário coletivo, especialmente em uma reflexão junto a uma dimensão didática, Pires e Silva pontuam acerca do uso político que a sétima arte, afirmando que o cinema foi um instrumento utilizado por governos nacionalistas para produzir um sentido ideológico da história e como propaganda institucional. As formas de representações instrumentalizadas na linguagem cinematográfica facilitam o processo de alienação social, por contribuir para a formação do imaginário coletivo através dos processos de representações sociais presentes no discurso fílmico.<sup>5</sup>

Como já dito anteriormente, tratando especificamente do ensino de História, o cinema no espaço escolar aparece comumente, como apontado por Jairo

---

<sup>3</sup> FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

<sup>4</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

<sup>5</sup> PIRES, Maria da Conceição Francisca.; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p.607-616, 2014. p. 611

Nascimento<sup>6</sup>, como uma ilustração do conteúdo do livro didático, estando reduzido apenas ao papel de motivador e facilitador. Em um piscar de olhos, a luz do projetor transforma uma lição dada em uma aula expositiva em uma narrativa fílmica materializada por filmes categorizados como “filmes históricos”. Essa categoria utiliza-se, geralmente, de um contexto/fato histórico para criar, ou um enredo novo, ou para “recriar o passado”, passando a caminhar na linha tênue entre passado e ficção. Quando uma obra audiovisual de caráter histórico adentra o espaço escolar sem o devido acompanhamento metodológico, as representações fictícias presentes na narrativa fílmica ganham, aos olhos dos alunos, tons de realidade.

Partindo disso, o enfoque da pesquisa foi de se pensar as adaptações cinematográficas do livro *Duas viagens ao Brasil*, escrito pelo viajante alemão Hans Staden, publicado originalmente em 1557. Tomando a literatura dos viajantes como material para o ambiente escolar, busca-se analisar criticamente a forma com que os povos indígenas se encontram representados em tais obras, trazendo à tona diversos temas importantes a serem debatidos em sala de aula, principalmente relativos ao campo das relações étnico-raciais.

Hans Staden (1525-1576) foi um viajante alemão que ganhou fama por suas aventuras no continente americano, ocorridas entre 1546 e 1555, sendo a segunda viagem a mais longa e famosa entre as duas devido ao seu inesperado desembarque no litoral de Itanhaém, no atual estado de São Paulo. Após negociar com os lusitanos, seus talentos como artilheiro concederam ao mesmo uma chance de retornar a Europa. Para tal, o militar deveria prestar serviços ao forte de Bertioga por dois anos, tendo que atuar em meio às disputas territoriais entre os portugueses, franceses e holandeses, além dos povos indígenas, donos legítimos do território brasileiro (STADEN, 2011).

Seu livro, *Duas viagens ao Brasil*, traz a narrativa de sua captura por indígenas do grupo étnico dos tupinambás enquanto o mesmo saía à procura de um aliado tupiniquim que havia desaparecido durante uma caçada. Por suas vestes, o viajante alemão foi levado por seus raptos que acreditavam que o mesmo tratava-se de um português, que em meio o contexto de disputas territoriais, os lusitanos eram aliados

---

<sup>6</sup> NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 5, Ano V, n 2, Abr/Mai/ Jun de 2008. p, 8

dos tupiniquins, rivais dos tupinambás. Em capítulos curtos, Staden traz a narrativa de seus nove meses de cativo enquanto o mesmo lutava contra o ritual antropofágico do qual havia sido designado, contando todas as suas artimanhas e "auxílios divinos" que consolidaram sua sobrevivência, além de escrever, em um tom enciclopédico, os costumes dos tupinambás<sup>7</sup>.

Utilizando-se da obra do cronista alemão como ponto de partida, os longas-metragens *Hans Staden* (1999)<sup>8</sup>, dirigido por Luiz Alberto Pereira, e *Como era gostoso o meu francês* (1971)<sup>9</sup>, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, adaptam ao cinema a narrativa da vivência de Staden durante o encontro catastrófico entre os europeus e os povos originários brasileiros. Partindo disso, este trabalho estabelece um processo onde se problematiza os elementos em tela com o intuito de desconstruir o discurso colonial que ainda persiste no imaginário social.

O primeiro filme discutido aqui é *Hans Staden*, dirigido por Luís Alberto Pereira. A escolha de tal obra justifica-se pela premissa do diretor brasileiro em utilizar-se da literatura dos viajantes para recriar o século XVI, no Brasil, "tal como foi". Ao referir-se a obra de Luiz Alberto Pereira, será dado foco na sua estratégia de fazer uso de uma fonte histórica consolidada academicamente para construir uma narrativa que tenta fugir do "fictício" e como isso reflete, diretamente, na forma em que os povos indígenas são representados no filme. A riqueza dessa análise se apresenta, em um primeiro olhar, uma obra contemporânea amarrada ao século XVI pelo laço do cientificismo<sup>10</sup> ingênuo do século XIX.

Posteriormente, será discutido o filme *Como era gostoso o meu francês*, de Nelson Pereira dos Santos, que se apresenta como releitura da história do viajante alemão, rerepresentada em outra perspectiva. Ligado aos movimentos de contracultura em meio a sombria década de 70, marcada por experiências ditatoriais na América Latina, Nelson Pereira dos Santos recorre ao documento original como

---

<sup>7</sup> STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**: primeiros registros sobre o Brasil [recurso eletrônico] / Hans Staden; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno]. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

<sup>8</sup> HANS STADEN. Direção de Luiz Alberto Pereira. Produção de Jorge Mendes e Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal: IPACA/Jorge Neves/Lapfilme, 1999. 1 DVD (92 min.), sonoro, colorido. Legendado.

<sup>9</sup> COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Produção de Luiz Carlos Barreto, Nelson Pereira dos Santos, César Thedi, e K. M. Ecksein. Rio de Janeiro. 1971. (83 min.), sonoro, colorido. Legendado.

<sup>10</sup> Para Chassot (2003, p. 94), o cientificismo é caracterizado por uma crença exagerada no poder da ciência, que marcada pelo paradigma positivista do final do século XIX, afirmava que a ciência era universal e objetivamente neutra.

uma base para sua narrativa fílmica, mas não se prende de forma incisiva a ele, navegando pelo roteiro com uma liberdade poética que o distingue do filme anterior. Esta adaptação de *Duas viagens ao Brasil*, propõe uma representação diferente não só dos povos originários, mas da forma em que se dava as relações entre os mesmos e os europeus. Trilhando as linhas do anacronismo, aqui interpreta-se a diegese do filme como uma narrativa decolonial, mantendo uma relação de antagonismo em relação a *Hans Staden*.

Partindo do contexto explicitado anteriormente, este estudo irá partir de uma perspectiva decolonial para construir as reflexões acerca das adaptações cinematográficas dos relatos de Hans Staden. Para tal, utiliza-se como aporte teórico os trabalhos de Candau e Oliveira<sup>11</sup> e de Aníbal Quijano<sup>12</sup> que, em diálogo, propõe a ressignificação dos símbolos eurocêntricos de forma que auxilie no processo de desarticular as relações de poder e as práticas sociais, pelo qual o eurocentrismo se expressa, buscando dar mais alguns passos significativos para superar o imaginário colonial, iniciando o processo de desnaturalizar e confrontar representações estereotipadas.

Aqui, entende-se que o pensamento decolonial se dá pela problematização das ideias fundamentadas na ótica do colonizador como a única forma de pensar e produzir conhecimento que remete a relação colonial da qual Quijano designa por colonialidade. Através de uma perspectiva interdisciplinar e multicultural, a decolonialidade se constrói como um campo epistemológico renovador inovador que protagoniza o local em detrimento do que foi imposto pelo colonial. Diferente do que é designado como “pós-colonial”, que para Larissa Rosevics<sup>13</sup> (p. 187) pode ser definido pelo enfoque nas diferenças antagônicas entre colonizador e colonizado de uma forma que denuncia questões relacionadas a domínio e opressão, o pensamento decolonial se volta mais para o rompimento dessa relação hierárquica, trazendo, como base, o pensamento dos povos considerados “subalternos” pela historiografia tradicional, exemplificados neste trabalho pela figura povos originários.

---

<sup>11</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

<sup>12</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, p. 437-449, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

<sup>13</sup> ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187.



Esta pesquisa apoia-se no livro *A conquista da América: a questão do outro* (1996), de Tzvetan Todorov<sup>14</sup>, para a análise de ambas narrativas cinematográficas. Todorov aborda a questão da “descoberta” do “Novo Mundo” a partir das relações que resultaram na criação o “Eu” e o “Outro”. O autor utiliza-se da figura de Colombo para exemplificar como os europeus baseavam-se em sua própria cultura para descrever os povos nativos. Em primeiro momento, o Eu europeu se constituía de tecnologia, saberes e um dom nato de civilização, sendo caracterizado por um conjunto de adjetivos que descrevem a si mesmo como superiores.

Por conseguinte, a criação do Outro, representado pelo não-europeu, se dava por uma reflexão negativa do Eu, ou seja, o Outro é construído por todos os elementos que o Eu não deseja em si e por contrapartes negativas de seus supostos dons. Nessa relação descrita por Todorov, os europeus não descreviam em seus escritos elementos que constituíam o Outro, mas sim realizavam uma imposição de suas expectativas, trazendo apenas o que já esperavam ver. Portanto, a visão que o viajante alemão possui dos povos indígenas se inscreve no que o autor denomina como um reflexo negativo do Eu. Na introdução de sua obra, o autor descreve a concepção do outro como:

(...) uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo o indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico, ou desconhecido, estrangeiros cujas línguas e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos à mesma espécie.<sup>15</sup>

O referencial teórico utilizado aqui tem em seu cerne a distinção de identidades culturais, elencando, no caso específico de Hans Staden, a narrativa como elemento basilar de um grupo ou comunidade. Sendo a mesma responsável por conceder atributos a determinado grupo em detrimento de uma identidade

---

<sup>14</sup> TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

<sup>15</sup> Idem, p. 4

cultural contrastiva, a cultura do Outro. Logo, a narrativa tem a função de distinguir determinados grupos sociais através de suas diferenças.

Em sua obra *A Escrita da História*, Michel de Certeau traz uma importante reflexão ao campo da historiografia quando interpreta a mesma como uma operação sempre relacionada a um lugar, a uma prática científica e a escrita do próprio texto<sup>16</sup>. Dentre as reflexões do pensador francês, cabe aqui ressaltar o que o autor denomina como *escrita conquistadora*. Através desse conceito, Certeau chama a atenção para o funcionamento da literatura dos viajantes (escrita ocidental) onde utiliza-se do “novo” mundo como uma página em branco para nela descrever os elementos presentes em seu próprio imaginário, ou seja, “uma colonização do corpo pelo discurso do poder”<sup>17</sup>. O discurso sobre o Outro passa a ser construído em uma operação dicotômica onde o sujeito que escreve realiza uma filtragem onde o que ele deseja escrever sobre o objeto de operação (o corpo escrito) e o que deve ser esquecido sobre o mesmo. Portanto, através da escrita, os colonizadores impuseram determinadas características identitárias ao mundo recém “descoberto”.

Portanto, a *escrita conquistadora* se encaminha como uma forma de dominação que se expressa através dos meios literários, históricos e antropológicos, impondo o modelo de vida ao Outro. Por uma perspectiva decolonial, se apossar da literatura colonialista se torna de suma importância não somente para a compreensão de determinado período histórico, entende-se seu papel privilegiado como fonte histórica, mas também trabalhar para uma desconstrução do ideal colonialista propagada pelas crônicas dos viajantes.

Assim como Hans Staden, Pero Vaz Caminha, Jean-Baptiste Debret, Jean de Léry, André Thevet, Thomas Ender, como muitos outros, fizeram, seja por meio de seus escritos, literatura dos viajantes em seu sentido mais clássico, como através da iconografia, imprimiram em seu discurso impressões de um Brasil ainda em construção, fazendo com que esse mesmo discurso também construísse o imaginário acerca do mesmo. Um Brasil que guardava consigo, para eles, tesouros e mistérios, uma verdadeira incógnita composta por uma natureza bela, porém tomada pelo o que se designava como “selvagem”. Através desses discursos, torna-se possível

---

<sup>16</sup> CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56

<sup>17</sup> Idem, p. 9.

compreender o olhar do homem europeu entre o século XVI e XVII sobre as Américas. O olhar da escrita conquistadora sobre o indígena. Logo, é importante ressaltar que o legado dos viajantes se constituem atualmente em fontes imprescindíveis para os historiadores, pois, em seu papel como representação, descortinam não somente a memória de um Brasil que não se pode mais tocar, como também informam sobre aqueles que transmitiam essa visão.

Ao tratar das obras ligadas a Hans Staden, é comum que se abra caminho para debater questões relativas à antropofagia, que adquirem significativo destaque nas adaptações cinematográficas, trazendo à tona o debate conceitual do que é dito como “canibalismo” e “antropofagia”. Antes de prosseguir, é de suma importância distinguir ambos os conceitos, considerando que a mesma problemática é recorrente quando se debate acerca da representação que os povos originários.

Abordando ambos os conceitos de uma forma breve, define-se, primeiro, o canibalismo como o ato de se alimentar de seres da própria espécie, resumindo-se em um ato alimentar. Por outro lado, a “antropofagia”, para Francine Goudel<sup>18</sup>, pode ser definida como um ato de se alimentar de carne humana dentro de determinado contexto para fins ritualísticos relacionados à composição do corpo. Utiliza-se do corpo de outro humano para adquirir suas qualidades, como no caso do relato de Hans Staden, a antropofagia como forma de absorver os dons e o conhecimento do viajante alemão relacionados ao uso da pólvora. O termo “antropofagia” é revisitado pelo movimento Modernista como símbolo de deglutição de elementos estrangeiros para, em seguida, em uma espécie de regurgitação, resultar em uma produção artística nacional. Para Herkenhoff: “Diferenciamos antropofagia, como tradição cultural brasileira, de canibalismo, prática simbólica, real ou metafórica da devoração do outro”<sup>19</sup>.

Dentro do contexto cultural dos tupinambás quinhentistas, a antropofagia, de acordo com Campos<sup>20</sup> e Fernandes<sup>21</sup>, emergia notavelmente em contextos de guerra

---

<sup>18</sup> GOUDEL, F. R. Conceito **Antropofagia: vanguarda e proliferação**. Santa Catarina: DAPesquisa Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019, p. 132.

<sup>19</sup> HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico; antropofagia e histórias de canibalismos**. São Paulo: A Fundação, p. 22-34, 1998, p. 23

<sup>20</sup> CAMPOS, Fernanda de Freitas. **Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI**. 2013. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013, p. 4.

em que o corpo do inimigo, no status de prisioneiro de guerra, podendo viver até mesmo anos com o grupo rival, servia de alimento para toda a aldeia em uma celebração de vitória. A guerra entre grupos rivais era vista como um ciclo marcado por novos confrontos, na busca de vingar os antepassados. O ritual antropofágico permitia que o vencedor absorvesse os dons da vítima, aumentando seu poder para futuros combates, além do sentimento de vingança presente em um contexto de sacrifício humano. Por outro lado, o ritual permitia com que se revivesse o laço entre o guerreiro vencedor e o antepassado derrotado, acalmando os espíritos para que não houvesse nenhum castigo posterior, a exemplo de grandes chuvas, secas ou qualquer tipo de epidemia que poderia acometer a aldeia. Para Fernandes:

Isso permite definir sociologicamente a função latente da guerra nessa sociedade: a ela cabia promover a restauração da integridade do Nós coletivo, garantindo a coletividade na posse dos princípios de sua existência (no plano mítico-religioso) e de sua sobrevivência (no plano mágico-religioso e social).<sup>22</sup>

Entende-se, portanto, que a problemática aqui desenvolvida é relevante tanto para uma discussão das representações que se estabelecem no cinema brasileiro, entendendo a grande influência que as mesmas possuem no imaginário coletivo, quanto para uma discussão epistemológica do desenvolvimento da perspectiva decolonial, sobretudo sobre sua aplicação dentro das grandes áreas abarcadas por esta pesquisa, a exemplo de Cinema e História; Cinema e Ensino; Adaptação Cinematográfica; Representação dos povos indígenas, entre outros.

Para o desenvolvimento da problemática, faço a seguinte questão: Como a linguagem cinematográfica pode atuar com uma ferramenta pedagógica decolonial tendo em vista a problematização dos valores presentes nas crônicas dos viajantes, principalmente em relação a representação dos povos indígenas?

Assim sendo, a discussão terá prosseguimento explicitando as metodologias utilizadas na construção desta pesquisa, tanto para a análise fílmica, quanto para a elaboração da reflexão voltada para o ensino de História. Em um segundo momento, pauta-se uma apresentação sintética das duas obras fílmicas, buscando elencar

---

<sup>21</sup> FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2006. p. 160

<sup>22</sup> Idem, p. 260.

algumas de suas principais características em um breve quadro comparativo, para, por fim, voltar a discussão das obras fílmicas dentro do espaço escolar.

### **Considerações metodológicas**

A metodologia utilizada para a análise do conteúdo audiovisual tem como aporte teórico os estudos de Anne Goliot-Lété e Francis Vanoye<sup>23</sup> e André Ramos França<sup>24</sup>. Ambos os autores compreendem o processo de análise fílmica por viés técnico, apontando que o filme deve ser analisado como uma grande estrutura, avaliando cada pequeno elemento de forma separada a fim de se entender o todo. Aqui, afasta-se em primeiro momento do encanto provocado pela sétima arte para que haja a possibilidade de se encantar novamente, não como espectador, mas como sujeito ativo perante a obra.

Tomando ambos os filmes, e sua respectiva obra basilar, como fontes primárias, este trabalho utiliza-se da análise fílmica para investigar as estratégias narrativas utilizadas por cada diretor, entendendo tais obras como uma adaptação cinematográfica. Portanto, pauta-se também um diálogo que relacione ambos os filmes com suas respectivas intertextualidades, entendida aqui como a relação entre a literatura e o produto audiovisual, comumente chamada de “adaptação cinematográfica”, além de um quadro comparativo entre ambos os filmes. Dito isto, Goliot-Lété e Vanoye trazem à tona o conceito de metodologia de análise fílmica utilizada nesta pesquisa, sendo definida como:

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente 'a olho nu', pois se é tomado pela totalidade.<sup>25</sup>

Ao lançar mão da metodologia proposta pelos autores citados, objetiva-se evidenciar uma série de elementos do material audiovisual, e através de uma comparação, associá-los e entendê-los como um conjunto que dialoga por meio de

<sup>23</sup> GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002.

<sup>24</sup> FRANÇA, André Ramos. **Das teorias do cinema à análise fílmica**. Salvador, Universidade Federal da Bahia (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), 2002.

<sup>25</sup> GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002, p. 15.

diversas perspectivas. Conclui-se que, através de tal perspectiva teórica-metodológica, torna-se possível diferenciar como cada diretor optou por adaptar a narrativa literária tendo como base breves descrições do filme, utilizando de cenas específicas que dialogam com o universo que liga as duas obras, realizando um levantamento de elementos e temas importantes para a discussão.

Jacques Aumont<sup>26</sup> em sua obra *A estética do filme*, também traz importantes reflexões metodológicas para com a discussão, oferecendo não somente um método propriamente dito, mas auxiliando na construção do vocabulário cinematográfico. Explicando de forma didática acerca dos diversos elementos que compõem o filme (montagem, narração, elementos visuais, sonoros, entre outros), além de se dedicar brevemente à relação cinema e educação. Porém, não se objetivou construir esta pesquisa através de um vocabulário técnico que pertence ao cinema, buscando com que se tenha uma maior acessibilidade em relação à discussão da problemática.

Aumont afirma que o filme é uma janela que recorta o mundo, privilegiando certos elementos ao mesmo tempo que oculta outros, constituindo-se como um texto que dialoga com o leitor através de metáforas subjetivas que dependem de quem produz a imagem e das lentes de quem as recebe. Logo, a experiência de se entender um filme não é sustentada por uma fórmula única, mas sim perpassa pela individualidade das experiências de quem busca compreender a obra.

Por fim, o subsídio teórico para entrelaçar o cinema e educação se dá a partir de autores como Leonardo Carmo<sup>27</sup>, que vê a sétima arte em sala de aula como uma ferramenta catártica que convida o aluno a se apropriar de determinado conhecimento por meio de sua ludicidade, ao mesmo tempo que essa prática se configura como uma prática de "desalienação dos sentidos"<sup>28</sup>, no qual o professor estabelece-se como um mediador entre as imagens propagadas pelo cinema e a turma. Napolitano<sup>29</sup> também traz contribuições importantes ao ponto de encontro entre o cinema e o ambiente escolar. Sintetizando parte de suas ideias em um breve trecho, o autor afirma que: "trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo

<sup>26</sup> AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

<sup>27</sup> CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

<sup>28</sup> Idem, p. 86

<sup>29</sup> NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2003.

no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”<sup>30</sup>

Acerca de uma metodologia propriamente dita para a aplicação da pesquisa em ambiente escolar, recorreu-se a Isabel Barca<sup>31</sup>, que explicita, de forma sintética, certos direcionamentos para realização de oficinas que ajudam a pensar o ensino de História fora do padrão tradicional. Outro autor importante para a construção no campo da metodologia é Jairo Carvalho do Nascimento<sup>32</sup> que discute, em um panorama amplo, cuidados específicos para a utilização de filmes históricos em sala de aula, trazendo indicativos com relação a: entrega de material impresso e contextualização do filme relacionando-o com sua produção, associando a obra ao tempo presente. Ele traz em suas indicações a utilização de outras fontes históricas que dialoguem com o filme (cartas, fotografias, pinturas, poemas, entre outros), possibilitando que o aluno consiga realizar conexões intertextuais.

### **Hans Staden e suas adaptações**

Trazendo as telas do cinema as crônicas do viajante alemão, *Hans Staden* é um drama biográfico histórico dirigido, produzido e roteirizado por Luiz Alberto Pereira. Como já dito, o filme é uma adaptação cinematográfica do livro *Duas viagens ao Brasil*, apresentando-se como uma pretensa “veracidade” e “objetividade” presentes, também, em outras obras fílmicas como *Uirá, um índio em busca de Deus* (1977), de Gustavo Dahl, tendo como fonte a obra de Darcy Ribeiro, *A lenda de Ubirajara* (1975) de André Luiz de Oliveira livremente adaptado do romance *Ubirajara* (1874), de José de Alencar. Essa característica da busca pelo cientificismo é um dos elementos mais chamativos de tal obra, tornando-se, tanto como objeto, quanto como fonte histórica.

Para que se entenda a construção da narrativa fílmica, torna-se necessário conhecer, em um voo mais panorâmico, aquele por trás da construção da obra cinematográfica. Luiz Alberto Pereira é um cineasta brasileiro, ainda em atividade,

---

<sup>30</sup> NAPOLITANO, Marcos. **Como usar...** Op. cit., p. 11.

<sup>31</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

<sup>32</sup> NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, Abril/Maio/Junho de 2008.



que estreou nas telas do cinema em 1981, com o longa-metragem documental *Jânio a 24 quadros*. Natural de Taubaté, e formado na Universidade de São Paulo, ele empreendeu atividades nas mais diversas áreas do audiovisual, trabalhando como ator, roteirista, além de compositor de trilhas sonoras, obteve reconhecimento da crítica especializada nos festivais de cinema a qual participou.

Seguindo por uma estratégia semelhante realizada em *Jânio a 24 quadros*, Luiz Alberto Pereira flerta com a linha tênue que separa o cinema ficcional de um documentário, que em linhas gerais, busca instigar o espectador com informações chamativas rotuladas como “real”. A cientificidade proposta pelo diretor faz com que o filme seja arquitetado como um documentário de reconstituição histórica, buscando, dentro do possível, fazer com que o espectador conceda o status de representação “fiel” do passado. A estratégia utilizada pelo diretor não pode ser resumida somente em um “pacto colonial”, mas também possui uma finalidade em que se retira a possibilidade do espectador de atribuir à obra um valor puramente ficcional, por mais que o filme não carregue um tom de veracidade que, geralmente, os documentários pretensamente possuem.

Questionar a suposta “cientificidade” positivista do diretor em *Hans Staden* é crucial para se trabalhar com a obra no ambiente escolar. *Duas viagens ao Brasil* não aparece aqui apenas como a base de uma adaptação fílmica, mas como um meio de se fugir da problematização do documento, fazendo com que o filme continue a propagar a visão pejorativa e eurocentrada presente na obra literária. Vitória Azevedo da Fonseca afirma que “nem a história, nem o cinema, ou melhor, nem um historiador nem um cineasta conseguem apagar as marcas do próprio discurso e do próprio fazer”.<sup>33</sup> O paradigma positivista, exaltado por suas contribuições à historiografia, mas corriqueiramente criticado por seus devaneios relacionados a objetividade, aparece na obra no momento em que se tenta recriar o passado de uma forma imparcial, mas que acaba, inevitavelmente, servindo ao ideal de colonialidade imposta culturalmente no que Candau e Oliveira expressam como:

---

<sup>33</sup> FONSECA, Vitória da Azevedo. EUS E OLHARES SOBRE OS OUTROS: relatos de Hans Staden e suas releituras cinematográficas. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, v. 7, n. 9, 2010. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/121](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/121). Acesso em: 24 mar. 2022. p. 101.

(...) o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.<sup>34</sup>

Partindo do exposto acima, é necessário voltar à investigação dada em sala de aula em um viés que busca romper com o pensamento estruturado pela literatura europeia, aplicando o olhar crítico da decolonialidade. Para Quijano, a imposição do ideal eurocêntrico, muito bem representado pelo poder político das crônicas dos viajantes, estabelece e naturaliza padrões tipicamente hierarquizados. Recorrendo ao aporte teórico aqui citado, percebe-se que a colonialidade se expressa fortemente no filme, principalmente na forma em que os povos indígenas são retratados (nesse caso, os grupos étnicos dos tupinambás e dos tupiniquins). As ações do personagem principal estabelecem a cultura europeia como padrão, inferiorizando a cultura do Outro, desconsiderando a presença histórica e os saberes dos mesmos.

Como já citado anteriormente, um dos grandes pontos chamativos do conjunto de obras ligada ao Hans Staden é a presença da antropofagia. Staden expande o significado do ritual antropofágico para descrever seus raptos como "canibais selvagens", os resumindo unicamente a essa prática. Tanto nas xilogravuras presentes no livro quanto na adaptação cinematográfica da obra, os povos indígenas se encontram representados como seres bestiais longes do dom civilizacional, ao qual supostamente os europeus são caracterizados, criando uma relação de dualidade hierárquica.

Assim como *Hans Staden, Como era gostoso o meu francês*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, também é uma adaptação cinematográfica das histórias

---

<sup>34</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. p. 19.

do viajante alemão Hans Staden, seguindo uma linha narrativa antagônica ao filme citado anteriormente. Enquanto Luiz Alberto Pereira utilizou-se das crônicas dos viajantes como um artifício para conceder o status ilusório de “cientificamente” ao seu filme, Nelson Pereira utilizou o documento histórico apenas como um pilar para que o mesmo pudesse trazer à tona outras histórias. O filme ganhou as telas no início da década de 70, período caracterizado pela perda da democracia decorrente do Golpe ocorrido em 1964, carregando consigo diversas marcas de um período histórico conturbado ditatorial.

Não se propondo como uma obra cinematográfica histórica que revive o passado de forma documental, *Como era gostoso o meu francês* foi aclamado pela crítica como um filme que dialoga com correntes artísticas e movimentos de contracultura que buscavam não apenas resistir diante a um governo ditatorial, mas afastar o cinza frio e melancólico da ditadura com as cores de uma arte que clamava pela liberdade. A câmera de Nelson Pereira dos Santos não esconde suas características alinhadas ao Cinema Novo, Tropicalismo, ao Modernismo e seus ideais antropofágicos oswaldiano que chamaram a atenção de todos na década de 1920, exibindo nas telas brasileiras um fazer cinematográfico com marcas de brasilidade, nas suas misérias e incertezas, na busca de uma releitura das crônicas dos viajantes.

O filme de Nelson Pereira dos Santos dialoga com o espectador permeado de metáforas, construindo, aos poucos, uma narrativa que se relaciona diretamente com o presente que a equipe de produção estava imersa, adotando uma postura crítica diante aquele intenso contexto político. Criando uma relação direta entre um passado colonial e as lutas que eram travadas no presente, a exemplo das tentativas de extermínio dos povos indígenas durante a empreitada da construção da Transamazônica. Com a instauração do AI-5, a partir do final de 1968, artistas brasileiros dos mais diversos ramos passaram a se utilizar das metáforas como forma de driblar a censura enquanto transmitiam mensagens em tons de crítica, de esperança e, sobretudo, de resistência.

Alinhado ao Cinema Novo, o filme expressa uma iniciativa em resgatar a história brasileira por uma perspectiva entendida neste trabalho como decolonial. Tal afirmação apoia-se na forma em que o diretor apresenta a narrativa, protagonizando um olhar que faz frente à ótica imperialista, trazendo uma problematização do livro

escrito pelo viajante alemão, proferindo um discurso que dialoga com o conceito de decolonialidade abordado por Candau e Oliveira.

O diretor cinemanovista também se aproxima dos ideais propostos pelo Tropicalismo, outro movimento político-cultural que tem sua gênese no final da década de 1960. Propondo-se também como uma expressão de resistência, o Tropicalismo mostra certa influência na postura com que Nelson Pereira decide propor a narrativa, caracterizando-se como uma espécie de “redescobrimto do Brasil”<sup>35</sup>, concedendo-lhe um olhar mais multicultural sob os processos históricos da qual se constituiu a nação brasileira.

Assim como no tópico anterior, pauta-se aqui também a importância de conhecer, mesmo que brevemente, a figura do diretor do filme. Nelson Pereira dos Santos (1928-2018) é conhecido como um dos idealizadores do Cinema Novo, ganhando fama internacional pelo seu grande volume e valor de suas obras cinematográficas. Também formado em Direito na USP, tem uma filmografia vasta, que entre ficção e documentários, conta com obras emblemáticas como: *Rio 40 graus* (1955), *Vidas secas* (1964), *Casa Grande e Senzala* (2001), *Raízes do Brasil, uma cinebiografia de Sérgio Buarque de Holanda* (2004), entre outros. Através do que foi explicitado anteriormente, e de um conhecimento a priori com base nos títulos de algumas de suas obras trazidas aqui, atenta-se ao interesse do autor pela temática da identidade nacional brasileira, utilizando-se de uma estética avaliada nesta pesquisa como decolonial devido a seu alinhamento aos movimentos culturais anti-imperialistas.

Como dito anteriormente, Nelson Pereira dos Santos utiliza-se de *Duas viagens ao Brasil* como um fonte da qual se estabelece os principais pontos de sua narrativa fílmica, como o choque cultural entre os povos indígenas e os europeus, o contexto histórico das disputas territoriais de um Brasil ainda no início do processo de colonização, além do debate sobre a antropofagia. O diretor traz esses elementos da literatura dos viajantes para construir uma nova história que diverge antagonicamente do filme de Luiz Alberto Pereira. Um dos exemplos mais notórios de tal questão está no protagonista. Se por um lado *Hans Staden* traz um protagonista bastante semelhante ao da obra literária, em *Como era gostoso o meu*

---

<sup>35</sup> FAVARETTO, Celso. **Tropicália**: alegoria, alegria. São Paulo, Kairos, 1979, p. 13.

*francês* o protagonista já diverge bastante de sua representação na obra basilar, sendo bordado nas telas de cinema como homem francês de nome Jean (tradução francesa para o nome de Hans).

Aqui, evidencia-se a multiculturalidade como um elemento crucial da formação da nação brasileira, expondo por toda a narrativa uma troca cultural entre Jean e os tupinambás. Em sua condição de prisioneiro de guerra, a espera do ritual antropofágico, Jean aprende uma gama de questões culturais do universo dos povos originários, indo desde sua forma de se reproduzir materialmente, chegando até mesmo a conhecer seus mitos, se adaptando ao cotidiano da aldeia indígena, por mais que o seu grande objetivo ainda fosse escapar de seu cativeiro.

Em relação a antropofagia, Nelson Pereira dos Santos atribui a ela o papel de elemento central da história, configurando-a como a engrenagem que move toda a narrativa. Partindo da ótica do Modernismo da década de 1930, a antropofagia é definida no filme como a anunciação responsável em absorver elementos culturais dos povos que consolidaram a nação brasileira, ressignificando-os posteriormente em uma estética nacional própria.

### **Hans Staden em sala de aula**

Ao refletir acerca da aplicabilidade de uma pesquisa que perpassa tanto pelo mundo das representações, quanto pelo rigor crítico necessário para se trabalhar com a literatura dos viajantes, avalia-se que uma tentativa de se pensar o uso deste estudo em sala de aula apresenta-se, inicialmente, como um desafio estimulante.

Para Fonseca<sup>36</sup>, por mais importante que seja o aprofundamento teórico nas orientações e debates acadêmicos sobre os usos do cinema em sala de aula, que focam principalmente na linguagem cinematográfica, também deve se refletir acerca das limitações que esses manuais possuem, de forma geral. Para a autora, o uso do audiovisual no ambiente escolar não está pautado unicamente em um trabalho estético, mas como um lugar privilegiado no ensino, no caso em questão, de história, que trabalha com representações do passado no presente, partindo do pressuposto

---

<sup>36</sup> FONSECA, V. A. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: use com moderação. **Revista Labirinto**. v. 24, n. 2, p. 57-70, 2016.

que filmes históricos sejam vistos, como no caso desta pesquisa, “adaptações” de temáticas históricas complexas e multifacetadas.

A partir do que foi exposto nos tópicos anteriores, este trabalho tem como objetivo pensar a possibilidade da aplicação da pesquisa, essencialmente teórica, no contexto do ambiente escolar. A publicação da Lei nº 11.645/2008<sup>37</sup> estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica brasileira, tanto nas escolas da rede pública quanto na rede privada, visando que se tenha no currículo escolar um novo olhar sobre esses saberes, mobilizando uma discussão de conteúdos referentes ao processo de resistência de ambas as culturas. A lei que estabelece a normativa de tal inclusão temática traz em seu cerne o espírito de luta dos povos indígenas, consolidando o reconhecimento de seus saberes em um espaço político, palco de inúmeras disputas ideológicas: a escola. Zamboni e Bergamaschi avaliam o ensino escolar brasileiro como:

(...) ensino pautado predominantemente por parâmetros eurocêntricos que contribuíram sobremaneira para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira e, de certa forma, é compreensível, embora não justificável, a mentalidade ainda predomina, responsável por atitudes preconceituosas e discriminatórias.<sup>38</sup>

Na perspectiva de enfrentamento ao ensino de história tradicional, atualmente em um contexto histórico de transição, marcado pelas reformas neoliberais na área da educação, que receberam o nome de “Novo Ensino Médio”, pauta-se que a educação na área das relações étnico-raciais, além de extrema importância, se constituem como ainda mais complexas no cenário político-ideológico no tempo presente desta pesquisa. Por mais desafiador que pareça quando observado em uma primeira análise, empreender pesquisas para o estudo dos povos indígenas, no ambiente escolar, significa desconstruir imagens e conceitos presentes no grande imaginário social. Ciente das diversas críticas em relação ao ensino tradicional de

---

<sup>37</sup> BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

<sup>38</sup>ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: memória, movimento e educação. 17° COLE, 2009.

história, esta pesquisa tem a intenção de ser mais um passo de uma longa empreitada contra a história única contada pelos livros didáticos.

As reflexões trazidas neste capítulo constituem-se, primeiramente, apenas como material teórico, ou seja, não houve uma investida prática em sala de aula. A escolha de pensar uma aplicabilidade da pesquisa em ambiente escolar nasce do intuito de dialogar sobre a representação dos povos indígenas. Esta pesquisa permite que haja discussões sobre cultura, relações de poder no período colonial e identidades sociais, abrindo mais uma porta para novas interpretações do nosso passado que diferem do que é contado nos livros didáticos. Portanto, cabe pensar a iniciativa de se pensar as relações étnico-raciais a partir do cinema como parte do processo de instrumentalização histórica, que para Rösen<sup>39</sup>, trata-se de pensar o ensino de história com base em três instâncias: o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

Tendo isso como ponto de partida, alia-se o cinema e seu potencial dentro do ensino de história como uma ferramenta propícia para se discutir subjetividades sob a égide de um olhar multicultural requerido ao se lidar com identidades étnicas. A partir do que foi elaborado durante a análise de ambos os filmes, percebe-se que o todo formado por *Duas viagens ao Brasil* e suas respectivas adaptações cinematográficas, no contexto educacional, pode abrir espaço para que se visualize e dialogue sobre o que foi denominado como o Outro. Ou seja, propõe-se a sétima arte como um instrumento que veicula conhecimentos para possíveis o despertar da alienação, avaliando a iniciativa como um terreno fecundo do que os materialistas históricos elencam como uma práxis educacional libertadora<sup>40</sup>.

A abordagem pensada para a estrutura deste tópico vem, em primeiro ponto, os possíveis temas e linhas de debates que surgem através da utilização de *Hans Staden* (1999) no contexto escolar, tendo, em seguida, as reflexões trazidas acerca do segundo filme, *Como era gostoso o meu francês* (1971). Para Isabel Barca<sup>41</sup>, é essencial que se pense em um ensino de história que fuja do modelo

---

<sup>39</sup> RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

<sup>40</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

<sup>41</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.



tradicional/positivista que se dá por meio de uma história contada através dos "grandes" homens, trilhando em direção a um conhecimento histórico que caminha através de questões problematizadoras. Para tal, o professor precisa adentrar o universo dos discentes, fornecendo as perguntas para que eles atuem como protagonistas do processo educacional.

A partir da metodologia de Barca (2004), busca-se a construção de um aprendizado histórico que pode ser alcançado por diversas vias, em que as mesmas se completam, não se sobrepondo hierarquicamente. Com o intuito de construir um conhecimento através dessa soma de experiências, o aluno passa a ser visto não como uma figura sem conhecimento, mas como um indivíduo que relaciona suas experiências com os novos conceitos aprendidos, em um processo constante de relação-compreensão. Logo, o professor deixa sua posição hierárquica tradicional de "detentor do conhecimento" para abrir espaço para que os alunos se sintam livres para se expressar em uma dinâmica impulsionada, neste caso em estudo, o audiovisual e o literário.

Em relação a *Hans Staden*, dirigido por Luiz Alberto Pereira, por conta da estratégia narrativa adotada no filme, privilegiando a ótica do protagonista europeu, é possível utilizar-se de tais imagens para problematizar as imagens estereotipadas contidas no filme. Devido ao tempo das aulas não comportarem a exibição do filme por completo, sugere-se a possibilidade de compartilhar o filme com os alunos para que possam assistir no contra turno. Caso a escola não disponibilize espaço ou equipamentos, os alunos podem formar grupos e assistir em casa. Não sendo possível, que o professor utilize apenas trechos do filme que evidencie as imagens a serem discutidas com os alunos através de perguntas norteadoras que estimulem o debate.

Através de uma perspectiva de alteridade, problematiza-se, através do primeiro filme, o homem europeu como modelo para se referir ao Outro. Por sua vez, questiona-se a turma o que se entende por "civilização/civilizado", dialogando sobre o processo de catequização, não só como forma de controle das práticas culturais, mas também debatendo sobre a imposição da hegemonia da cultura europeia, pautando também os processos de resistência cultural dos povos indígenas. Outro questionamento pertinente a atividades direcionadas pela obra cinematográfica é

descentralizar o "início" da história brasileira, indagando sobre o protagonismo da Europa frente aos acontecimentos ilustrados pelo filme, perfazendo, como em muitas outras narrativas, uma história contada unilateralmente.

Tendo um debate guiado por uma perspectiva de alteridade, objetiva-se entender o Outro a partir de suas especificidades culturais, problematizando a ideia difundida pelo romantismo do indígena idealizado como um cavaleiro heróico nos moldes de uma moral europeia. Portanto, desconstruir a ideia do índio bárbaro é tão importante quanto pautar em debate a imagem genérica e estereotipada do "bom selvagem", caracterizado como um ser ingênuo e submisso, vivendo única e exclusivamente na natureza, tal qual um Perir alencariano. A problematização de tal estereótipo abre caminho para o entendimento dos povos indígenas como um conjunto de inúmeras culturas diferentes entre si, além de pautar a ideia errônea sintetizada aqui pelo termo "acultramento". Ambas as imagens distorcidas sobre a identidade indígena acabam sendo propagadas por uma literatura colonial que ainda se mostra presente tanto em conteúdo midiático, quanto nos livros didáticos, que simplificam de forma inquietante a história dos povos originários.

Outro debate importante a ser levado para o ambiente escolar é a relação entre filmes históricos e narrativas ficcionais. Tendo como base a discussão sobre a estratégia narrativa proposta por Luiz Alberto Pereira, pauta-se, também, a discussão em que o cinema ficcional, por mais que busque se apresentar como a reprodução fiel do passado, não se aproxima do mesmo, sendo apenas uma representação. Portanto, é de suma importância demonstrar aos alunos que filmes históricos, aqueles que se utilizam de contextos históricos para propor uma nova narrativa, não são o fato histórico em si, muito menos reproduzem o passado de forma "exata".

Já acerca de *Como era gostoso o meu francês*, considerado polêmico para se levar para a sala de aula por conta não só da nudez, mas pelo tema central da obra: a antropofagia. Debater questões a respeito da antropofagia ainda é visto como um rio difícil de ser navegado em determinados ambientes acadêmicos, entretanto, é vital que se desconstrua o tabu que envolve o tema. Entende-se que a obra original de Hans Staden teve um papel crucial para consolidar a imagem dos povos indígenas como "índios canibais", tornando-se necessário que haja um debate amplo sobre o tema, por mais sensível e desafiador que o mesmo seja na prática. Em relação à

“nudez”, é fundamental que o professor, antes da exibição, pautar a questão, relacionando-a aos costumes dos povos originários e a necessária problematização da representação imagética desses povos, associado com o grafismo indígena, que dentro de seus padrões culturais, tem como um de seus significados a questão vestimental.

Como dito anteriormente, Nelson Pereira dos Santos não representa, a partir do protagonista do filme, uma idealização da figura europeia, mostrando uma feição desfetichizada. O diretor busca enfatizar o processo de resistência dos povos indígenas, possibilitando levar este tópico para sala de aula ao evidenciar os povos originários como sujeitos protagonistas de sua história, que diante o contexto de disputas territoriais em um Brasil em processo de colonização, lançaram mão de diversas estratégias como forma de resistência. Nessa perspectiva, rompe-se com a dicotomia de “vencedores” e “perdedores” comumente tratada nos livros didáticos, trazendo uma discussão que favorece outros olhares sobre a história indígena no ensino básico.

Ademais, o filme dirigido por Nelson Pereira dos Santos pode ser utilizado para discutir questões de identidade, promovendo um debate sobre como o brasileiro se constitui historicamente, dialogando sobre a formação do nosso país como um amálgama de diversas culturas. Entendendo o espaço escolar como um lugar social onde se constitui identidades, Bittencourt afirma que:

[...] há uma estreita relação entre História escolar e constituição de identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais [...]. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a História escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.<sup>42</sup>

Em vista disso, pauta-se, no ambiente escolar, através da perspectiva de Nelson Pereira dos Santos, a constituição de uma identidade nacional como não composta predominantemente por ideais presentes na cultura europeia, mas que exalte traços da cultura afro-brasileira e indígena que compõem tal noção identitária.

---

<sup>42</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Nesse sentido, há pesquisas acadêmicas realizadas recentemente na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, especificamente conduzida pelo Núcleo de Estudos Africanos e Indígenas - NEAI, que dialogam como a cultura dos povos indígenas se mostra presente, até mesmo de forma singela, no cotidiano. Aqui, destaca-se o trabalho *A expografia como recurso para uma educação identitária sul-maranhense*, de Wanderson Sousa Costa<sup>43</sup>, que dialoga através de uma exposição de fotografias sobre elementos culturais dos povos indígenas, em especial os krikati, que são ressignificados no cotidiano dos não-indígenas.

Outro movimento importante que dialoga a respeito do reconhecimento da cultura indígena dentro do espaço escolar seria a utilização do cinema indígena como mecanismo para que a história dos povos indígenas seja contada pelos seus próprios atores. Dito isso, o professor pode utilizar-se do material audiovisual produzido pelo projeto *Vídeo nas Aldeias*, criado em 1986 estando voltado para contribuir no processo de resistência cultural e a reafirmação étnica dos povos indígenas, visibilizando sua cultura e memória através do cinema colaborativo, tendo seus curtas disponibilizados em plataformas de streaming mais populares, como no caso do YouTube. Enquanto o debate sobre os dois filmes citados anteriormente abre espaço para a problematização de diversos temas na área das relações étnico-raciais, o cinema colaborativo indígena mostra-se como uma ferramenta eficaz para trabalhar o passado dos povos indígenas a partir do reconhecimento da diversidade cultural e suas expressões de se ensinar história.

Por fim, essas são as reflexões acerca das possibilidades do uso de *Hans Staden* (1999) e *Como era gostoso o meu francês* (1971) em sala de aula, privilegiando ambos como um espaço para debate e problematização, tendo em mente também a complexidade de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, se tornando um tema extremamente necessário para o cotidiano escolar. Toda e qualquer iniciativa de se trabalhar com os povos indígenas que se distancie da forma resumida a datas comemorativas e ao discurso estereótipo normalmente reproduzido, apresenta-se como uma introdução de esperança na educação básica em uma dinâmica constante de aprendizado sobre o berço da história do Brasil.

---

<sup>43</sup> COSTA, Wanderson Sousa. A expografia como recurso para uma educação patrimonial. In: GOMIDE, Ana Paula Sena et al (Orgs.) **Anais da III Semana Acadêmica de História da UEMG Divinópolis**: textos completos [recurso eletrônico] / Ana Paula Sena Gomide et al (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

Deseja-se, ao final desta pesquisa, que estas breves reflexões possam, de alguma forma, indagar e ajudar a quem se interessar com relação a utilização do audiovisual como ferramenta que pode consolidar caminhos para perspectivas multiculturais, aproximando cada vez mais os Eus dos Outros. Portanto, acredita-se que esta pesquisa soma ao conjunto de investigações que cultiva um multiculturalismo pautado no reconhecimento das diferenças como base única de diálogo.

### **Breves considerações finais**

Partindo da utilização das três fontes, a literatura de Hans Staden e suas respectivas adaptações cinematográficas, mostrou-se como uma experiência singular que abre margem para diversas possibilidades neste campo de pesquisa por conta das pontes de intertextualidades criadas durante a pesquisa. O cinema, em seu papel como arte, pode ser analisado por diferentes perspectivas teóricas em diferentes áreas das ciências humanas, em que cada análise pode descortinar elementos mais instigantes, profundos, contidos nos enquadramentos do filme, revelando uma vasta gama de detalhes acerca do universo das representações.

No caso das representações que partem da literatura dos viajantes de Hans Staden, percebe-se que tais fontes como exímio material para análise do discurso que os europeus produziam e consumiam a respeito dos povos indígenas, possibilitando com que haja diálogos de problematização do discurso eurocêntrico produzido no século XVI. Pensando a pesquisa através da relação entre literatura e cinema, compreende-se o objeto de pesquisa como pertencente a dois campos de representação, em que pauta-se, sobretudo, a utilização da decolonialidade como principal fundamento para identificar símbolos que pertencem a um ideal da colonialidade, trabalhando em um constante processo de desmistificação do discurso colonial, resgatando e ensinando a história de resistência de grupos invisibilizados pela história oficial.

Traçando um breve quadro comparativo entre ambos os filmes, por mais que as duas obras trabalhadas nesta pesquisa partam de um documento em comum, torna-se de suma importância enfatizar que a obra dirigida por Nelson Pereira se distancia de *Hans Staden* (1999), que se apresenta como um conteúdo "objetivo" e

cientificamente "neutro". *Como era gostoso o meu francês* (1971) de Nelson Pereira dos Santos não compartilha da ambição de construir fatos narrados literariamente no século XVI através de sua câmera, mas sim de adaptar a obra literária em uma releitura que se afirma no campo da ficção histórica, utilizando-se da fonte histórica apenas como um pontapé para o estabelecimento de provocações e reflexões diversas.

Pensar o ensino de história através da decolonialidade como um instrumento de análise é fazer com que se repense as relações de poder decorrentes da colonização sejam problematizadas, objetivando o questionamento de um imaginário forjado no discurso do vencedor. Logo, os sujeitos antes invisibilizados pela colonialidade moderna passam a ter maiores reconhecimentos na educação, visto a mesma como um espaço político do qual objetiva-se a liberdade das relações ainda calcadas em um ideal hierárquico. Interligar o ensino de história e a colonialidade é firmar um compromisso no campo das relações étnico-raciais, descortinando o ideal eurocêntrico que ainda se expressa no cotidiano.

Por fim, o ambiente escolar da educação básica deve ser pensado como o ponto de partida para que se estabeleça uma nova relação com o passado, problematizando a memória para (re)pensar a história dos povos indígenas, suas questões identitárias, visibilizando a riqueza cultural dos povos originários. Este artigo se insere num quadro onde se pensa as aulas de História como lugar de transformação política, de inquietação, como uma prática crítica e sensível de se compreender o presente como definidor dos parâmetros da experiência do passado e de perspectivas pro futuro. O estudo dos povos originários, por exemplo, é ensinar sobre uma cultura diversa, sobre suas lutas de resistência do passado que ecoam em suas reivindicações por justiça, proporcionando uma experiência singular ao aluno, almejando uma consciência histórica do indivíduo sobre o corpo social a qual pertence.

## Referências

- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de

Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2010.

CANAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

CAMPOS, Fernanda de Freitas. **Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI**. 2013. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso -Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, n. 22, 2003. p. 89-100.

COSTA, Wanderson Sousa. A expografia como recurso para uma educação patrimonial. In: GOMIDE, Ana Paula Sena et al (Orgs.) **Anais da III Semana Acadêmica de História da UEMG Divinópolis: textos completos [recurso eletrônico]** / Ana Paula Sena Gomide et al (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. 2010.

FAVARETTO, Celso. **Tropicália: alegoria, alegria**. São Paulo, Kairos, 1979.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2006.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). História: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FONSECA, Vitória da Azevedo. EUS E OLHARES SOBRE OS OUTROS: relatos de Hans Staden e suas releituras cinematográficas. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, v. 7, n. 9, 2010. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/121](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/121). Acesso em: 24 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: use com moderação. **Revista Labirinto**. v. 24, n. 2, p. 57-70, 2016.



FRANÇA, André Ramos. **Das teorias do cinema à análise fílmica**. Salvador, Universidade Federal da Bahia.(Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002.

GOUDEL, F. R. **Conceito Antropofagia: vanguarda e proliferação**. Santa Catarina: DAPesquisa Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico; antropofagia e histórias de canibalismos**. São Paulo: A Fundação, 1998. p. 22-34.

PIRES, Maria da Conceição Francisca.; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p.607-616, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, p. 437-449, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil** [recurso eletrônico] / Hans Staden; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno]. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. 17º COLE, 2009.

### Filmografia

COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Produção de Luiz Carlos Barreto, Nelson Pereira dos Santos, César Thedi, e K. M. Ecksein. Rio de Janeiro. 1971. (83 min.), sonoro, colorido. Legendado.

HANS STADEN. Direção de Luiz Alberto Pereira. Produção de Jorge Mendes e Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal: IPACA/Jorge Neves/Lapfilme, 1999. 1 DVD (92 min.), sonoro, colorido. Legendado.

**Recebido em:** 01/12/2022

**Aprovado em:** 05/02/2023

# IMPrensa, Pesquisa e Ensino de História: Impresses Digitalizados da Hemeroteca Digital para Estudar a Balaiada em Sala de Aula

*PRESS, RESEARCH AND HISTORY TEACHING: DIGITIZED PRINTS BALAIADA FROM THE DIGITAL NEWSPAPER LIBRARY TO STUDY IN THE CLASSROOM*

**Antonio Guanacuy Almeida Moura<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar uma breve discussão sobre o uso de impressos digitalizados como fonte para o ensino de História. Inicialmente são explorados apontamentos teóricos que entre os historiadores tem suscitado diversas reflexões e problematizações sobre o uso dos jornais como fonte documental para a área de História. Abordo, ainda, a possibilidade dos docentes de História de usar os jornais em sala de aula acessando os websites que os disponibilizam digitalizados, a exemplo dos jornais, a Chronica Maranhense e o Bem-te-vi, que podem ser utilizados em sala de aula para abordar uma das principais revoltas do período regencial, a Balaiada (1838-1841). Como perspectiva, vislumbro

**Abstract:** This article purposes to present a brief discussion about the use of digitalized forms as a source for the teaching of History. Initially, this study explores explore theoretical notes that among historians have raised several reflections and problematizations about the use of newspapers as a documental source for the area of History. I also address the possibility of History teachers to use newspapers in the classroom by accessing the websites that make them available digitally, such as the newspapers The Chronica Maranhense and The Bem-te-vi, that can be used in the classroom to address one of the main revolts of the regency period, the Balaiada

<sup>1</sup> Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFMA- Campus São João dos Patos-MA, Mestre em ensino de História e Doutorando em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. E-mail: antonio.moura@ifma.edu.br

que a aproximação entre historiografia, imprensa, estratégias metodológicas amparadas no digital e ensino pode abrir espaço para novas formas de aprender e ensinar História.

**Palavras-chave:** Imprensa, Jornais Digitalizados, Balaiada, Ensino de História.

(1838-1841). As a perspective, I see that the approximation between historiography, press, methodological strategies supported by digital and teaching can open space for new ways of learning and teaching History.

**Keywords:** Press, Scanned Newspapers, Balaiada, History Teaching.

## Introdução

O desafio de utilizar documentos diversos para pesquisas históricas, já foi e ainda é fruto de muitas discussões. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) destacam que esse desafio e os debates estendem-se também às "*possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula*"<sup>2</sup>, uma vez que o trabalho com os documentos deve ser bem sistematizado.

Essa é uma questão importante para os historiadores, docentes e pesquisadores da área de História, e é necessário debruçar-se sobre ela, pois, segundo Proença "[...] *sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História, se pretendermos efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências*"<sup>3</sup>.

Sendo assim, a problematização sobre os usos desses documentos, a exemplo dos jornais que podem ser utilizados como fonte para a pesquisa na área de História, nos direciona a apresentar algumas reflexões teóricas sobre os seus usos pelos historiadores. Nesse sentido, cabe lembrar que os jornais são, conforme aponta Maria Helena Rolim Capelato, um "[...] *manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, a imprensa possibilita aos historiadores acompanhar o percurso dos homens através do tempo*"<sup>4</sup>.

Tais reflexões se iniciaram a partir das discussões suscitadas na disciplina de Imprensa e Ensino da História: Objeto, Documento e Metodologia, do programa de

<sup>2</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

<sup>3</sup> PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 1992.p. 126.

<sup>4</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.p. 13.

doutorado em História-PPGHIST da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, e do aprofundamento das leituras indicadas no decorrer da disciplina.

Para os propósitos deste artigo, pretendo, inicialmente, apresentar algumas questões concernentes às discussões que vem sendo levantadas pela historiografia em relação ao uso dos jornais impressos como fonte e objeto para a pesquisa histórica.

Na sequência, abordo como os jornais, em suas múltiplas formas de apresentação, pode ser utilizados pelos docentes em sala de aula tomando por base a orientação do Documento Curricular do Território Maranhense, documento este que norteia a prática docente nas escolas do estado do Maranhão.

Por fim, e com base nas páginas digitalizadas dos jornais a *Chronica Maranhense* e *O Bem-te-vi*, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, proponho uma reflexão didática sobre uma das principais revoltas do período regencial, a Balaiada, com foco na perspectiva de uso de diferentes fontes e linguagens, em especial a digital, para ensinar e apreender História.

### **Apontamentos teóricos sobre a imprensa**

As relações dos historiadores com as fontes e documento históricos, a partir da renovação da historiografia no século XX<sup>5</sup>, permitiu uma nova apreensão sobre a concepção de documento histórico, possibilitando aos historiadores repensar os seus usos e possibilidades para pesquisar e ensinar.

Dentre estes, cita-se o uso de periódicos impressos, como os jornais, que recentemente com o advento da “era da informação<sup>6</sup>” podem ser encontrados também no ciberespaço, hospedados em plataformas digitais.

---

<sup>5</sup> As bases epistemológicas da História passou por profundas transformações a partir de 1929 com a fundação, na França, da revista dos *Annales*, com ela surge uma nova geração de historiadores que passam a repensar alguns conceitos importantes, como — o tempo, as fontes e os objetos históricos — contribuindo desta maneira para uma renovação gradativa ao longo do século XX do campo historiográfico. Dentro desta perspectiva, os *Annales* passam a estimular a interdisciplinaridade, a incorporação de novos objetos e a expansão do uso e concepção dos tipos de fontes históricas, além de fornecer novas visões aos estudos históricos no decorrer do século XX.

<sup>6</sup> Alvin Toffler (1980), cientista social norte-americano, publicou um livro em 1980, chamado “A terceira onda”, sendo uma importante publicação para divulgação da ideia de uma “era da informação”, de acordo com o autor é possível dividir, em função de suas características, as sociedades em três ondas civilizatórias: a primeira é a agrícola, a segunda é a industrial e a terceira é a digital. A “terceira onda” é uma referência para designar a sociedade da informação ou digital, sociedade atrelada ao surgimento das redes de computadores, a disponibilização e divulgação das informações por meio digitais.

A era da informação, surge em meio a uma maior difusão dos computadores e o acesso crescente a *web*, o que permitiu, paulatinamente, o armazenamento, a distribuição de informações e o acesso de usuários em todo o mundo aos diversos bancos de dados disponibilizados na internet, contribuindo para capilaridade das informações na sociedade.

A investigação sobre os usos, produção e circulação dos jornais, veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, denota sua importância cultural, social, mercadológica e como suporte didático-pedagógico para investigação histórica, pois conforme nos aponta Heloisa de Faria Cruz e Maria do Rosário da Cunha Peixoto “[...] nos diversos níveis de ensino e em diversas áreas, a imprensa transforma-se, de forma crescente, em suporte didático-pedagógico na sala de aula”<sup>7</sup> sendo uma maneira interessante dos discentes compreenderem o ofício do historiador e seu trabalho com as fontes.

No entanto, o trabalho a ser realizado com os jornais impressos deve ser feito com crítica, rigor teórico e metodológico, pois essas fontes são produzidas dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural; desta maneira, é fundamental o trato com as fontes históricas, mas, sobretudo, com a teoria que orienta e reorienta o fazer historiográfico, conforme alude Maria Helena Rolim Capelato: “*Conhecer a história através da imprensa pressupõe um trabalho com método rigoroso, tratamento adequado de fonte e reflexão teórica*”<sup>8</sup>.

Cabe ressaltar que essa compreensão crítica dos jornais como fonte histórica e das relações que se tecem entre a intencionalidade de quem escreve, para quem se escreve, os argumentos apresentados nas linhas editoriais dos jornais impressos e o entendimento de como os diversos atores sociais se apropriam do texto nos diversos espaços sociais e independente de como esses jornais se apresentam, sejam eles jornais grandes, pequenos ou subversivos, nos afasta de um tempo em que a imprensa era tida como fonte suspeita.

E no Brasil, é durante a década de 1970, de acordo com Tânia de Luca, que os impressos passam a ser reconhecidos como importantes para escrita de uma “*História da imprensa, embora reluta-se em utilizá-los para se escrever uma História por*

---

<sup>7</sup> CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 253 - 270, dez. 2007. p.254

<sup>8</sup> CAPELATO, Op. cit., p.23.

*meio da imprensa*<sup>9</sup>, ou seja, a autora evidencia que entre os historiadores havia uma suspeição quanto ao uso dos jornais como fonte documental para pesquisas históricas, embora não fosse uma particularidade da historiografia brasileira. A autora salienta ainda que a suspeição em relação à utilização dos jornais como documento histórico ocorria devido a premissas como imparcialidade, tendência dos conteúdos editoriais e, muitas vezes, falta de objetividade no uso dos jornais<sup>10</sup>.

No entanto, a visão sobre o uso dos impressos como fonte de pesquisa, aqui em especial os jornais, sofreu modificações dentro do campo historiográfico e os jornais passaram a ser objetos da História. A partir de reflexões historiográficas sobre o significado do documento e das suas redefinições é que a suspeição contra a imprensa perde o vigor. Sobre tais suspeições Maria Helena Rolim Capelato, já no final da década de 1980, observava:

Tais sugestões, são relevantes, mas o conceito de jornal como fonte suspeita merece revisão. A historiografia mais recente tem refletido muito sobre o significado do documento e foi a partir das redefinições nesse campo que as "suspeitas" contra a imprensa desapareceram. Convém explicar ao leitor como ocorreu essa mudança de postura. Ela é fruto, sobretudo, de um esforço para se repensar problemas, objetos e abordagens da História.<sup>11</sup>

É claro, porém, que os diversos relatos dos jornais não devem ser tomados de forma padronizada, observação que cabe a muitos outros tipos de registro, afinal o tempo histórico em que são produzidos os diferencia. Tais diferenças compreendem mudanças significativas no contexto sócio-político de uma determinada sociedade, e nas técnicas de confecção, apresentação, estrutura das tipografias e formato dos jornais.

Durante o século XIX, a partir de 1808, com a instalação da tipografia da Impressão Régia é que surge de forma sistemática uma produção interna de jornais no Brasil, a imprensa surgiu no Brasil, conforme nos aponta Nelson Werneck Sodré, "*sob a proteção oficial da coroa, mais do que isso, por iniciativa oficial da coroa portuguesa — com o advento da chegada da corte de D. João ao Brasil*".<sup>12</sup>

<sup>9</sup> LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto: 2008, p. 111.

<sup>10</sup> Idem, p. 116

<sup>11</sup> CAPELATO, Op. cit., p.20

<sup>12</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999, p.19.

No Maranhão, no ano de 1821 é instalada a primeira tipografia da província, “a *Tipografia Nacional do Maranhão, ficando limitada a cidade de São Luís, quase sempre sob a égide da administração provincial, situação inalterada até 1825*<sup>13</sup>”, a criação dessa tipografia veio acompanhada de uma carga política e social, por meio dos seus impressos o espaço público de discussões políticas foi ampliado na província, conforme aponta Marcelo Cheche Galves.

Se, por um lado, o uso público da Tipografia funcionou como mecanismo de defesa e propagação das premissas da administração provincial, por outro, a circulação das informações impressas ampliou o espaço público de discussões política, tornando seu controle uma “medida de Estado” [...].<sup>14</sup>

A abertura da tipografia, foi o ponto de partida do jornalismo maranhense e uma estrutura importante para a produção de jornais que seriam palco da difusão de ideias e embates políticos.

De todo modo, cabe destacar que os jornais são passíveis a ingerências de questões externas, segundo nos aponta Robert Darnton e Daniel Roche<sup>15</sup>, pois se imbricavam muitas vezes num conjunto complexo de instituições sociais, econômicas e políticas que os delimitavam por meio de um amplo sistema de controle editorial, repressão e censura; sendo assim, os pesquisadores devem procurar conhecer a dinâmica destes impressos, suas articulações com a história, para assim compreender a historicidade da imprensa, seus usos no campo das pesquisas historiográficas, o contexto em que foram produzidos, escritos e lidos.

Assim, repensar o trabalho com fontes documentais, principalmente os impressos, e suas especificidades históricas, sejam elas regionais ou nacionais, podem ajudar a diluir interpretações gerais ou universais.

Os historiadores, em suas atividades de pesquisas e ensino, devem atentar para questões relacionadas ao seu *métier*, que inclui o desafio de tornar inteligível por meio do estudo o que ‘aparece e o que não aparece nos documentos’ para que se possa produzir narrativas que também expressem a forma como foram constituí-

---

<sup>13</sup> GALVES, Marcelo Cheche. “**Ao público sincero e imparcial**”: **Imprensa e Independência do Maranhão** (1821 - 1826). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2010. p. 82

<sup>14</sup> Idem, p. 78-82

<sup>15</sup> DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. **A Revolução Impressa**. A imprensa na França (1775-1800). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996: Introdução (p. 15-17).



das, pois "Os documentos sugerem que nós sabemos o que é necessário saber, mas mentem por sua parcialidade. Sempre!"<sup>16</sup>.

Nesse sentido, a utilização dos jornais; como fonte para análise histórica, pensando o seu uso para além dos registros dos acontecimentos e/ou como mero depositário de informações e da verdade, amplia as possibilidades de ensino, e pode ressignificar a aprendizagem em História.

### **A imprensa e a hemeroteca digital brasileira: possibilidade para o ensino de história**

Todo ato de produzir uma reflexão sobre determinado elemento do passado implica escolhas teóricas e metodológicas, e o uso de jornais como fonte para o ensino de História não está isento dessas escolhas. E, qual seja o caminho de aproximação a partir das suas escolhas e/ou proposta didática com o uso de jornais, o historiador deve ainda considerar as características e aspectos destes, que na perspectiva D' Assunção Barros são "[...] *abrangência de assuntos, periodicidade, largo alcance, polifonia dos textos, produção multifatorial, interação entre informação e discurso, busca de vários segmentos leitores, efeito de realidade*".<sup>17</sup>

Estas características devem ser consideradas, visto que a imprensa e os jornais não transmitem apenas informações ou são apenas depositários de acontecimentos históricos. Como indicam Robert Darnton e Daniel Roche, "*é preciso pensar a sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica*"<sup>18</sup>. Neste sentido, é necessário compreender as circunstâncias históricas e sociais que envolvem a sua produção, conforme nos esclarece Heloísa de Faria Cruz.

Trata-se de entender a imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada mo-

---

<sup>16</sup> LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. *Revista Tempo*, UFF, v. 20, 2014, p. 10.

<sup>17</sup> BARROS, José D.'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Editora Vozes, 2019. p.182.

<sup>18</sup> DARNTON e ROCHE, Op. Cit., p.15.

mento, as relações imprensa/sociedade e os movimentos de constituição e instituição do social que essa relação propõe.<sup>19</sup>

Os jornais não devem ser encarados como uma fonte objetiva de conhecimento sobre o passado, longe disso, estes devem ser analisados na complexidade de suas articulações, "*fazendo emergir vozes e interpretações, que deem visibilidade a outras histórias e memórias*"<sup>20</sup>. Assim, o professor/pesquisador pode lançar mão de diferentes pontos de vista sobre a História: recortes, imagens e dados diversos que podem ser usados como fonte na educação básica.

Mas, se por um lado o acesso às fontes documentais foi ampliado, contribuindo para renovação do saber historiográfico, por outro a reflexão sobre o uso dos documentos em sala de aula merece maior atenção. Nesse sentido, cabe aos docentes ater-se a algumas questões — aqui, destaco três —, as quais são de fundamental importância para trabalhar o jornal em sala de aula:

- 1- Evitar tomá-lo e apresentá-lo como "dono da verdade";
- 2- Considerar que não são neutros e imparciais, pois possuem um ou mais autores com posições definidas e é necessário saber identificar essas posições;
- 3- Levantar questões contextuais sobre ele e a partir dele.

Tomando essas questões como norteadoras o professor/pesquisador pode fomentar entre os alunos uma análise crítica e inteligível dos impressos em sala de aula. Tal análise, segundo Maria Helena Rolim Capelato, *pressupõe o desvendamento das relações e formas de poder que atravessam os jornais*.<sup>21</sup>

Visto por essa perspectiva, o trabalho com os jornais pode facilitar ao professor/pesquisador a mediação em sala de aula, pois, de acordo com Maria Auxiliadora Schimidt (2009, p. 57), a "[...] *sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos*".<sup>22</sup> Ademais, os jornais podem possibilitar aos discentes desenvolver o senso crítico, a leitu-

<sup>19</sup> CRUZ, Heloísa de Faria. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana 1890-1915**. – São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013, p. 12.

<sup>20</sup> CRUZ e PEIXOTO, Op. cit., p. 260.

<sup>21</sup> CAPELATO, Op. cit., p.69.

<sup>22</sup> SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.57.

ra, o acesso a textos analíticos, a contextualização dos documentos e a escrita, sendo uma importante fonte para o registro das dimensões históricas do passado e do presente.

O professor " *ao incorporar em sua prática pedagógica a releitura da imprensa periódica, articula saberes e possibilita a formação da e para a cidadania*"<sup>23</sup> contribuindo desta maneira para a formação e posicionamento crítico dos seus alunos.

Outro aspecto importante em relação ao uso de jornais no ensino de História é que estes não devem ser utilizados apenas como ilustração, mas como fonte para análise dos processos históricos imbricados em torno da sua publicação e veiculação na sociedade.

Para a análise do conteúdo tem sido importante a reflexão sobre a autoria dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo na criação de fatos históricos. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista.<sup>24</sup>

Portanto, é necessário aos professores uma análise cuidadosa dessa fonte ao se trabalhar em sala de aula, para que o estudante perceba os interesses envolvidos na sua produção e veiculação nos espaços públicos.

Mas como ter acesso e onde encontrar exemplares de jornais para trabalhar em sala de aula com os alunos? Essa é uma pergunta que deve ser feita e um desafio a ser encarado pelos docentes mesmo diante das limitações e condições para sua consulta impostos aos professores de História nos diversos espaços escolares, mas que não deve ser um impeditivo para a utilização dos jornais para ensinar e aprender História.

Parto, portanto, da premissa que é necessário adequar a maneira como se ensina história aos discentes que passam hoje pelas salas de aula, pois as transformações sociais e históricas proporcionadas pelos avanços tecnológicos digitais, se refletem também no ambiente escolar.

---

<sup>23</sup> FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2009, p. 215.

<sup>24</sup> BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 336.

Em consonância com Selva Guimarães, entendo que "*O processo de ensino e aprendizagem em História pode ser enriquecido e ampliado com a incorporação de novas TDIC's, [...]*"<sup>25</sup>, visto que a utilização dos recursos oriundos do ciberespaço e materializados pela *web* no processo de ensino e aprendizagem em História pode fazer emergir novas perspectivas educacionais e formas diversas de ensinar e aprender história.

Um caminho proposto e que pode auxiliar os docentes de História a transpor esse desafio é a utilização de recursos tecnológicos digitais, como a internet, um instrumento importante para se aprender História no espaço escolar e que pode favorecer entre os educandos novas relações com o saber histórico, conforme ressalta Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco.

A disponibilização do conteúdo de História na internet passou a ter várias possibilidades de uso, porque podem variar de artigos e livros em formato digital, [...]. A história se beneficia grandemente das possibilidades tecnológicas: desde a digitalização e disponibilização de fontes que durante muito tempo ficavam acessíveis a um pequeno grupo de pessoas, passando pela troca rápida de informações e de possibilidades de discussão em termos globais, até o acesso on-line de várias bibliotecas pelo mundo.<sup>26</sup>

Um bom exemplo dessas bibliotecas e de como utilizar jornais em sala de aula pelos docentes é o que sugere o Documento Curricular do Território Maranhense<sup>27</sup> (2019), que apresenta nas suas diretrizes uma proposta de uso de jornais por meio do acesso, via *web*/internet, à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, um portal de periódicos nacionais que possui um amplo acervo e que pode ser acessado gratuitamente.

A biblioteca dispõe de exemplares diversos, passando por jornais do século XIX e século XX, podendo ser acessados e consultados pelo nome do periódico, período e local, conforme se observa na Figura 1.

---

<sup>25</sup> GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico)

<sup>26</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.p.166

<sup>27</sup> MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense para educação infantil e o ensino fundamental**. Editora- FGV. 1.ª edição – 2019.

FIGURA 1



Página Principal da Hemeroteca Digital

Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

Cada uma dessas abas é usada de maneira diferente para que o professor/pesquisador realize suas consultas. Na aba periódico, o pesquisador pode buscar os diversos periódicos disponíveis na hemeroteca, o que possibilita analisar como um jornal aborda determinado assunto em um período específico, a exemplo dos jornais de orientação liberal, a *Chronica Maranhense* e *Bem-te-vi*, lançados em São Luís (MA) no ano de 1838.

A segunda aba, período, é mais indicada para pesquisas sobre temas com marcos cronológicos específicos ou recortes de tempo delimitados, onde o professor/ pesquisador pode filtrar a sua pesquisa por data, local, periódico e palavras-chave.

Por fim, a terceira aba, local, é a opção que o professor/pesquisador tem para buscar documentos sobre a trajetória de indivíduos e grupos por local e períodos mais específicos.

O uso da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional<sup>28</sup> para pesquisar e ensinar História é uma demonstração dessa expansão da informática e seus recursos, e de como as instituições podem viabilizar por meio do ciberespaço o acesso público e gratuito a arquivos que antes se encontravam apenas em formato físico, nas dependências da instituição. Agora digitalizados, permitem o seu acesso integral dos conteúdos.

<sup>28</sup> Para os docentes interessados, o site da hemeroteca digital pode ser acessado por meio do link <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em 14/09/2022.

### **A Hemeroteca Digital Brasileira e a Balaiada nos impressos do Maranhão**

A rapidez e o alcance das transformações relacionadas ao uso das tecnologias digitais, da internet e dos seus recursos no decorrer das últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI fizeram com que as práticas pedagógicas docentes mudassem. A História e o seu ensino não ficam de fora deste processo, pois com a virada digital o *métier* do historiador se modificou, assim, como as formas de acessar, tratar, armazenar as fontes históricas e difundir o conhecimento histórico.

Sendo assim, os docentes podem se valer desses *websites*, a exemplo da Hemeroteca Digital, preconizado em documentos curriculares, por meio da qual é possível propor um trabalho de leitura, interpretação e debate em sala de aula sobre o período pós-independência e os diversos conflitos de ordem econômica, política e social que marcaram o Maranhão Oitocentista durante a Regência, (1831 – 1840), período que marca a primeira experiência brasileira de descentralização política e é o palco de uma série de rebeliões que se espalharam pelas províncias do Brasil, dentre as quais, a Balaiada (1838 – 1841).

O Historiador José Murilo de Carvalho, esclarece que com a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, diferentes projetos de nação foram colocados em disputa, e tal qual na América hispânica, o Brasil foi marcado por discussões, grande agitação política, revoltas regionais, conflitos urbanos e secessões, ainda segundo o autor a diferença em relação aos países hispânicos foi que o Brasil ao término desse período de agitação conseguiu manter sua unidade política<sup>29</sup>.

Além da difusão das informações e o acesso a documentos, o uso de jornais hospedados na Hemeroteca Digital pode auxiliar na constituição dos alunos como sujeitos ativos, capazes de lerem o mundo que os circunscreve, pois, quase sempre quando se aborda sobre a ordem Imperial no Brasil pós-independência, o Ensino da História do Maranhão não é incorporado.

Ao Ensino de História do Maranhão que por muito tempo encara o problema da ausência de materiais didáticos adequados, recentes e em harmonia com as exigências legais.

---

<sup>29</sup> CARVALHO, José Murilo de. **A Construção Nacional 1830-1889**, v.2. História do Brasil Nação: 1808-2010. Direção Lília Mortiz Schwarcz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.p. 87.

Outro problema foi a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em que os conteúdos específicos da História do Maranhão, que ainda eram vistos no currículo nacional, deixaram de ser exigidos, o que gerou na quase exclusão dessa temática nas aulas de História.<sup>30</sup>

Na História do Brasil, a transição do Primeiro Reinado para Regência foi marcada por instabilidade e polarização política entre os conservadores e liberais, que se alternavam no poder. Matthias Röhrig Assunção, destaca que *"a constituição de partidos políticos no Maranhão imperial seguiu, de maneira geral, o padrão nacional, caracterizando-se por uma divisão básica entre grupos, os conservadores, os liberais moderados e os "exaltados"*<sup>31</sup>.

E é nesse contexto de alternância de poder, em um período denominado *"regresso conservador"*<sup>32</sup>, caracterizado pela violenta repressão às revoltas políticas nas províncias, ameaçadoras da ordem pública, que estoura a Balaiada ou Guerra dos Bem-te-vis (nome que seria dado a um dos jornais que mais circulou no Maranhão), revolta marcada pelo envolvimento de vários grupos sociais e a *"ruptura entre a elite e as classes subalternas"*<sup>33</sup>.

Alguns fatores conjunturais contribuíram para eclosão da Balaiada na província do Maranhão, como os conflitos intra-oligárquicas, a crise de abastecimento e a oposição ao "Pega" — recrutamento forçado de jovens camponeses — segundo nos aponta o historiador Matthias Assunção (2015).

Três fatores conjunturais contribuem para explicar a eclosão da Balaiada. Os conflitos intraoligárquicos, que se expressavam nos conflitos entre liberais e conservadores, e entre as elites locais e a oligarquia que monopolizou o poder regional e acirram-se a partir de 1837. A crise de abastecimento de 1837-38 fomentou os ressentimentos da "pobreza" contra os "portugueses". O famigerado recrutamento representava o tributo mais pesado para as classes subalternas livres entre todas as contribuições que a Corte exigia para implementar a centralização e a estabilidade política. A oposição ao "Pega", símbolo de todas as arbitrariedades, serviu como bandeira de luta capaz de galvanizar "o povo de cor".<sup>34</sup>

<sup>30</sup> MATEUS, YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO. **A BALAIADA NA SALA DE AULA**: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático "A Guerra da Balaiada". 196 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018. p. 14.

<sup>31</sup> ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **De Caboclos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista**: Maranhão, 1800-1850. - São Paulo: Annablume, 2015, p. 317.

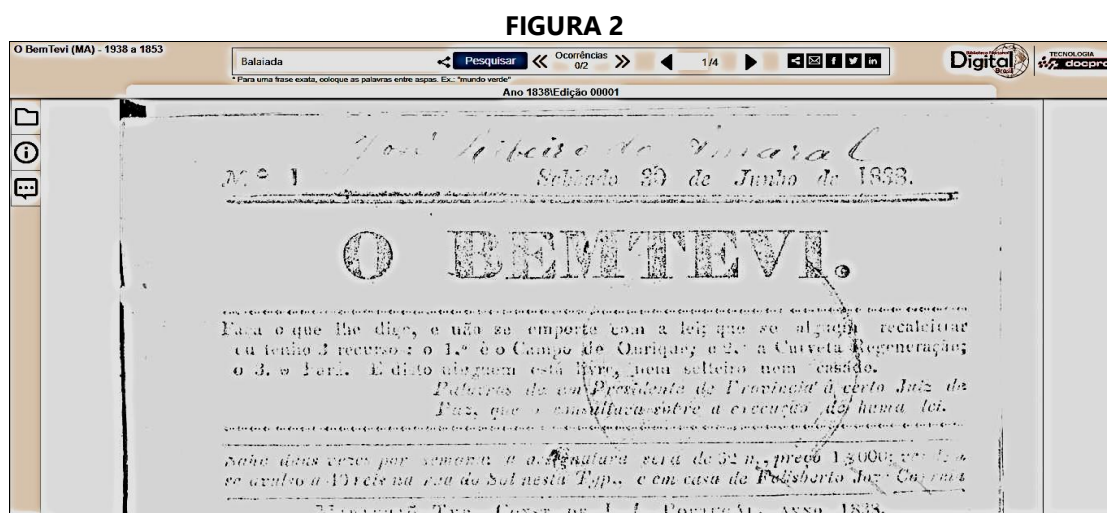
<sup>32</sup> CARVALHO, Op. cit., p. 95.

<sup>33</sup> Idem, p. 347.

<sup>34</sup> Idem, P. 365.



Durante o período desse conflito, os bem-te-vis e cabanos (oposição conservadora) se atacavam por meio de jornais. O Bem-te-vi<sup>35</sup>, jornal liberal radical criado em junho de 1838, circulando até o dia seis do mês de outubro daquele ano, com uma tiragem de trinta e um números. O jornal foi lançado por Estevão Rafael de Carvalho, professor nas aulas de Comércio do Liceu de São Luís, "no ramo da política, foi primeiramente deputado geral na Corte e, voltando à província, tomou assento na Assembleia Legislativa Provincial"<sup>36</sup>, com a ajuda de Francisco Baltasar da Silveira e Ramundo Cantanhede, redigiram e iniciaram as publicações do periódico.



Página n.º 1 do jornal o Bem-te-vi, de 30 de junho 1838.

Fonte: Site da Biblioteca Nacional Digital

Nas palavras de Werneck Sodré, "Era um jornal pequeno, um quarto do formato almoço comum, impresso na oficina de José Inácio Portugal, aparecendo todas as semanas, sem dia certo: quando ia circular, avisava com foguetório grosso".<sup>37</sup> Sendo descrito também como uma "uma folha incendiária, á que se attribue a revolução do Balaio"<sup>38</sup>, a influência do jornal teria sido tamanha a ponto do partido liberal adotar a denominação para si.

<sup>35</sup> O Bem-te-vi, Ano 1838\Edição 00001 Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=718130&Pesq=Balaiada&pagfis=154>> Acesso em 24/02/2022.

<sup>36</sup> SILVA, Alexandre Ribeiro e VIDAL, Diana Gonçalves. "Um jogo de partidos": educação pública e política no Maranhão imperial. Almanack [online]. 2019, n. 23, p. 316-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-463320192311>>. Epub 13 Dez 2019. p. 336 Acesso em: 8 de Janeiro de 2023.

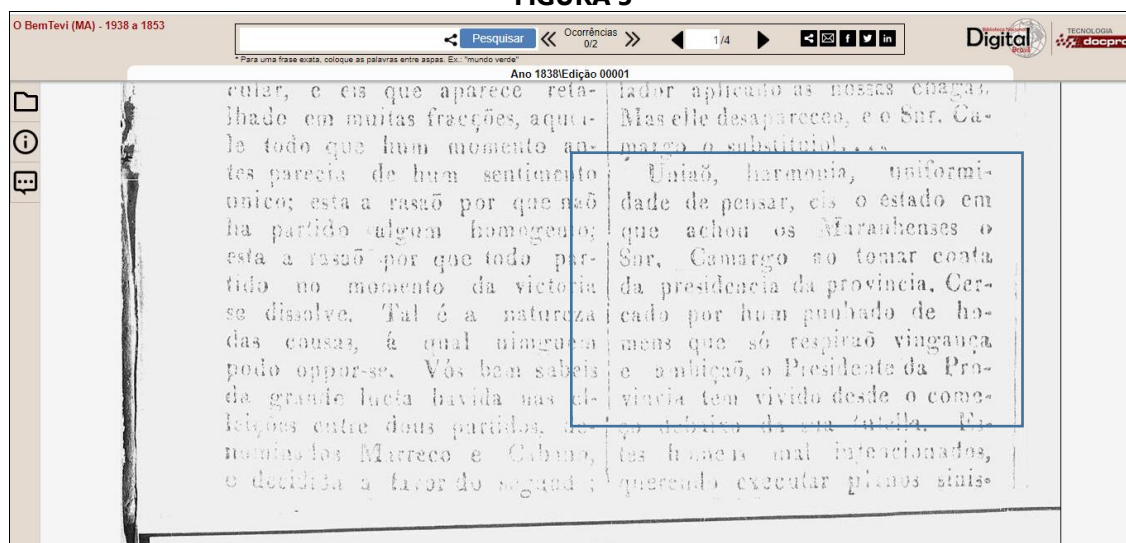
<sup>37</sup> SODRÉ, Op. cit., p.134.

<sup>38</sup> BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Dicionario bibliographico brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. v. 2. p. 296-297.

Na edição n.º1 do jornal, publicado no dia 30 de junho de 1838, na primeira página, Estevão Rafael de carvalho publica um manifesto direcionado aos eleitores da província, nas linhas do manifesto é possível constatar a insatisfação dos liberais em relação aos conservadores, que no ano anterior assumiram o poder na província do Maranhão, por meio do conservador Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, natural do estado Pernambuco. Cesar Augusto Marques, pontua que sobre o então governador da província "*convergiu todas as fúrias do Bemtevi*"<sup>39</sup>, o que culminou em ameaças de prisão para o redator do jornal.

Mesmo diante das ameaças de prisão o jornal continuou a ser publicado e a espalhar seus escritos incendiários, com notória atuação durante a Balaiada. O manifesto aponta, conforme a Figura 3, que o "Sr, Camargo ao assumir a presidência da província estaria cercado por homens que só respiram vingança e ambição".

FIGURA 3



Página n.º 1 do jornal O Bem-te-vi, de 30 de junho 1838.

Fonte: Site da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=718130&Pesq=Balaiada&pagfis=154>>

A matéria veiculada, no jornal O Bem-te-vi, contra o presidente da província evidencia a disputa pelo poder entre os grupos políticos do Império, o conservador e o liberal, e suas ressonâncias na província, em um período já marcado por instabili-

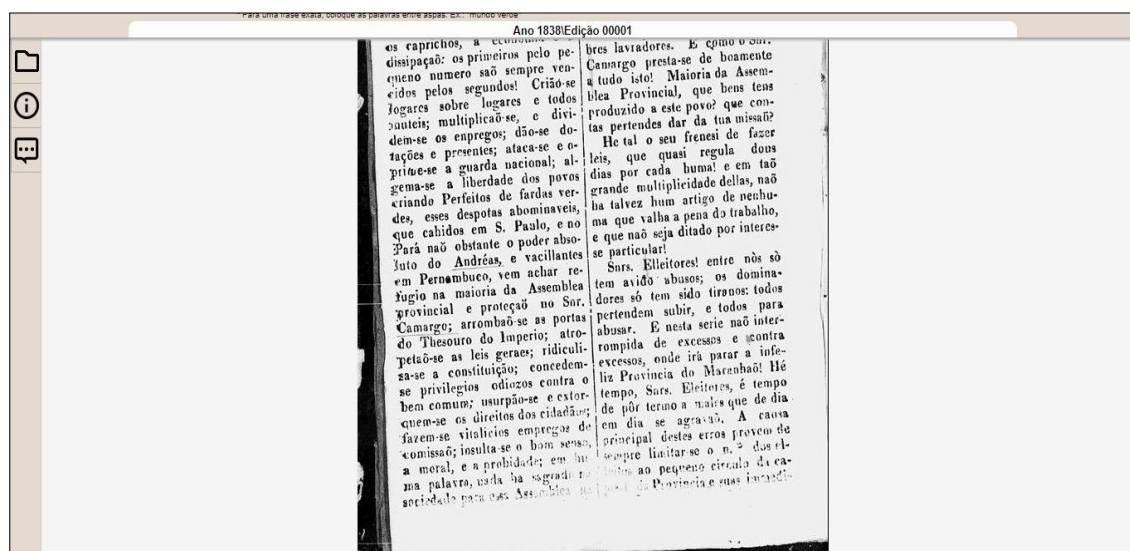
<sup>39</sup> MARQUES, Cesar Augusto. O Bemtevi e seu redactor o Sr. Estevão Raphael de Carvalho. Revista Trimensal do Instituto Histórico, Geographico e Ethnographico do Brazil, Rio de Janeiro, tomo XLIX, v. 2, p. 289-294, 1886.

dade políticas, sociais e econômicas, que culminariam com o surgimento da Balaiada na província do Maranhão.

Durante o período do conflito as tribunas dos jornais foram utilizadas pelos bem-te-vis e cabanos para troca de acusações, a exemplo do argumento dos bem-te-vis no período inicial da Balaiada e conforme destacado por Maria de Lourdes Monaco Janotti, os bem-te-vis responsabilizavam os cabanos "[...] *pela ineficiência da administração, pela corrupção da Guarda Nacional e, aproveitando-se da insegurança geral, vaticinar um grande derramamento de sangue na província*"<sup>40</sup>.

O manifesto publicado em junho de 1838 nas páginas do jornal, ainda acusa "essa gente", referindo-se aos conservadores, de arrombar as portas do Tesouro do Império, de serem ineficientes frente a administração e não respeitarem os direitos dos cidadãos<sup>41</sup> da província.

FIGURA 4



Pá-  
gi-  
na  
n.º  
2  
do  
jor-  
nal  
o  
Be-  
m-  
te-  
vi,  
de  
30  
de  
ju-

nho 1838.

Fonte: Site da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=718130&Pesq=Balaiada&pagfis=155>>

O jornal, denuncia ainda que a liberdade dos povos foram cerceadas com a criação do "Perfeitos de farda" (Prefeitos de farda), referência a lei provincial que instituiu os prefeitos na província do Maranhão, os quais tinham poder maior que os juizes de Paz e com poder discricionário e atribuições para resolver tudo.

<sup>40</sup> JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. "**Balaiada: construção da memória histórica**". História, São Paulo-UNESP, v. 24, n.1, 2005, p. 54.

<sup>41</sup> O termo cidadão refere-se apenas aqueles que possuíam direitos políticos assegurados, ou seja, os chamados "homens bons".

Caso alguém reclamasse, a lei aplicada seria de compressão e terror, conforme aponta a fala, reproduzida pelo jornal, do Presidente da Província a um Juiz de Paz que reclamava da execução da lei instituída.

Faça o que lhe digo, e não se emporte com a lei que se alguém reclamar eu tenho 3 recursos: 1º é o Campo de Ourique, e o 2º a Corveta Regeneração; o 3º o Pará. E disto ninguém está livre, nem solteiro nem casado. Palavras de um Presidente de Província a certo Juiz de Paz, que reclamava sobre a execução de uma lei.<sup>42</sup>

Percebe-se por meio desse trecho do documento qualquer impossibilidade de tomá-lo como “neutro e imparcial”, premissa que, aliás, deve orientar todo o trabalho de pesquisa com os jornais. Destaca-se também que a eclosão da revolta envolveu as lutas pelo poder local, questões regionais, razões para que o jornal apontasse em suas páginas para os abusos e excessos cometidos pelo partido conservador, que limitou os eleitores ao círculo da capital e de suas imediações, para escolher os representantes da assembleia provincial.

Para os liberais a composição da assembleia e seus representantes deveriam ser de pessoas de todos os pontos da província, para assim atender e se fazer conhecida as necessidades do povo, ou seja, “*à camada da população privada de direitos políticos, a massa dos não-cidadãos*”<sup>43</sup>. Nesse sentido, o Bem-te-vi, sustenta que:

A causa principal destes erros provem de sempre limitar-se o n.º dos eleitos ao pequeno círculo da capital da Província e suas imediações. Convém, pois, alargar este círculo, compondo a Assembleia Provincial de gente de todos os pontos da Província. Só assim conheceremos as necessidades de todos os povos, só assim o interior do nosso paiz deixara de ser-nos tão desconhecido como no-lo é a China. Convençei-vos Sers, Eleitores que para ser deputado basta que o indivíduo tenha huma sã rasão e probidade; e não esses tão decantados grandes conhecimentos que não existem em nossa terra, onde as capacidades se equilibrarão. Reunão-se em um ponto, a Assembléa, homens nascidos ou moradores em toda a província, ou que de seus logares tenham conhecimentos, sejam de que terra forem, habitem qual quer lugar que seja.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> O BEM-TE-VI, Op. cit., p.1.

<sup>43</sup> ASSUNÇÃO, Op. cit., p. 203.

<sup>44</sup> O BEM-TE-VI, Op. cit., p. 2-3.

Sendo assim, "*Não é surpreendente então que, no sul da província até mesmo os fazendeiros apoiassem a Balaiada*"<sup>45</sup>, ou seja, o "pouco caso" e a pouca atenção às outras regiões da província, como a região sul do Maranhão, fez com que essas elites do sertão dos Pastos Bons, criadoras de gado, empunhassem armas contra o governo provincial.

E é essa população que, cerceada nos seus direitos, comporá as fileiras de uma das maiores revoluções do período regencial, quebrando o sossego bucólico dos campos e tornando desde o Sertão dos Pastos Bons até a capital da província um campo de ebulções e ações entre as camadas que partilhavam dos mesmos sentimentos e ideais.

Para Matthias Assunção, o jornal o Bem-te-vi, mesmo não sendo responsável pela deflagração da Balaiada, como, às vezes, tem sido sugerido, pode ter contribuído para dar coesão ideológica ao discurso dos revoltosos, demonstrando assim o quanto os jornais foram importantes para que a propagação das ideias liberais mais radicais pudessem chegar as diversas partes da província e as mais variadas classes sociais da sociedade maranhense<sup>46</sup>.

Outro jornal liberal que surge em São Luís-MA, é a Chronica Maranhense, editado por João Francisco Lisboa, historiador, político e jornalista, figura importante do "*Pantheon Maranhense*"<sup>47</sup>, alinhado com os liberais da província "*Pertencia a esse pequeno e brilhante grupo que representava o partido liberal na legislatura de 1838*"<sup>48</sup> quando eclodiu a Balaiada no Maranhão.

Ao fundar a Chronica Maranhense, João Francisco Lisboa já era um homem experimentado na política e um adversário hábil no manejo da pena ao escrever, conseguindo expressar por meio do seu ofício os seus temores em relação à emancipação país e também denunciar "*os excessos da interferência das questões políticas na esfera administrativa; soube perceber nas origens da Balaiada a opressão sob a qual vivia a população marginalizada maranhense*"<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> ASSUNÇÃO, Op. cit., p. 312.

<sup>46</sup> Idem, p. 330.

<sup>47</sup> LEAL, Antonio Henriques. **Pantheon Maranhense. Ensaios biográficos dos Maranhenses ilustres já falecidos.** São Luís, 1873; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 1.; LEAL, Antonio Henriques. **Pantheon Maranhense. Ensaios biográficos dos Maranhenses ilustres já falecidos.** São Luís, 1875; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 2.

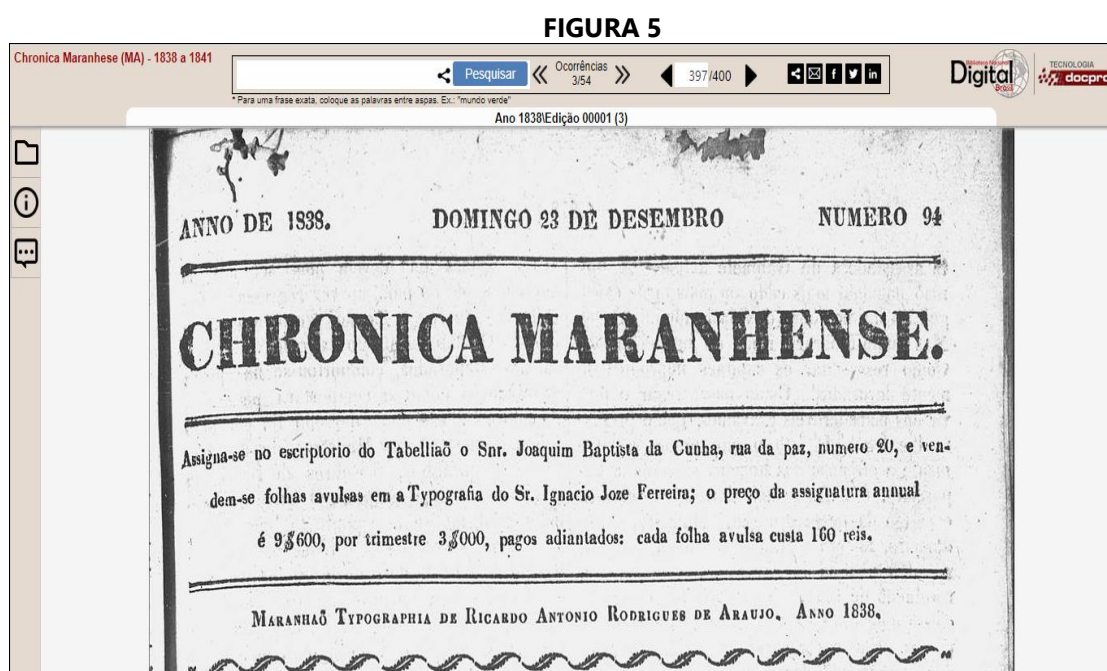
<sup>48</sup> LEAL, Antonio Henriques. **Pantheon Maranhense. Ensaios biográficos dos Maranhenses ilustres já falecidos.** São Luís, 1873; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 4, p. 29.

<sup>49</sup> JANOTTI, Op. cit., p. 43.



O jornal a Chronica Maranhense foi lançado no dia 2 de janeiro de 1838, sendo publicado duas vezes por semana, saiu inicialmente em dois formatos diversos, no primeiro ano em folhas de papel florete, em duas colunas. Dobrando de forma só nos volumes de 1839 e 1840, apresentando três colunas<sup>50</sup>, teve sua última publicação em 17 de dezembro de 1840.

O periódico corroborava com as ideias do Bem-te-vi, embora tivesse aspecto diferente desse último. Para a historiadora Maria Janotti "*A Crônica Maranhense era a principal tribuna de onde dirigia ataques e críticas ao governo, demonstrando inegável simpatia ao grupo bem-te-vi, sendo por essa razão acusado de fomentar o clima revolucionário na província*".<sup>51</sup> O jornal, Chronica Maranhense, também pode ser encontrado na Hemeroteca Digital conforme se observa na Figura 5.



Página principal do jornal a Chronica Maranhense, n.º 94, de 23 de dezembro de 1838.

Fonte: Site da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749990&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=397>>

A Chronica Maranhense, assim como O Bem-te-vi, denunciava nas suas páginas, na edição de n.º 94 do dia 23 de dezembro, domingo, do ano de 1838, as toma-

<sup>50</sup> JANOTTI, Op. cit., p. 33.

<sup>51</sup> JANOTTI, Op. cit., p. 42.

das de decisões arbitrárias do governo da província, como o recrutamento forçado<sup>52</sup>, uma das causas que levaria a eclosão da Balaiada no Maranhão.

Ainda continua o recrutamento violento, tanto esta capital como fora della! E' um optimo meio que tem o governo, e os seus delegados, conservando-o sempre aberto e permanente, de tornar irrisórias todas as nossas garantias constitucionaes. Já não fallamos na illegalidade com que ao principiar o recrutamento são preteridas as formalidades do edital, e outras, a fim de que se apresentem voluntários, de modo que só não os havendo, se podesse prender por força; isso já não admira, pois parece que as instruções passadas pelo governo central a este respeito tem cahido em completo esquecimento e desprezo; queremos, sim, mas é denunciar o modo arbitrario porque se prende, e as injustiças e violências feitas a indivíduos, a quem a lei isenta do serviço militar<sup>53</sup>.

A *Chronica Maranhense* é um importante documento histórico e sua relação com a Balaiada, segundo nos aponta Werneck Sodré, reside no fato do jornal ser o primeiro a alertar sobre a revolta da Balaiada<sup>54</sup>. O que pode ser constatado por meio da seção notícias extraordinárias, publicada na edição do dia 23 de dezembro de 1838, treze dias após o assalto do quartel da vila da Manga.

#### Notícias extraordinárias

Consta-nos que há poucos dias uma partida de proletários, (ao muito 15 homens) atacaram o quartel do destacamento da Villa da Manga, do qual se apossaram, por haver ali poucos soldados, roubado depois o armamento, soltando os presos, prendendo o ajudante João Onofre, e fazendo fugir o Subprefeito. Até as ultimas noticias ficavam ainda estes homens na villa, mas attento o seu pequeno número, é de crer que sejam facilmente dispersados ou presos por um destacamento de 30 homens que saiu em busca delles desta capital no dia 21 do corrente, se ja não tiverem sido pelas forças que por lá mesmo se devem ter reunido.

Ainda não sabemos ao certo da ocasião e motivos deste desaguisado, posto que vagamente tenhamos ouvido falar em odiosas vexações praticadas ali contra homens de côr, por meio do recrutamento, que n'alguns pontos tem sido um grande ramo de negócio; por ventura os presos que se soltaram seriam recrutas. O descontentamento

<sup>52</sup> O recrutamento forçado foi uma das principais formas implementadas pelo governo para manter controle sobre a população, sempre foi bastante impopular, os jovens camponeses eram recrutados de maneira forçada para servir nas forças policiais, milícia maranhense ou forças militares nacionais. Não era um recrutamento imparcial, mas uma nova forma de arbitrariedade ao qual a população rural livre estava submetida. Cf. ASSUNÇÃO, Op. Cit. p. 302.

<sup>53</sup> CHRONICA MARANHESE nº. 94, 23/12/1838, p. 379. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749990&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=399> > Acesso 24/02/2022.

<sup>54</sup> SODRÉ, Op. cit., p.134.



de uns, a turbulência de outros, a audácia de alguns faccionoras, como por exemplo um dos chefes do bando, que nos disem ser muito conhecido pelos seus crimes, ajudado tudo do despotismo das prefeituras, eis o que provavelmente deu causa a esta desagradável ocorrência.

Como quer que seja, não ha motivo algum para nutrirem serio receios; aquelles loucos, sem força, intelligencia, a esta hora talvez tenham ja sido abatidos, e nem se teriam arrojado a tanto, se mór parte do destacamento não tivesse marchado para Codó.

Este município, cujo repouso esteve tão ameaçado pelos numerosos quilombos de escravos fugidos, ja se acha desassombrado, com a destruição dos mesmos quilombos. Se obtivermos mais algumas informações acerca destes sucessos, dar-nos-hemos pressa em publicá-las. Depois de havermos escripto o artigo à cima, soubemos que o chefe dos amotinados da Manga é um tal de Raimundo Gomes que foi vaqueiro do padre Ignacio, no Miarim [...] <sup>55</sup>.

Nesses fragmentos do jornal é possível identificar a menção aos recrutamentos forçados que, associado a outros fatores conjunturais, precipitariam uma das mais importantes revoluções do Maranhão, lideradas por Raimundo Gomes e Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, o Balaio.

Os dois jornais, o Bem-te-vi e a Chronica Maranhense, disponibilizados pela Hemeroteca Digital, são bons exemplos de documentos históricos que podem ser utilizados na sala de aula, conforme preconizado pelo Documento Curricular do Território Maranhense, sendo possível aos docentes, segundo Moura<sup>56</sup>, “pensar.com”<sup>57</sup> a História de um lugar, além de poder, propor aos discentes uma leitura e análise que possa proporcionar uma visão crítica sobre a Balaiada no Maranhão, as diferentes ideias políticas que surgem no pós-independência do Brasil, para assim evitar omissões, erros e equívocos ainda presentes em muitos manuais didáticos.

### **Sala de aula invertida e imprensa: proposta didática para estudar a Balaiada na sala de aula**

Sem querer aqui apresentar uma receita pronta e exaurir a discussão sobre as possibilidades metodológicas para o uso dos jornais em sala de aula, visto que, são

<sup>55</sup> CHRONICA MARANHESE, Op. cit., p. 380.

<sup>56</sup> MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína- curso de Pós-Graduação (mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

<sup>57</sup> O termo “*pensar.com*” é uma alusão do autor ao uso do domínio “.com” para uso na internet, não no sentido comercial de um site, pois foi criado originalmente para esta finalidade, mas como uma forma de referenciar o uso da linguagem digital no ensino de História, por meio da qual é possível comunicar, conectar-se, interagir, e aprender na cibercultura. Um bom exemplo é o uso de *Websites* como o da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, para acessar documentos históricos e ensinar/aprender História na sala de aula.

amplas e variadas. A proposta didática a seguir visa possibilitar o trabalho dos docentes de História com jornais por meio do uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais para o ensino-aprendizagem da Balaiada em sala de aula.

A inserção de estratégias metodológicas de ensino amparadas no digital, não como fim em si, mas como meio para romper o isolamento de conteúdos históricos escolares, em especial o da História do Maranhão, pode contribuir para a compreensão do sentido dado ao uso pedagógico do digital em sala de aula, das narrativas históricas no ensino básico e transpor a linearidade dos textos escritos nos manuais didáticos que abordam a revolta da Balaiada no Maranhão.

A utilização de metodologias ativas rompe a ideia de uma 'educação bancária'<sup>58</sup>, centrada apenas no professor, e desloca os alunos para o centro da aprendizagem. São diversas metodologias (Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em jogos, gamificação, sala de aula invertida, etc.) e quando bem planejadas podem facilitar a análise de documentos históricos em sala de aula, aqui em especial, os jornais a *Chronica Maranhense* e o *Bem-te-vi*, que versam sobre a Balaiada no Maranhão.

Dentre os modelos citados e a partir de modelos ativos de aprendizagem, neste artigo, proponho como possibilidade didática para se ensinar a História Regional, no caso específico a Balaiada (1838-1841), no ensino de história do Maranhão, o uso da metodologia da sala de aula invertida por meio da qual é possível integrar o uso de recursos educativos digitais de maneira crítica, reflexiva e colaborativa.

A proposta didática a ser apresentada, visa atender o que preconiza o Documento Curricular do Território Maranhense que aponta para o uso de diferentes metodologias e linguagens para ensinar e aprender História, como forma de favorecer a aprendizagem discente, em seus diferentes ritmos, para uma juventude plural, singular, questionadora, criativa e de nativos digitais<sup>59</sup>.

Dessa maneira, trabalhar o Brasil no século XIX por meio da sala de aula invertida, tendo como fonte os jornais e objeto do conhecimento o conflito dos Balaios no Maranhão, possibilita repensar o uso desses documentos históricos em sala de aula e

---

<sup>58</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

<sup>59</sup> MARANHÃO, Op. cit., p. 108.

permite aos educandos desenvolver o sentido da análise histórica e o diálogo com realidades passadas.

A sala aula invertida (*Flipped Classroom*) foi proposta por dois professores norte-americanos, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, o modelo visa favorecer a autonomia discente, nesse sentido, dentro de um ambiente híbrido e recorrendo ao uso de recursos tecnológicos digitais<sup>60</sup>.

Seguindo a lógica da sala de aula invertida, podemos definir três momentos chave: Antes, durante e depois da aula (Ver quadro 01).

**QUADRO 01:** Organização Didática Da Sala De Aula Invertida

<b>Antes da aula</b>	O docente disponibiliza o material aos discentes previamente organizado e planejado pelo professor (documentos digitalizados, vídeos, áudios, etc.). É o contato inicial que os alunos têm com os materiais para que possam conhecer com o conteúdo a ser estudado.
<b>Durante a aula</b>	Os discentes discutem, criam, experimentam em sala os conhecimentos estudados de maneira prévia em casa, fazendo com que a sala de aula torne-se um ambiente ativo de aprendizagem.
<b>Depois da aula</b>	Os alunos verificam sua aprendizagem e desempenho e ajusta-o segundo o feedback dado pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor do texto, 2022

Seguindo a organização didática da sala de aula invertida, antes da aula, a sugestão é que o professor grave um vídeo curto sobre o contexto histórico do tema a ser trabalhado e o disponibilize<sup>61</sup> para seus alunos. O professor deve explicar que o tema da Balaiada está inserido na História Nacional no período histórico denominado de História Regencial do Brasil, girando em torno do conflito dos grupos sociais e políticos que vigoravam na província do Maranhão, Cabanos *versus* Bem-te-vis.

Cabe ainda ao docente orientar aos discentes a necessidade de se ter um olhar crítico em relação aos jornais que vão ser disponibilizados e questionarem: o que podemos deduzir das informações dispostas nos jornais analisados? A quem se

<sup>60</sup> BERGMANN, J. L.; SAMS, A. **Flip your Classroom: reach every student in every class every Day**. Eugene: International Society for technology in Education, 2012.

<sup>61</sup> Os materiais podem ser disponibilizados via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), existem diversos e cada escola tem adotado aquele que mais se enquadra a sua realidade. O professor, conforme sugerem Cristiano Gomes Lopes e Braz Batista Vas (2016) pode ainda criar grupos pedagógicos no *WhatsApp* que tem se mostrado uma excelente alternativa didática na promoção do ensino e aprendizagem no campo histórico, e se tornado até mesmo uma extensão da sala de aula.

destina essas informações? Quem são os sujeitos históricos representados nas notícias? Qual ou quais grupos são responsáveis pela publicação desses jornais?

Após realizar esse primeiro contato de conhecimento sobre o assunto, os discentes devem realizar a leitura dos documentos selecionados pelo docente na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, os jornais a *Chronica Maranhense* e o *Bem-te-vi*. Trata-se do momento de analisar a diversidade de opiniões políticas, as relações sociais tecidas ao nível local e a conjuntura histórica expressa nas matérias veiculadas por meio da publicação destes jornais.

O professor deve ainda sugerir aos discentes que façam anotações a partir da leitura e análise das informações contidas nos jornais disponibilizados para que posteriormente possam compartilhar e discutir com os demais colegas em sala de aula. Dessa maneira os alunos se tornam responsáveis por sua aprendizagem e conforme Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli, o uso dos documentos históricos deixam de ser apenas ilustrativos da narrativa histórica para se tornar o ponto de partida para o ensino de História.<sup>62</sup>

Durante a aula, o professor pode retomar a discussão suscitada inicialmente e iniciar um debate sobre a conjuntura histórica da Balaiada a partir das observações levantadas pelos alunos após a leitura dos jornais.

Esse é um momento importante da aula onde podem ser esclarecidas dúvidas acerca dos documentos, os jornais, e respondida às questões propostas aos discentes pelo professor, ou seja, se deve explicar o documento.

De acordo com Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli explicar o documento significa fazer os discentes confrontarem seus conhecimentos ou os dados obtidos em uma pesquisa durante o contato com o documento que foi disponibilizado<sup>63</sup>. Nesse momento da aula o professor em colaboração com os alunos deve contextualizar o documento com os aspectos históricos que envolvem a Balaiada e correlacionar as informações noticiadas nos jornais com as narrativas tecidas sobre o movimento, pensando a sua dimensão ao nível nacional e regional.

Ainda em sala, durante o debate, o discente pode explicitar as críticas feitas aos jornais, pois de acordo com Circe Bittencourt " *o importante no uso de textos jor-*

---

<sup>62</sup> SCHIMIDT e CAINELLI, Op. cit., p. 117.

<sup>63</sup> Idem, p. 122.

*nalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial*<sup>64</sup>, tais críticas devem ajudar os alunos a fundamentarem seus argumentos, ideias e impressões sobre a balaiada conforme as evidências que foram encontradas nos documentos.

Após a aula, pode ser proposto aos discentes a produção de um texto em formato de notícia jornalística<sup>65</sup>, tendo como referência os conhecimentos adquiridos durante a discussão e trabalho com os jornais em sala de aula. As produções devem ser compartilhadas com o professor para serem avaliadas. Após a avaliação deve ser dado um feedback aos alunos que posteriormente poderão expor suas produções na sala de aula ou em outros espaços da escola.

A proposta didática apresentada pode ser adaptada de acordo com os objetivos do professor em sala de aula. Ressalto ainda que o uso de metodologias ativas e fontes históricas, aqui em especial os jornais, pode favorecer um ensino mais dinâmico, o conhecimento sobre a história local, a aproximação e a significação do conhecimento de histórico pelos educandos.

### **Considerações finais**

A utilização crítica de documentos pelo campo historiográfico garantiu uma ampliação no acesso a fontes diversas, e, de maneira especial, o uso de jornais. Portanto, ao considerar as discussões apresentadas neste artigo e as implicações no processo de ensinar, aprender e pesquisar utilizando os jornais como fonte para o conhecimento histórico, e inclui o processo de legitimação da fonte na pesquisa histórica<sup>66</sup> (CAPELATO, 1988), os jornais são espaços de poder, sociabilidade e não devem ser encarados apenas como um veículo de informação, pois nas suas linhas e entrelinhas se encontram relações de poder que demandam um olhar cuidadoso e análises por parte daqueles que o tomam como um objeto de pesquisa e/ou uma fonte histórica.

Pois, a compreensão do contexto histórico do que é apresentado textualmente nos jornais, antes apenas impressos e, mais recentemente, digitalizados, pode ampli-

---

<sup>64</sup> BITTENCOURT, Op. cit., p. 337.

<sup>65</sup> Como sugestão, o professor pode indicar aos alunos que utilizem *fodey.com* por meio do qual se pode criar online recortes de jornais com sua própria manchete e história. Para acessar basta clicar no link: <<https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>>. Acesso em 23 de junho de 2023.

<sup>66</sup> CAPELATO, Op. cit., p. 34-35.

ar a concepção e o uso desse documento por parte dos docentes na sua práxis pedagógica, tomando-o não como mero despenseiro da verdade, como uma fonte que se esgota em si, mas como uma fonte documental que no presente pode dialogar com o passado, tendo como referência sua historicidade.

Neste sentido, a incorporação de metodologias e recursos amparados em tecnologias digitais, aplicados ao ensino-aprendizagem de História, amplia o acesso a documentos históricos, como os jornais, viabilizando a difusão e o compartilhamento do conhecimento historiográfico em sala de aula por meio do uso dessas fontes em formato digital, que podem ser acessadas por meio de um toque na tela de um smartphone ou computador com acesso à internet.

Diante deste cenário, de acesso às informações e a documentos históricos disponibilizadas na internet e pensando o uso de fontes e linguagens diversificadas para trabalhar os conteúdos de História, é importante atentar para as mudanças decorrentes do processo de informatização dos documentos históricos, uma vez que a internet mudou sua materialidade, podendo estes agora ser encontrados no ciberespaço, por meio de diversos *Websites* dos centros de documentação, a exemplo da Hemeroteca Digital, que traz jornais digitalizados como os apresentados nesse artigo.

É importante ressaltar ainda que o professor/pesquisador, ao lidar com documentos digitalizados e disponibilizados em *Websites* que se propõem a arquivar documentos, deve considerar o que preconiza o Conselho Nacional de Arquivos nas suas diretrizes para construção de *Websites* de instituições arquivísticas: o *Website* deve ser um instrumento de prestação de serviços, dentre este o educacional.

Por fim, a aproximação entre ensino de História, historiografia, imprensa, metodologias ativas de aprendizagem, como a sala de aula invertida, e o acesso a fontes digitalizadas pode abrir espaço para a produção de materiais educativos, novas formas de pensar o ensino de História, além de promover o desenvolvimento das habilidades e competências referentes à análise, escrita, leitura e compreensão das narrativas históricas em uma rede de colaboração e compartilhamento de saberes por meio da difusão de documentos historiográficos no ciberespaço.

## Referências

### Fontes

O Bem-Te-vi (MA) - 1938 a 1853.

Chronica Maranhese (MA) - 1838 a 1841.

### Bibliografia

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

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Dicionario bibliographico brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. v. 2. p. 296-297

BERGMANN, J. L; SAMS, A. **Flip your Classroom: reach every student in every class every Day**. Eugene: International Society for technology in Education, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Casa Civil, Arquivo Nacional, Conselho Nacional de Arquivos. **Resolução nº 13, de 9 de fevereiro de 2001**. Disponível na Internet via <[https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Diretrizes\\_Construcao\\_websites.pdf](https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Diretrizes_Construcao_websites.pdf)> Acesso em: 20/08/2022.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção Nacional 1830-1889**, v.2. História do Brasil Nação: 1808-2010. Direção Lília Mortiz Schwarcz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.p. 87

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. **Diretrizes gerais para a construção de Websites de instituições arquivísticas**. 2000.

CRUZ, Heloísa de Faria. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana 1890-1915**. - São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.p. 12

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. **A Revolução Impressa**. A imprensa na França (1775-1800). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996: Introdução (p. 15-17).

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.p.165-167

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

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2009. p.215



GALVES, Marcelo Cheche. **"Ao público sincero e imparcial": Imprensa e Independência do Maranhão (1821-1826)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2010. p. 82

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico)

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **"Balaiada: construção da memória histórica"**. *História (São Paulo)*, v. 24, n.1, 2005, p. 41-76.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação**. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009. p. 212

LEAL, Antonio Henriques. *Pantheon Maranhense. Ensaio biográfico dos Maranhenses ilustres já falecidos*. São Luís, 1873; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 1.;

\_\_\_\_\_. *Pantheon Maranhense. Ensaio biográfico dos Maranhenses ilustres já falecidos*. São Luis, 1875; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 2.

\_\_\_\_\_. *Pantheon Maranhense. Ensaio biográfico dos Maranhenses ilustres já falecidos*. São Luís, 1873; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. t. 4, p. 29.

LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. **Revista Tempo**, UFF, v. 20, 2014, p. 1-20.

LOPES, Cristiano Gomes; VAS, Braz Batista. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 159-179, 2016.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto: 2008, p. 111-153.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense para educação infantil e o ensino fundamental**. Editora- FGV. 1ª edição – 2019

MARQUES, Cesar Augusto. O Bemtevi e seu redactor o Sr. Estevão Raphael de Carvalho. *Revista Trimensal do Instituto Histórico, Geographico e Ethnographico do Brazil*, Rio de Janeiro, tomo XLIX, v. 2, p. 289-294, 1886.

MATEUS, YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO. **A BALAIADA NA SALA DE AULA: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático "A Guerra da Balaiada"**. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **A Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Universitário de Araguaína- curso de Pós-Graduação (mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 1992.p. 126.

SILVA, Alexandre Ribeiro e VIDAL, Diana Gonçalves. "UM JOGO DE PARTIDOS": EDUCAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICA NO MARANHÃO IMPERIAL. *Almanack* [online]. 2019,

n. 23, p. 316-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-463320192311>>. Epub 13 Dez 2019. p. 336 Acesso em: 08 de Janeiro de 2023.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.54-65

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) **O jornal na vida do Professor e no Trabalho Docente**. São Paulo. Global: campinas, SP: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999, p. 251-287. A primeira edição é de 1966.

TALBERT, ROBERT. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TOFLER, Alvin; tradução de João Távora. **A Terceira Onda**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

**Recebido em:** 24/11/2022

**Aprovado em:** 17/12/2022

# A DITADURA CIVIL-MILITAR PARAENSE EM SALA DE AULA: MEMÓRIA, HISTÓRIA DIGITAL E HISTORIOGRAFIA NA AULA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS

*THE PARAENSE MILITARY DICTATORSHIP IN THE CLASSROOM: MEMORY, DIGITAL HISTORY AND HISTORIOGRAPHY IN THE AMAZON STUDIES CLASSROOM*

**Davison Hugo Rocha Alves<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar as potencialidades educativas para debater a ditadura civil-militar no Pará, a partir dos novos enfoques metodológicos e historiográficos após a comemoração dos 50 anos do golpe civil-militar. Enquadra-se dentro de uma História do Tempo Presente e na perspectiva de História Pública através do uso de memórias, de documentos oficiais e de produção de conhecimento histórico, o professor pode abordar a temática da ditadura civil-militar a partir de suas fases tendo como fio condutor, cinco programas construídos pelo projeto de pesquisa UFPA e os Anos de Chumbo, que estão disponibilizados para consulta e uso pedagógico dentro das aulas de História e de Estudos Amazônicos.

**Abstract:** This article aims to present the educational potential for debating the military dictatorship in Pará, based on new methodological and historiographical approaches after the 50th anniversary of the civil-military coup. It fits within a History of the Present Time and in the perspective of Public History through the use of memories, official documents and the production of historical knowledge, the teacher can approach the theme of the military dictatorship from its phases having as a guideline, five programs built by the UFPA research project and the Years of Lead, which are available for consultation and pedagogical use within History and Amazonian Studies classes.

---

<sup>1</sup> Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ProfHistória/UFPA). Doutor em História Social pela Universidade Federal do Pará. E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br.

**Palavras-chave:** Ditadura Civil-Militar; **Keywords:** Military Dictatorship; Estudos Amazônicos; História Pública Amazonian Studies; Public History.

## **Introdução**

O presente trabalho analisa como a temática da ditadura civil-militar pode ser mobilizada pelo professor de Estudos Amazônicos, no estado do Pará, para trabalhar com os chamados temas sensíveis em sala de aula. Contudo, não obstante as questões inerentes a temática inerente à história do tempo presente atualmente mobilizada pela demanda do nosso tempo social, objeto de estudo desta referida pesquisa, onde a investigação no permite ainda de que maneira breve, conhecer o repositório digital da Universidade Federal do Pará (UFPA), apresentando aos docentes da educação básica o contato de trabalho com fontes digitais dentro de sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa surge no terreno do campo entre a História e a Memória, no espaço escolar. Visto que, as discussões em torno do saber histórico escolar tornaram-se presentes nas pesquisas historiográficas. Abordaremos os debates em torno da memória na presente seção deste artigo, bem como vinculá-los às discussões de história do tempo presente e a perspectiva do uso de repositórios digitais na construção e produção de uma de história na educação básica.

O presente artigo está dividido em dois momentos, são eles: a) no primeiro momento iremos realizar as conexões entre história do tempo presente, memória, história pública, história digital e o ensino de história para debatermos a perspectiva de fonte histórica para a produção de uma aula de História local; b) no segundo momento iremos apresentar as perspectivas da ditadura civil-militar no Pará a partir das pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará, onde abordaremos o uso do repositório institucional e a produção de cinco programas para debater os temas sensíveis em sala de aula pelo professor de História e Estudos Amazônicos.

## **Olhando sobre o prisma da história do tempo presente na Amazônia**

A primeira parte deste artigo traça um percurso histórico dentro do campo historiográfico conhecido como história do tempo presente, e suas conexões com a

história pública, o conceito de memória e a produção de acervos digitais para uso na pesquisa e no ensino de História. O campo da chamada HTP ganhou espaço no terreno epistemológico dos historiadores no intervalo de tempo entre os anos 1979 e 1980, quando os historiadores franceses liderados por Henry Rousso criaram na França o Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS, conforme destaca Antônio Elíbio Júnior (2020), quando pensou-se em uma história do seu próprio tempo, propuseram uma virada epistemológica na pesquisa histórica e no ensino de História, intercalando passado e o presente como categorias centrais para o trabalho do historiador. A historiador Roger Chartier, assim, define a História do Tempo Presente:

(...) o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história (CHARTIER, 2006, p. 24).

As questões socialmente vivas são fundamentais para entender o tempo presente, ou seja, são os objetos privilegiados do ensino de História que debatem as demandas de grupos identitários pela busca de direitos sociais em uma determinada sociedade (PEREIRA; SEFFNER, 2018). A reflexão teórico-metodológica que pretendemos abordar neste artigo é a construção de uma História escolar que acabe afaste-se de uma perspectiva histórica universalista, ela está voltada para a história do Estado-Nação, etnocêntrica, elitista e recuse o olhar sobre o outro como uma possibilidade de interpretar o passado em sala de aula. O estudo dos regimes autoritários no Brasil e no mundo permite com que o professor esteja sensível a ensinar e abordar temas considerados sensíveis. Os traumas, as violências na História, os acontecimentos recentes são considerados temas vivos dentro do espaço escolar, quando a questão é “delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, ou em função das reações dos alunos” (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006, p. 56).

Os historiadores estavam voltando-se suas reflexões para as chamadas “fraturas” ocorridas durante o século XX, como destaca o historiador Eric Hobsbawm, sendo considerada a história do trágico, dos traumas, das emergências de estados totalitários, de violência extrema em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, por isso, voltarem os pesquisadores das ciências humanas, em especial os historiadores aos estudos de memória, houvesse um grande investimento dos historiadores ingleses, franceses e alemães em compreender as atrocidades deixadas pelos regimes autoritários.

Tais pesquisas encorajaram os historiadores do tempo presente a encontrar novos fenômenos sociais tomando a questão da memória como epicentro de suas análises. Não se poderia ignorar a dor e a “banalização do mal” diante das imagens de uma guerra cujos canhões permaneciam quentes. O passado penetrava fundo num presente opaco, carregado das recentes experiências vividas, mas ainda silenciadas. Ademais, as desilusões estraçalhadas de uma Europa da belle époque, invocavam mais dúvidas do que certezas com o devir (ELÍBIO JÚNIOR, 2020, p. 6).

Nesse sentido, a “história do tempo presente” tornou-se uma “febre” nas pesquisas historiográficas, destacando o potencial fenomenológico apontado pelas múltiplas vozes silenciadas dentro de uma determinada sociedade, portanto, colocando no centro da questão historiográfico um repensar do trabalho do historiador na sociedade, produzindo uma “história que não passa”, ou seja, um passado que não passa, sempre presente no interior de uma dada realidade social. Fez-se necessário voltar à tona as discussões em torno do valor da memória para a pesquisa histórica e não ser vista com determinada desconfiança, a historiadora Marieta Ferreira (2002) destaca que,

A afirmação da história como uma disciplina que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, que tinha uma prática regular de decifração de documentos, implicou a concepção da objetividade como uma tomada de distância em relação aos problemas do presente. Assim, só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica. Se se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados (FERREIRA, 2002, p. 315).

Cabe-se fazer a distinção entre a História e a Memória dentro da pesquisa histórica, pois, tornam-se dois conceitos centrais para se pensar os estudos de História do Tempo Presente. O historiador Pierre Nora, durante a publicação de seu texto clássico publicado durante os anos 1990 na revista *Projeto História*, assim define didaticamente a diferenciação entre os dois conceitos,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está sempre em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais e flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

Portanto, nossas reflexões estão presentes na fronteira entre a História e a memória, no entanto, devemos usá-la como fonte para pesquisa histórica, a memória não pode ser confundida com a História e muito menos se reduz a ela, pois, a ciência História não possui um status de objeto jurídico. Não cabe ao historiador julgar o passado, cabe a ele fazer reflexões mediados pelas fontes históricas disponíveis para construir uma versão possível do passado. Os historiadores compreendem o passado mediado pelo uso das fontes disponíveis e produzidas pelas sociedades. Sobre isso, o historiador francês Marc Bloch assim afirma,

Compreender, no entanto, nada tem de uma atitude de passividade. Para fazer uma ciência, serão sempre precisas duas coisas: uma realidade, mas também um homem. A realidade humana, como a do mundo físico, é enorme e variegada. Uma simples fotografia, supondo mesmo que a ideia dessa reprodução mecanicamente integral tivesse um sentido, seria ilegível. Dirão que, entre o que foi e nós, os documentos já interpõem um primeiro filtro? Sem dúvida, eliminam, frequentemente, a torta e a direita. Quase nunca, em contrapartida, organizam de acordo com as exigências de um entendimento que quer conhecer. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tira. Em uma palavra, analisa (BLOCH, 2002, p. 128).



A proliferação do campo da pesquisa denominada de história do tempo presente no Brasil começou a ganhar legitimidade no Brasil, por exemplo, desde 2014 quando os estudos da ditadura civil-militar comemoram-se os 50 anos do golpe civil-militar de 1964, ganharam novos rumos a pesquisa histórica em torno das perspectivas sociais deste evento político. Há um lugar comum dizer que os estudos sobre a ditadura civil-militar após a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV)<sup>2</sup> regionalizaram-se, com a criação de diversas comissões estaduais da verdade e da emergência de compreender a ditadura civil-militar no interior das universidades brasileiras.

Nesse aspecto, cabe-se ressaltar a importância dos estudos historiográficos para a construção do plano de aula da disciplina Estudos Amazônicos. Os chamados Estudos Amazônicos surgiram na grade curricular do Estado do Pará durante o final dos anos 1990, quando os professores queriam entender os recentes processos pelo qual passaram a região amazônica após o golpe civil-militar de 64.

As propostas curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação durante os anos 1990 dialogam com a elaboração de uma disciplina regional no Pará, haja vista, que diante das recentes transformações pelo qual passou a região amazônica, não era interessante continuar reproduzindo no espaço escolar uma narrativa que versasse somente sobre a História do Pará, mas que a História do Pará fosse incluída dentro de uma disciplina de amplitude regional, ele ficou conhecida como "Estudos Amazônicos". Por isso, fica evidenciado no período compreendido entre 1997 e 2000 a tentativa de implementar uma disciplina regional dentro do estado do Pará, pois, a carência de discussões regionalizadas no espaço de sala de aula provocou um debate entre os professores da área das humanidades a pensar as diversas Amazonas neste espaço social, cultural e administrativo brasileiro (ALVES, 2020, p. 213).

A questão do processo de desenvolvimentismo pensado pela ditadura civil-militar, a ação dos sujeitos sociais e o impacto na floresta amazônica mobilizaram os professores de História, Sociologia e Geografia a debaterem no espaço escolar a região amazônica do presente. A urgência do presente tornou-se uma dinâmica

---

<sup>2</sup> Devido este artigo ter outra finalidade não se tem a intenção de aprofundarmos nas ações desenvolvidas pela CNV, que produziu um relatório final entregue à presidente Dilma Rousseff no dia 10 de dezembro de 2014. Para mais detalhes sobre a CNV, ver: Canabarro (2014); Della Vecchi, Gasparotto & Silveira (2012); Gallo (2016).

interessante para ser abordada no interior do espaço escolar. A questão da ditadura civil-militar e a produção de múltiplas memórias, demarcam o lugar de sujeitos anônimos na participação dos processos históricos.

O debate estava posto. Caberia ao professor de Estudos Amazônicos atualizar-se diante das necessidades de aprendizagem significativa no interior da sala de aula que problematizam a região amazônica no espaço escolar. Há um “vazio” na produção historiográfica regional no estado Pará, devido ao mercado de livros didáticos regionais serem ínfimos (FREITAS, 2009, p. 18). No entanto, o professor de Estudos Amazônicos pode recorrer a outras fontes, como os considerados documentos digitais ou audiovisuais para preparar sua aula referente a determinada temática.

Nesse mesmo ano foi criado no estado do Pará a Comissão Estadual da Verdade e Memória pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), através da lei nº 7.802 de 31 de março de 2014, portanto, quando se rememorou os eventos ocorridos em âmbito nacional, para construir uma política de memória histórica neste estado da região houve-se a necessidade através da Secretaria de Estado e Justiça e Direitos Humanos, a finalidade de apurar os crimes políticos ocorridos no período de 1964 a 1985, a referida legislação estadual assim destaca

- Art. 3º. São objetivos da Comissão Estadual de Verdade e Memória:
- I – Esclarecer os fatos e circunstâncias dos casos de grave violação aos Direitos Humanos;
  - II – Promover os esclarecimentos circunstanciados de tortura, morte, desaparecimento forçado, ocultação de cadáver, e de suas respectivas autorias, ocorridos no território do Estado do Pará, atingindo paraenses ou residentes no Estado na época dos fatos.
  - III – Identificar e tornar público as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionadas às práticas de violações aos Direitos Humanos, mencionados no caput 1º desta lei, e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais, e na sociedade;
  - IV – Encaminhar os órgãos públicos e competentes todas e quaisquer informações obtidas que possam auxiliar na localização e na identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da lei federal nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995.
  - V – Colaborar com todas as instâncias do Poder Público para a apuração de violação dos Direitos Humanos, especialmente como a Comissão Nacional da Verdade, instituída pela Lei Federal nº 12.528 de 18 de novembro de 2011.

VI – Recomendar a adoção de políticas públicas para prevenir violação de Direitos Humanos, bem como assegurar sua não repetição e promover sua efetiva reconciliação nacional;

VII – Promover com base nos informes obtidos a reconstrução da história dos casos de grave violação aos Direitos Humanos, colaborando para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações (PARÁ, 2014, cad. 1, p. 5).

O governador do Estado do Pará Simão Jatene (PSDB-PA) ao instituir a referida CVM-PA no dia 31 de março de 2014, e ao publicar no Diário Oficial do Estado do Pará, autorizou a referida comissão a realizar um trabalho com diversas instituições envolvidas por um período de dois anos, podendo ser prorrogado por igual período, para observar as graves violações direitos humanos ocorridas no Estado do Pará.

Percebe-se que a intenção era demonstrar que os estudos de ditadura civil-militar no estado do Pará deveriam ir além da Guerrilha do Araguaia (1972-1974)<sup>3</sup>, evento que marca a região sul do Estado do Pará, ou seja, evidenciar novas luzes sobre a ditadura civil-militar do Pará permite colocar como protagonistas outros fatos e eventos que marcam a história recente do Estado do Pará, apresentando homens e mulheres em sua maioria anônimos como sujeitos históricos.

Portanto, como pode-se perceber as ações da Comissão de Verdade e Memória do Estado do Pará estava alinhada aos acontecimentos recentes com a instalação pela presidente Dilma Rousseff (2011-2014) da chamada CNV. No entanto, os caminhos da historiografia recente brasileira vêm no sentido de apresentar as heranças e os traumas do período autoritário brasileiro referente ao período de 1964 a 1985, pois, sabemos que há muito ainda o que se conhecer desse passado "escuro".

A Universidade Federal do Pará também entrou no debate do dia em torno da questão da ditadura civil-militar (1964-1985), conforme destaca a historiadora Edilza Fontes (2014, p. 281). A pesquisa desenvolvida nesse mesmo ano de rememoração dos 50 anos do golpe civil utilizou-se de documentação relativa às trocas de mensagens entre os governos militares com as administrações superiores da Universidade Federal do Pará. Foi construído um banco digital com 52 entrevistas

---

<sup>3</sup> A Guerrilha do Araguaia foi um evento que marcou a ditadura civil-militar no período de 1972 a 1974, quando diversos estudantes universitários vieram para a região conhecida como bico do papagaio (compreendida entre o norte de Goiás hoje estado de Tocantins, Sul do Pará e o Sul do Maranhão), a fim de combater a ditadura civil-militar através da guerrilha rural. Os integrantes do Partido Comunista do Brasil (PcdoB) ousaram derrubar a ditadura civil-militar instalada em 1964. Sobre isso, ver: Silva (2008).

referentes ao período em questão analisado, com a finalidade de construir uma história social da UFPA (FONTES, 2014, p. 281).

No dia 19 de setembro de 2012, o Ministério da Educação, “considerando a necessidade de colaborar com a consecução dos objetivos da Comissão Nacional da Verdade [...] resolve: instituir, no âmbito do Ministério da Educação, a comissão para o levantamento de documentos, produzidos no período de 18 de setembro de 1946 até 5 de outubro de 1988”. No dia 1º de outubro do mesmo ano, a Secretaria Executiva da Comissão para levantamento documental envia o ofício circular n. 015/2012/SAA/MEC para o reitor da Universidade Federal do Pará, professor Carlos Edilson de Oliveira Maneschky, solicitando o levantamento e identificação de documentos que tratassem da violação de direitos humanos naquele período no âmbito da UFPA, visando obter informações de medidas arbitrárias impostas por agentes públicos. Solicitava também que esses conjuntos documentais fossem remetidos ao MEC no dia 15 de outubro (FONTES, 2014, p. 281).

Os temas transversais contemporâneos estão presentes dentro da BNCC lançado pelo Ministério da Educação, nesse aspecto, cabe-se ressaltar a questão dos direitos humanos como elemento articulador e integrador dos conteúdos escolares na educação básica, pois, a transversalidade torna-se o princípio metodológico que modifica a prática pedagógica. Ultrapassando uma concepção fragmentada de ensino e aprendizagem, agora o professor juntamente com os estudantes na educação básica tem que possuírem uma visão chamada sistêmica do processo educativo.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Nesse caso, percebemos como a discussão dos direitos humanos entrou na agenda educativa após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e mais recentemente como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Temas Contemporâneos Transversais, indicando para o professor na educação básica que,

Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a

formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola. (BNCC, 2019, p. 6).

**Tabela 1 - Base Nacional Curricular Comum, Temas Transversais Contemporâneos**

Eixo de Aprendizagem: Cidadania e Civismo	
•	Vida familiar e Social
•	Educação para o Trânsito
•	Educação em Direitos Humanos
•	Direitos para a criança e do adolescente
•	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

Fonte: Autor, 2022

Nesse aspecto, cabe-se ressaltar a concepção de educação pensada por dentro da BNCC no que se refere aos direitos humanos. O documento curricular de 2018 indica que “os estudantes devem ser conscientes de seu processo de ensino e aprendizagem, e para que assim o professorado possa estabelecer uma estruturação mais aberta e flexível dos conteúdos escolares” (BNCC, 2019, p. 9).

### **A ditadura civil-militar em sala de aula: usando o repositório digital da UFPA nas aulas de Estudos Amazônicos**

Como mencionado na seção anterior a disciplina Estudos Amazônicos carece de materiais didáticos impressos, pois, os livros didáticos são lançados por editoras privadas e logo se esgotam, portanto, eles já são produzidos sendo considerados livros raros na região amazônica, especificamente no estado do Pará.

A Base Nacional Curricular Comum do Estado do Pará (BNCC-PA) aprovou no dia 20 de dezembro de 2018, durante sessão plenária o parecer nº 681/2018, no que diz respeito ao Documentos Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado, dentro do Sistema de Ensino do Estado Pará. Portanto, foi implementada a BNCC-PA no ano de 2019 em todas as escolas públicas. No que se refere a disciplina Estudos Amazônicos, o referido documento assim destaca que dentro do ciclo 4 referentes ao 8º e 9º do ensino fundamental, o professor na educação básica.

**Tabela 2 - Base Nacional Curricular Comum, Estado do Pará**

<b>Eixo 1: O espaço/tempo e suas transformações</b>
1. Sub-eixo: Natureza, trabalho, tecnologias e transformações do espaço
Objetivo da aprendizagem: Entender as políticas dos governos totalitários
Habilidade: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar

Fonte: BNCC-PA, 2018, p. 446.

Portanto, espera-se que o professor durante os anos finais do ensino fundamental trabalhe com os chamados temas sensíveis ou controversos durante as aulas de Estudos de Estudos Amazônicos pelos professores de História e de Geografia. Nesse aspecto, há a valorização da interdisciplinaridade no interior do espaço escolar. A própria disciplina Estudos Amazônicos quando surge no final dos anos 1990 pode ser considerada interdisciplinar, podendo ser ministrada pelos professores da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará que ministram as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Na mesma perspectiva dos acontecimentos recentes no estado do Pará a nível da CVM-PA, por exemplo, a BNCC do estado do Pará evidencia que o professor na educação básica a partir do referido documento legal.

**Tabela 3 - Base Nacional Curricular Comum, Estado do Pará**

<b>Eixo 3: Valores da social</b>
1. Sub-eixo: Participação social com garantias de direitos
Objetivo da aprendizagem: processo de dominação e manutenção da elite política, subjugada aos interesses norte-americano.
Habilidades: (EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

Fonte: BNCC-PA, 2018, p. 451.

O debate da transdisciplinaridade está presente na BNCC pensada pelos elaboradores no estado do Pará. Conforme nos destaca as habilidades acima que mesclam dentro da disciplina da disciplina Estudos Amazônicos as disciplinas História e Geografia, quando são debatidos os chamados temas sensíveis. A interdisciplinaridade é uma perspectiva interessante para pensar os temas sensíveis, pois dinamizam as aulas dentro do espaço escolar.

A questão da interdisciplinaridade e a formação docente, em particular, está intimamente ligada à problemática da intervenção educativa. O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional, dentro de uma perspectiva multirreferencial (FAZENDA; GODOY, 2014, p. 17).

### **Os cinco programas sobre a ditadura civil-militar na sala de aula.**

Considera-se importante investigar outras verdades e com isso a possibilidade de restituir as vítimas do poder instituído após o golpe civil-militar de 1964 o seu lugar de fala, ou seja, seu poder de narrar sob o seu ponto de vista os acontecimentos que impactaram sua vida durante os anos 1960 até os anos 1980 do século XX. O papel dos testemunhos está no sentido de construir um outro olhar sobre o tema do trauma, não invisibilizando os sujeitos, pois, a memória deles incomodam determinados setores de uma dada sociedade, que quer relegá-los ao esquecimento, construindo uma cultura do negacionismo no tempo presente. A historiadora Maria Paulo Araújo destaca a importância desses acervos digitais, pois

Esses são, portanto, acervos sensíveis, porque incomodam, porque demandam respostas e explicações, porque nos interpelam. Trabalhar com eles é um desafio para o historiador. Não apenas pela complexidade das questões teóricas e metodológicas que envolvem, mas também porque demandam um compromisso profundo com a democracia e, sobretudo, com uma prática orientada pelos Direitos Humanos (ARAÚJO, 2020, p. 33).

Voltando ao objeto de análise deste trabalho vinculando-se ao ensino de história, no que se refere ao tratamento das chamadas questões sensíveis na Universidade Federal do Pará, por exemplo, reflete-se desde hoje na redemocratização na UFPA uma política de memória hegemônica em torno da figura



do reitor Silveira Netto, como sendo o idealizador do campus do Guamá. O nome do campus da UFPA relembra-se a figura do José da Silveira Netto. Por exemplo, quando se houve a comemoração dos 30 anos da UFPA produziu-se um documento denominado "UFPA 30 anos"<sup>4</sup> sendo publicado na página do canal do Youtube UFPA Dois Ponto Zero. Diversos personagens da história recente desta instituição amazônica concederam através de uma roda de conversa entrevistas para debater os caminhos percorrido pela UFPA. Dentre os entrevistados estava o reitor Silveira Netto, que assumiu a reitoria da UFPA no período de 1960 a 1969, ele assim afirma que se vivia no campus do Guamá como um verdadeiro "oásis, um mar de tranquilidade" (ALVES, 2022, p. 292)

Nesse aspecto, o papel do pesquisador ao trabalhar com os chamados temas sensíveis dentro do espaço de sala de aula não consiste em substituir uma determinada narrativa oficial construída pelo Estado, por outro discurso de sujeitos que não tiveram suas verdades colocadas em confronto com a narrativa oficial, mas de suscitar o "pensar historicamente" em sala de aula mediante as fontes históricas disponíveis e produzidas pela sociedade. O saber e o fazer históricos em sala de aula, assim argumenta as professoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt,

Nesse sentido, o professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar em cada aula de história, temas e problemáticas históricas (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 34).

Conforme também nos lembra o historiador italiano Carlo Ginzburg (2007) quando evidencia que o trabalho do historiador se faz com documentos, assim, refuta-se a ideia de que o documento se torna a prova do real, do que realmente aconteceu, o documento (escrito, imagético, audiovisual) torna-se um indício, nesse caso, testemunha do passado, o qual ele fala quando é perguntado, dentro da pesquisa e do ensino de História,

---

<sup>4</sup> As entrevistas podem ser visualizadas através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=1MnJuLQ6F48>>. Acessado em 15 de setembro de 2022.

No passado, podiam-se acusar os historiadores de conhecer somente as gestas dos reis. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais interessam-se, pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. Quem construiu Tebas de sete portas? – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva seu peso (GINZBURG, 2007, p. 13).

Nesse sentido, a história é feita de versões sempre mediadas pelos vestígios deixados pelas sociedades humanas. Cabe-nos compreender historicamente, analisando-as, comparando-as, encontrando possíveis respostas para uma problemática previamente estabelecida dentro de determinado fato histórico. O trabalho do professor de História e de Estudos Amazônicos, nesse aspecto, torna-se interessante mediante o contato com as fontes históricas dentro e fora de sala de aula, para que assim, associe-se ao conceito histórico e fortaleça-se sua capacidade de raciocínio baseado em uma situação dada.

Na Universidade Federal do Pará os debates sobre a reforma universitária, sobre o cotidiano dos estudantes universitários nas faculdades isoladas, bem como a implantação da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) durante a gestão do ex-reitor José Silveira Netto são reflexos da expressão autoritária de controle e vigilância dentro do campus universitário do Guamá (FONTES; ALVES, 2013). Os estudantes universitários apresentam em suas memórias as vivências sobre a repressão e o processo de modernização autoritária que ocorria durante os anos 1960 nas universidades brasileiras.

A história social possibilitou ampliar os horizontes de perspectivas historiográficas na pesquisa e no ensino, um exemplo dessa abordagem é a história local sendo vista como “à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores. Este fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 137). No caso da história local e regional no estado do Pará, temos a emergência do debate sobre a Amazônia a partir da disciplina regional conhecida como Estudos Amazônicos, portanto, sendo considerada uma disciplina escolar que valorize os conteúdos relacionados ao estudo do meio e da localidade.

A possibilidade de aprendizagem com estratégia interessante para debater o ensino de história local, possibilita assim o professor levar para o ambiente de sala de

aula, “o trabalho com espaços menores facilitando o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 137). Nesse caso, pode-se favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas dos alunos, evidenciando que o conhecimento histórico é múltiplo e diverso. Conforme destaca Proença (1990, p. 139) quando evidencia que “assiste-se presentemente o desenvolvimento de uma história local que visa tirar partido das novas metodologias, utilizando novas fontes quantitativas e qualitativas, e cujos os temas poderão ter um aprofundamento didático motivador e estimulante”.

No caso da UFPA, por exemplo, tivemos contatos com a documentação oficial produzida durante a ditadura civil-militar, e foi pensada, para confrontar a narrativa oficial com a produção de 52 entrevistas disponibilizadas no repositório multimídia da UFPA. Como as entrevistas têm uma duração de 50min a 1h15min e devido a impossibilidade de trabalhar integralmente em sala de aula devido a duração de uma aula da disciplina Estudos Amazônicos ser entre 45 min a 50 min no estado do Pará, foi produzido cinco programas a partir da temática da ditadura civil-militar no Pará. Apresentamos os temas debatidos nos cinco programas a seguir.

**Tabela 6 – Programas sobre a ditadura civil-militar.**

Programa 1 – As memórias do golpe de 64 <sup>5</sup>
Programa 2 – 1968: A utopia de uma paixão <sup>6</sup>
Programa 3 – Censura e Tortura no período militar <sup>7</sup>
Programa 4 – Traumas e Perdas no período militar <sup>8</sup>
Programa 5 – Redemocratização <sup>9</sup>

Fonte: Autor, 2022

<sup>5</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. Programa Anos de Chumbo e a UFPA – As memórias do golpe de 1964. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (10 min e 41 seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1303> >. Acesso em: 15 set. 2022

<sup>6</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. Programa Anos de Chumbo e a UFPA – 1968: A Utopia de uma Paixão. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 13min e 40seg). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1305>>. Acesso em: 15 set. 2022

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. Programa Anos de Chumbo e a UFPA – Censura e Tortura no Período Militar. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (10 min e 40 seg). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1304>> em: 15 set. 2022.

<sup>8</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. Programa Anos de Chumbo e a UFPA – Traumas e Perdas do Período Militar. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (10 min e 34 seg.). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1307>>. Acesso em: 15 set. 2022.

<sup>9</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. Programa Anos de Chumbo e a UFPA – Redemocratização. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (11 min e 14 seg.). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1306> >. Acesso em: 15 set. 2022.

Como forma de democratizar o acesso às fontes produzidas, bem como as correspondências de reitores com o Ministério da Educação, foi se pensado na elaboração de um site digital denominado Memorial César Moraes Leite<sup>10</sup>. As entrevistas também podem ser visualizadas, compartilhadas e baixadas deste site. Portanto, pensa-se na perspectiva de história pública e digital, que democratize o acesso às informações referentes à ditadura civil-militar no Pará. O debate da história pública está presente na ordem do dia dos historiadores.

Se a história do tempo presente é aquela que se faz em meio às correntezas e aos fluxos temporais, com suas temporalidades a cortar o tempo vivido pelo(a) historiador(a), a história pública é sensível à busca dos sujeitos sensíveis do presente que conferem sentidos ao passado, ora com demandas ideológicas, ora consumistas, ora para fins de estabelecimento de lutas políticas no momento. (BORGES; RODRIGUES, 2021, p. 9).

Durante a apresentação do Memorial César Moraes Leite pode se ter a ideia do instrumento pedagógico construído para debater a UFPA, a sociedade paraense e a região amazônica em tempos de ditadura civil-militar, pois,

O Memorial César Moraes Leite é um acervo documental digital referente aos anos de 1964 a 1985 no Pará, obtido a partir de pesquisa em fontes jornalísticas, documentos do Serviço Nacional de Inteligência (SNI), atas da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) e depoimentos de servidores sobre o período da Ditadura Civil-Militar. Ainda que especificamente do Pará, o acervo não perde de vista a conexão do ocorrido no espaço local, com o ocorrido em âmbito nacional. A produção desse acervo digital é uma importante ferramenta para a análise e compreensão da história social de movimentos de oposição aos governos militares no Estado do Pará (MEMORIAL CÉSAR MORAES LEITE).

Os cinco programas destacam as gerações de jovens estudantes universitários ou de professores da Universidade Federal do Pará apresentando a sua versão do período autoritário, evidenciando a partir de suas memórias os impactos da ditadura civil-militar na vida e no cotidiano da UFPA no período de 1964 a 1985. Portanto, as suas memórias nos lembram outras facetas da história recente desta universidade amazônica, que após 50 anos estavam “escondidas”, e que foram possíveis relembrar

---

<sup>10</sup> O site César Moraes Leite pode ser consultado através do link <http://memorialcesarleite.com.br/> acessado em 15 set. 2022.

50 anos depois, as reivindicações estudantis e suas lutas políticas durante a ditadura civil-militar. Os programas evidenciam que diferente do que pensou em 1987 o reitor Silveira Netto, a UFPA não era um oásis de tranquilidade, mas uma universidade que estava também em movimento questionando as políticas educacionais da ditadura civil-militar para as universidades no período. As memórias estudantis dos jovens universitários da UFPA assim indicam que,

Chegou uma época que era difícil para todo mundo, você tinha medo na universidade, você tinha medo na rua, quando dizem anos de chumbo é porque pesava”<sup>11</sup>, assim, nos lembra a professora Margaret Moura Refkalefsky durante a sua entrevista.

Os temas sensíveis estão em todas as partes na universidade, nas redes sociais, nos espaços escolares, nos espaços da cidade, esperando serem mobilizados pelos professores na educação básica, e cabe-nos a partir de nossos espaços de ensino-aprendizagem construir uma educação igualitária, democrática e justa, e que sirvam para formar a geração do amanhã com novos valores.

## Referências

ALVES, Davison. **A disciplina Estudos Amazônicos e seus livros didáticos (1990-2000)**. Editora Diálogo Freiriano, 2020.

ALVES, Davison. **Estudo(s) de Problemas Brasileiros**: a história de uma disciplina conflituosa e vigiada. Tese. Doutorado em História da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

BORGES; Viviane; RODRIGUES, Rogério. **História Pública e História do Tempo Presente**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)>.

---

<sup>11</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) - Entrevista com Margaret Moura Refkalefsky. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (55 min e 58 seg.). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1273>>. Acesso em: 15 set. 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações para o processo de implementação da BNCC. MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/guia\\_BNC\\_2018\\_online\\_v7.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf)>

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Propostas de Práticas de Implementação. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANABARRO, Ivo. Caminhos da comissão nacional da verdade (CNV): memórias em construção. **Sequência**. (Florianópolis), (69), dez., 2014.

DELLA VECHIA, Renato; GASPAROTTO, Alessandra & SILVEIRA, Marília. A criação da Comissão Nacional da Verdade e a luta pela verdade, justiça e memória no Brasil. **Espaço Plural**. Ano XIII. nº 27. 2º Semestre 2012.

ABÍLIO JÚNIOR, Antônio. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 01, p. 13-27, jan./jun. 2021.

FREITAS, Itamar. **A história regional para a escolarização na educação básica no Brasil: o livro didático em questão (2009-2010)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FONTES, Edilza. O dever de memória e a documentação sobre a ditadura civil-militar na Universidade Federal do Pará. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 27, nº1, p. 280-292, jan./jun. 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e História oral. **Topoi**. Rio de Janeiro, dez. 2002.

GALLO, Carlos Artur. A Comissão Nacional da Verdade e a reconstituição do passado recente brasileiro: uma análise preliminar da sua atuação. **Estudos de Sociologia**, 20 (39), 2016.

GINZBURG, Carlo. **Os fios e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

GODOY, Hermínia; FAZENDA; Ivani. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2012.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. **L'école à l'épreuve de la actualité: enseigner les questions vives**. Paris: ESF, 2006.

PARÁ. Secretaria do Estado do Pará. **Base Nacional Curricular Comum – Pará**. Belém, 2019.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, nº 13, 2018.

PROENÇA, Maria. **Ensinar/Aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1990.

SILVA, Wellington. **A Guerra Silenciada**: memória histórica dos moradores do Bico do Papagaio sobre a Guerrilha do Araguaia. Dissertação. Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

NORA, Pierre. Entre a História e a Memória: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, vol. 10, dez. 2003.

**Recebido em:** 18/09/2022

**Aprovado em:** 28/12/2022



# ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS SONORIDADES EM UMA ESCOLA ATINGIDA PELA BARRAGEM DE FUNDÃO (MARIANA-MG, 2022)

*TEACHING HISTORY THROUGH SONORITIES  
IN A SCHOOL AFFECTED BY THE FUNDÃO DAM  
(MARIANA-MG, 2022)*

**Virgínia Buarque<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

**Cibele Aparecida Viana<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

**Silvany Ferreira Diniz<sup>3</sup>**

Escola Municipal Bento Rodrigues – Secretaria Municipal de Educação de Mariana

**Resumo:** O artigo discorre sobre os procedimentos utilizados nas oficinas do projeto pedagógico “Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues”, desenvolvido a partir de agosto de 2022, na Escola Municipal Bento Rodrigues, Mariana - MG, soterrada em 2015 devido à queda da Barragem de Fundão e interpreta os resultados parciais obtidos pelo mesmo. Realocada na sede urbana de

**Abstract:** The article discusses the procedures used in the workshops of the pedagogical project “Historical Sounds of Bento Rodrigues”, developed from August 2022, at the Municipal School Bento Rodrigues, Mariana - MG, buried in 2015 due to the fall of the Fundão dam and interprets the partial results obtained by the same. Relocated in the urban center of

<sup>1</sup> Pós-doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora titular em Interdisciplinaridade na UFOP. Leciona no Departamento de Música e do Programa de Pós-graduação em História. E-mail: virginiacasstrobuarque@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada e Mestre em História, atualmente cursa o Doutorado em História na UFOP. Atuou como professora de História no ensino básico das redes municipal e estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: cibeleo@yaho.com.br.

<sup>3</sup> Licenciada em História pela UFOP. Docente de História na rede municipal do município de Mariana, estado de Minas Gerais, desde 1999. E-mail: silvanydiniz@yahoo.com.br.

Mariana, a instituição de ensino tem acolhido ações voltadas à superação do trauma vivido pelos(as) moradores(as) comunidade, bem como ao reconhecimento de seus direitos, entre as quais o projeto aqui abordado, que porta como objetivos: 1) formular com os(as) estudantes (considerando, assim, suas memórias e cultura de história) uma ressignificação do processo histórico de ocupação da região desde o século XVII à atualidade, sob o viés das sonoridades; 2) promover uma crítica propositiva, em âmbito teórico-conceitual e metodológico, ao emprego das sonoridades no ensino de História.

**Palavras-chave:** Bento Rodrigues. Sonoridades históricas. Ensino de história.

Mariana, it has hosted actions aimed at overcoming the trauma experienced by the residents of that community, as well as the recognition of their rights, including the project discussed here, which aims to 1) to formulate with the students (thus, their memories and cultures of history) a re-signification of the historical process of occupation of the region from the 17th century to the present day, under the bias of sonorities; 2) to promote a propositional criticism, in a theoretical-conceptual and methodological scope, to the employment of sonorities in the teaching of History.

**Keywords:** Bento Rodrigues. Historical sonorities. History teaching.

## Introdução

Em 5 de novembro de 2015, a Barragem de Fundão, situada no distrito de Mariana, MG., de propriedade da mineradora Samarco S.A., de controle acionário da Vale S.A. e da anglo-australiana BHP Billiton, rompeu-se, provocando – 19 mortes, mais de 600 desabrigados e uma devastação gravíssima no meio ambiente, com efeitos que, possivelmente, demandarão séculos para serem revertidos. Localizado na cidade de Mariana (MG), o povoado de Bento Rodrigues, surgido no século XVIII, no contexto da extração aurífera da região, foi praticamente recoberto pelos rejeitos de minério, inclusive a escola municipal ali sediada: “A infraestrutura física ficou soterrada pela lama, bem como o mobiliário, o acervo bibliográfico, os arquivos e os sentidos e significados que aquele prédio ocupou na vida da população”.<sup>4</sup> Nesse contexto, alunos e professores que ali se encontravam sobreviveram, mas a

<sup>4</sup> HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Loures dos. A Escola como fator de desterritorialização dos povos atingidos pelo rompimento da Barragem do Fundão. *Revista da UFMG*, v. 27, n. 2, p. 80-105, 2020. p. 91.

comunidade escolar, junto com os moradores da localidade, foi transferida para a sede urbana, num processo de desterritorialização.

A partir de então, a Escola Municipal Bento Rodrigues, que em 2022 procede à formação de aproximadamente 140 estudantes, matriculados no ensino infantil e no ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos), realiza todo dia 5 de novembro um evento pedagógico, culminância de um processo elaborado ao longo do ano, no qual as diferentes disciplinas apresentam interpretações daquela experiência – –, tão pungentemente vivenciada por alunos e professores. Trata-se de uma ocasião em que sobretudo compartilham alternativas por eles vislumbradas para um retomar de suas vidas, entrecruzando a reivindicação de seus direitos e o anseio pela reatualização das relações socioculturais que mantinham no novo reassentamento, que vem sendo construído.

Em 2022, a docente que leciona História nessa Escola Municipal convidou os integrantes da pesquisa aplicada “Gualaxo vivo: histórias através de sons” para uma parceria, visando à elaboração de um projeto pedagógico que ressignificasse as “memórias de Bento” pelo viés das sonoridades históricas. A pesquisa “Gualaxo Vivo” é financiada pela Fapemig (com recursos depositados pela Fundação Renova em Juízo)<sup>5</sup> desde novembro de 2020. Seu objetivo é identificar, catalogar, interpretar e disponibilizar fontes e produções escritas sobre as sonoridades do entorno socioambiental do rio Gualaxo do Norte<sup>6</sup> (onde a lama tóxica da Barragem de Fundão foi derramada) desde o período anterior à chegada dos colonizadores, no século XVIII, até a atualidade.

Em 2021, a equipe do projeto “Gualaxo Vivo” produziu 10 mapas histórico-sensoriais e módulos didáticos a eles relacionados, que podem ser acessados para consulta e reprodução na plataforma digital <https://gualaxovivo.com.br/>. Já no primeiro semestre de 2022, o projeto realizou oficinas culturais e pedagógicas, visando proceder a uma interlocução com os moradores, as moradoras, os(as)

---

<sup>5</sup> Em conformidade à Chamada Pública Fapemig 09/2018 - Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação para Recuperação das Áreas Impactadas pelo Rompimento da Barragem de Fundão – Mariana – MG.

<sup>6</sup> O rio Gualaxo do Norte tem suas nascentes em montanhas de Ouro Preto, percorre todo município de Mariana e deságua no rio do Carmo, na divisa com a cidade de Barra Longa. Ele integra a bacia hidrográfica do rio Doce, que corta os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo até chegar no Oceano Atlântico. Em suas margens, foram edificados povoados centenários, duramente impactados ou mesmo aniquilados com a queda da Barragem.

estudantes dos municípios de Mariana, Ouro Preto e Barra Longa, especialmente os atingidos e as atingidas pela ruptura da Barragem de Fundão, a fim de integrar suas contribuições, críticas e sugestões ao material já produzido, o que deu origem a sete (7) outros mapas, também disponibilizados no site.

Assim, a equipe da pesquisa "Gualaxo Vivo", composta por integrantes da Pós-graduação em História e do curso de Licenciatura em Música da UFOP, junto com a docente de História, o setor pedagógico e a direção da Escola Municipal Bento Rodrigues, formulou o projeto pedagógico "Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues", voltado ao reconhecimento das expressões acústicas tidas como significativas pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental, em função de suas memórias<sup>7</sup> e cultura de história<sup>8</sup> sobre o povoado em que residiram com suas famílias até 2015. Este artigo porta então um duplo objetivo, mutuamente relacionado: elaborar com os (as)estudantes uma reinterpretação do processo histórico de ocupação da região, desde o século XVII à atualidade, sob o viés das sonoridades; promover uma crítica propositiva, em âmbito teórico-conceitual e metodológico, ao emprego das sonoridades no ensino de História. Para tanto, o texto foi desdobrado em três tópicos: 1) a abordagem das sonoridades pelo saber histórico; 2) as narrativas sobre Bento Rodrigues a partir das sonoridades; 3) a partilha das escutas sonoras enunciadas pelos(as) alunos(as) da Escola daquela

---

<sup>7</sup> Como tão bem mencionado por Nara Rúbia de Carvalho Cunha, "O contato com memórias de dor e luto suscitou uma reflexão sobre duas questões principais, que chamaram atenção para os cuidados que as memórias impuseram a essa produção científica. Assim, elas provocaram deslocamentos na própria concepção de produção de conhecimento, por ser necessário considerar como abarcá-las em um trabalho científico sem tomá-las como objeto sensacionalista ou silenciá-las, visto serem constituintes da vida dos docentes. E por fazer pensar sobre qual o papel do pesquisador, frente a tais memórias, num contexto de pesquisa que se pretende ético-estético-responsivo", cf. CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.10, n.17, p. 26-45, jul./dez.2017.

<sup>8</sup> Conforme explicitado pelos professores-pesquisadores Marcelo Abreu e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, "[...] numa cultura de história as imagens populares e aquelas produzidas por uma elite ou segundo preceitos disciplinares compõem um circuito de produção da história no qual os consumidores não recebem essas imagens passivamente. Ao contrário, eles colaboram ativamente na sua significação e ressignificação no curso de usos bastante variados – do lazer à identificação política, do aprendizado aberto pela proliferação das instituições de memória ao ensino organizado etc. [...] Podemos dizer que, ao contrário da noção de cultura histórica em cujo cerne percebemos uma hierarquia entre formas de consciência, a cultura de história se produz na circularidade entre materiais e procedimentos distintos circunstancial e assimetricamente posicionados no mundo da cultura". Os autores ainda acrescentam que a concepção de cultura de história "assemelha à noção de consumo como bricolagem defendida por Certeau em *A invenção do cotidiano*". Ver ABREU, Marcelo; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019. p. 117-118.

territorialidade, em suas relações históricas de poder, de economia, de cultura e de sociabilidades.

### **1. Uma abordagem conceitual-metodológica: as sonoridades no saber histórico**

A nossa experiência sensível do mundo é também, em grande medida, uma experiência sonora (incluindo a oralidade e a musicalidade). As percepções sonoras incidem na regulação dos tempos e dos espaços, das identidades e das alteridades. De forma recíproca, as fontes que permitem interpretar o mundo sonoro estão perpassadas por sensibilidades e poderes. Logo, interfere diretamente em nossa visão de mundo

Não obstante, o som foi incorporado como objeto investigativo pelas ciências humanas há pouco mais de um século. Até então prevalecia, inclusive no método histórico-científico, o recurso à palavra escrita, inclusive no âmbito de fonte de conhecimento. Mesmo para os que procuravam ampliar a noção de documento, as artes plásticas eram o principal registro alternativo,<sup>9</sup> pois se considerava que manifestações como lendas orais e canções históricas continham subjetividades excessivas, atravessadas pela imaginação e pelo sentimento. Ademais, até então, a expressão sonora evanesce no ato da sua manifestação, no máximo, suas impressões ficam assentadas na memória e, no caso de determinadas produções musicais, na notação. Subsistia, portanto, uma tendência ao seu desaparecimento. Escutar o outro se instalou, assim, nas esferas da subjetividade e da memória, não do saber histórico: integrante do campo da afetividade, do prazer e da fruição, não seria um elemento tangível para o entendimento do passado humano.

Tal característica das humanidades reverbera, em parte, a própria forma como a sociedade ocidental hierarquiza os sentidos. Anthony Seeger lembra que, na língua inglesa, quando alguém quer dizer que compreende algo, diz 'I see' [eu vejo]. Entre nós, pessoas com ideias que só serão implementadas no futuro são chamadas 'visionárias'. [...] Há exceções, que, no entanto, não invalidam a afirmação da

---

<sup>9</sup> “[...] quando nos referimos à nossa atitude perante a sociedade e a cultura, nosso léxico é o da visualidade. Na Antropologia falamos de observação, desde Malinowski procuramos captar o ponto de vista do nativo, tentamos reconstruir sua visão de mundo, tentamos abordar diferentes perspectivas em nossa análise, buscamos evidências empíricas para nossas observações, que façam jus a uma ótica científica. O próprio termo teoria deriva de um verbo grego que significa observar, contemplar.”; cf. CAIUBY NOVAES, Sylvia (coord.). **Alteridade, expressões culturais do mundo sensível e construções da realidade**. Velhas questões, novas inquietações. Projeto Temático apresentado à FAPESP, 2002. Mimeo. p. 26-27.

superioridade atribuída à visão em nossa sociedade: em francês, 'entendre' significa entender e escutar. Em inglês, o surdo é chamado 'dumb and deaf', o que associa a ausência da audição a uma incapacidade cognitiva. No Brasil, 'você é surdo!' corresponde a 'você não entende/ percebe'; há também o 'escuta aqui!', que geralmente precede uma discussão, bronca. Curioso notar que em inglês e em português, quando se aproxima audição e cognição, há, em geral, um tom negativo nas expressões.<sup>10</sup>

Todavia, na passagem do século XIX para o XX, mais precisamente entre 1870-1930, houve o desenvolvimento de dispositivos técnico-industriais (do telefone ao cinema sonoro, passando pelo gramofone e pelo alto-falante) de transdução do som, que visavam à captura da voz como veículo de significação:<sup>11</sup> o som, assim, tornou-se "objetificável" pelo saber científico.<sup>12</sup> Paulatinamente, foram criadas sociedades e instituições nacionais, com o propósito de recolher e gravar arquivos fonográficos para fins científicos e/ou patrimoniais – o intuito era "salvar" o folclore da extinção.<sup>13</sup>

A antropologia foi pioneira no emprego do fonógrafo como aparelhagem de registro sonoro, conforme os trabalhos desenvolvidos por Frans Boas sobre a língua falada pelos povos *Haida*, *Kwakiutl* e esquimós.<sup>14</sup> Contudo, os maquinários então utilizados eram pesados e sensíveis, além de portarem grandes limitações técnicas na captação do som. Por isso, foram acolhidos pelos pesquisadores com um misto de entusiasmo e reserva. Também perduravam questões metodológicas vinculadas à atribuição do estatuto de fonte etnográfica aos sons gravados, obtidos em trabalho de campo e demandando esforço de transcrição. Ainda com base nos estudos antropológicos, firmou-se a convicção de que haveria uma primazia do sonoro nas sociedades, com predomínio da cultura oral e da visão nas sociedades de cultura

<sup>10</sup> HIKIJI, Rose Satiko. Possibilidades de uma audição da vida social. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28. **Anais...** 2004. p. 5-6. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-28-encontro/st-5/st04-4/3919-rhikiji-possibilidades/file>. Acesso em: 9 de outubro de 2021.

<sup>11</sup> Observe-se que o mundo visual, com o incremento da fotografia e do cinema, ampliou-se ainda mais.

<sup>12</sup> OBICI, Giuliano. *Condição de escuta*. mídia e territórios sonoros. 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC, São Paulo, 2006; CAPELLER, Ivan. Introdução à arqueologia da escuta - Do som e da voz como objetos de enunciação. **Ciberlegenda**. p. 7-15, 2011.

<sup>13</sup> REIS, Filipe. **A (i)materialidade do som: antropologia e sonoridades**. Disponível em: [https://www.academia.edu/1094759/A\\_i\\_materialidade\\_do\\_som\\_Antropologia\\_e\\_Sonoridades](https://www.academia.edu/1094759/A_i_materialidade_do_som_Antropologia_e_Sonoridades). Acesso em: 5 de setembro de 2022.

<sup>14</sup> BOAS, Franz. **A formação da antropologia americana. 1883-1911**. Organização e introdução: George W. Stocking Jr. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da UFRJ, 2004. Tal prática foi continuada por seus discípulos, a exemplo de Johannes Gabriel Gränno, que procedeu ao mapeamento de regiões da Finlândia e Estônia incluindo os sons locais, conforme registrado em seu livro *Geografia Pura [Pure Geography]*, editado em 1929, cf. REIS, Filipe. *Op. Cit.* p. 3-4.

escrita. Tal interpretação, entretanto, é hoje superada pelo entendimento do mútuo perpassar entre oralidade e escrita, audição e visão.

Simultaneamente, graças a abordagens pioneiras da sociologia<sup>15</sup>, da filosofia<sup>16</sup> e da musicologia<sup>17</sup>, o universo sonoro passou a ser apropriado pelo saber científico em sua amplitude, para além da produção musical. Sons e ruídos de toda ordem passaram a ser incluídos, já que se multiplicavam e estavam em toda parte na modernidade. Os novos dispositivos de gravação e mediação permitiam a produção de acústicas que não eram mais os da natureza, da voz humana ou de instrumentos tradicionais.

A historiografia, por sua vez, também atentou para o potencial de significação da vida social por meio dos sons, como indicado por Lucien Febvre, no início da década de 1940, seguido por seu discípulo Robert Mandrou, sob a ótica da história das mentalidades, nos anos 1960.<sup>18</sup> Enquanto esses dois últimos autores atentaram, entre outros aspectos, à importância nas sonoridades da época moderna,<sup>19</sup> mais recentemente, em torno da década de 1990, Alain Corbin destacou a importância dos sons no período posterior às Revoluções Francesa e Industrial.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> George Simmel, em seu *Ensaio sobre a Sociologia dos Sentidos*, a despeito de afirmar ser a audição um sentido “passivo, despojado de autonomia própria, que contrasta de forma evidente com a visão”, também sugeria que um conjunto de indivíduos pode sentir-se ligado através de sons comuns, delineando então o conceito de coletividade sonora, cf. SIMMEL, George. *Sociologia: Estudos sobre las formas de socialización. Revista de Occidente*. Vol. III *apud*. FORTUNA, Carlos. **Identidades, percursos e paisagens culturais**: Estudos sociológicos de cultura urbana. Oeiras: Celta, 1999. p. 105.

<sup>16</sup> Adorno teorizou de modo sistemático a escuta, ao final dos anos 1930. No bojo da teoria crítica da moderna sociedade tecnológica que produzia a homogeneização da cultura por meio da indústria cultural, buscou compreender a tensão entre a recepção dos ouvintes, as dinâmicas internas da estética musical e as determinações da sociedade de massas. Assim, elaborou uma tipologia de escutas: a do expert, do bom ouvinte/*amateur*, do consumidor, do emocional, do sentimento /estático, do fã (de jazz), do entretenimento e do indiferente. cf. SAMPAIO, Daniel Morgado. **A crise da indústria da cultura**: visões de Adorno e de Attali sobre a música contemporânea. 1025. 128f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura). Universidade do Minho, Portugal. 2015.

<sup>17</sup> Pierre Schaeffer lançou as propostas de maior autonomia dos “objetos sonoros” e de escuta “reduzida”, inspirada na redução fenomenológica de Husserl. Ele preocupou-se em isolar as propriedades características dos sons e em entender o ouvido como instrumento fundamental para as escutas do mundo moderno. Com isso, formulou uma tipologia de escuta: acusmática, banal, prática, cultural, natural, direta, reduzida etc., cf. SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos objetos musicais**. Ensaio interdisciplinar. Brasília: EdUnB, 1993.

<sup>18</sup> Cf. apontado por CORBIN, Alain. *Histoire et anthropologie sensorielle. Anthropologie et sociétés*, v. 14, n. 2, p. 13-24, 1990. p. 13.

<sup>19</sup> Cf. FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade do século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 372: “Os homens daquele tempo tinham, sem dúvida, visão penetrante. Mas, precisamente, não haviam posto à parte os outros sentidos [...] o século XVI antes de ver, escutava, ouvia, cheirava o ar e captava os sons”.

<sup>20</sup> “Quanto aos sinos, aí está um bom exemplo do inatual. Há, hoje, mais sinos do que no século XIX: os sinos são mais bem feitos, têm um alcance maior. E, no entanto, você não os ouve. Não os ouve porque não os escuta. E você não os escuta, porque não tem necessidade de ouvi-los. Se você não tivesse outra coisa a não ser os sinos para marcar o tempo, para lhe assinalar os acontecimentos, então você os ouviria. Isso coloca o problema naquele



Por sua vez, o emprego do sonoro (e não apenas da música como fonte de interpretação) no ensino de História é bastante recente, mas vem suscitando uma importante mudança de paradigma.<sup>21</sup> Como indica Cunha, o trabalho com educação das sensibilidades no ensino de História viabiliza novas maneiras do(a) estudante relacionar-se com dimensões afetivas e estéticas, como também ético-políticas, esferas que nem sempre são realçadas no trabalho didático:

Em certa medida, esse movimento implica uma mudança de postura em relação ao objeto [no caso sonoro] que se quer conhecer, porque demanda envolvimento concomitantemente racional e sensível, ao qual temos sido desacostumados, e uma abertura para a incerteza ou a incompletude, aceitando-as como potência latente.<sup>22</sup>

Logo, a interpretação pedagógica de uma manifestação sonora como fonte requerer modalidades próprias de audição no cotidiano de sala de aula. Atentar a elas irá favorecer os esforços dos(as) estudantes em suas práticas de replicação de sons cantados ou tocados, bem como de percepção de seus componentes (ritmos, melodias, harmonias, se for o caso) e de distinção das sutis variações de duração, intensidade e timbre. Ademais, lhes será possível reconhecer as improvisações, havendo também um incentivo à identificação de elementos da linguagem musical que propiciaram, de alguma forma, a persistência/a alteração de tradições sonoras e de repertórios instrumentais e/ou de canto em um dado contexto histórico-social.<sup>23</sup>

Vale, portanto, insistir em uma forma diferenciada de lidar com as sonoridades em âmbito do ensino histórico escolar. Nessa perspectiva, há alternativas como solicitar aos(às) estudantes que atentem ao que a princípio poderia passar despercebido ou não mencionado por eles(as) em suas partilhas, por ser tido como

---

campo da história da sensibilidade do qual falamos, da história da atenção”, cf. VIDAL, Laurent. Alain Corbin o prazer do historiador. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 11-31, jan. 2005. p. 27.

<sup>21</sup> Conforme também indicado por ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios**: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, p. 111: “[...] o comparecimento de abordagens da música que considere sua natureza e que introduza textos ou legendas, respeitando a importância do contexto, apresentam-se como avanços significativos, apesar de nem sempre fazerem-se presentes. [...] Apesar do fato de a música possuir *status* de documento histórico e ser incorporada aos manuais didáticos de História, observa-se uma desconsideração para com a complexidade e peculiaridade estrutural do objeto musical”. Ver também os comentários do autor à p. 114 de sua dissertação.

<sup>22</sup> CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n.2, p. 119-138, jul.-dez. 2017. p. 122.

<sup>23</sup> PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 44, n. 1, 2001. p. 231.

demasiadamente corriqueiro ou insignificante. Outro recurso é o apelo à imaginação histórica a partir das sonoridades, permitindo que elas deslanchem experiências empáticas com outros modos de ser no tempo e no espaço.<sup>24</sup> Há também a possibilidade de mobilização, em sala de aula, de corporeidades<sup>25</sup> – com os estudantes dispendo-se a escutar em diferentes posições e movimentos.

Convida-se, assim, àqueles(as) que escutam, na dinâmica da formação escolar, em especial do ensino de História, a acionarem suas sensibilidades, de maneira a formular novos entendimentos – dos processos, das relações de poder, das escolhas possíveis – e, talvez, comprometimentos. Possivelmente, não, seja exagero afirmar que o acionamento das sonoridades no ensino de História possa propiciar atitudes de resistência e alternativas de reinvenção do sujeito do mundo.<sup>26</sup>

Foi no bojo dessa mudança de paradigma que a reflexão acadêmica teceu uma importante diferença conceitual entre som e sonoridade. Desta forma, o som é entendido como uma vibração física em forma ondulatória, efêmera e evanescente, embora não imaterial; ela é captada pelo ouvido e interpretada pelo cérebro, que lhe confere significações. Cabe destacar que sons e silêncios se entrelaçam, em uma relação contínua de presença e ausência, e é justamente a partir dessas oscilações que se efetivam as alturas, os ritmos, dentre outros aspectos. Tal é o material com que as sociedades fazem suas escolhas sonoras no decorrer do tempo.<sup>27</sup>

Contudo, apreender e conceituar o som mostra-se um desafio contemporâneo, pois ele se subtrai à escuta na medida em que a ela se expõe:

---

<sup>24</sup> “[...] nós professores, competimos com uma indústria cada vez mais potente de produção de imaginação [...] tomando os devidos cuidados, [...] [podemos] usar esses recursos a nosso favor [...] a partir do conteúdo discutido, selecionam[os] [nosso] material didático, e com [nossos] alunos, tentam[os] perceber as intencionalidades, as afetividades, os destinos alterados”, cf. SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 167-190, jul.-dez. 2019. p. 171; 176.

<sup>25</sup> Nesta perspectiva, todo o corpo é considerado como fonte de conhecimento, bem como não é isolado da psiquê: “O corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico etc. No âmbito dos rituais afro-brasileiros (e também nos de matrizes indígenas), por exemplo, essa concepção de performance [...] revela o que os textos escondem”, cf. MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: Corpo, lugar de memória. *In: Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, Belo Horizonte, v.12, n. 26, ago./set. 1998. p. 67.

<sup>26</sup> CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Op. Cit.* p. 124.

<sup>27</sup> WISNIK, J. Miguel. *O som e o sentido*. Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.

encoberto por uma série de camadas, das quais a música representa, ainda hoje, o principal paradigma, possui a peculiar característica de furtar-se a um exclusivismo do pensamento analítico. Reconhecendo tais singularidades abarcadas pelo sonoro, vem sendo formulado o conceito de sonoridades, que se refere aos significados históricos e socioculturais atribuídos aos sons.<sup>28</sup> As sonoridades detêm uma autonomia discursiva e, simultaneamente, mantêm uma inter-relação com os significados provindos dos outros sentidos, viabilizando, em desdobramento, a constituição de diálogos interculturais.

## 2. As sonoridades como patrimônio imaterial da comunidade de Bento Rodrigues

Bento Rodrigues surgiu como um povoado no início do século XVIII, erguido às margens do córrego Ouro Fino, um dos afluentes do rio Gualaxo do Norte.<sup>29</sup> Uma das sonoridades primevas do território desse povoado provinha justamente das águas dos riachos. Trata-se de uma região de incrível beleza natural, com grande multiplicidade de sons, em grande parte também advindos de sua fauna, continuamente descritas por memorialistas do Setecentos e vários viajantes estrangeiros do século XIX. Assim, por exemplo, Spix<sup>30</sup> e Martius<sup>31</sup> indicaram seu assombro diante da variedade sonora da localidade, sendo possível ouvir “os urros

---

<sup>28</sup> BUARQUE, Virgínia; BUSCACIO, Cesar Maia. Regimes de escuta e espaço histórico de Minas (séculos XVIII-XIX). *Revista Antíteses*. Londrina, v. 14, n. 28, p. 223-257, jul.-dez. 2021.

<sup>29</sup> Neste córrego, o cabo Bento Rodrigues (ou Bento Roiz) encontrou grande quantidade de ouro, o que deu início ao arraial que recebeu o seu nome, cf. OLIVEIRA, José Eduardo de. **Bento Rodrigues**: trajetória e tragédia de um distrito do ouro. S. d. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/Bento\\_Rodrigues\\_trajetoria\\_e\\_tragedia\\_de.pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/Bento_Rodrigues_trajetoria_e_tragedia_de.pdf). Acesso em 5 de setembro de 2022. Quase de forma simultânea, foram sendo erguidos os arraiais de Antônio Pereira, Camargos, Gama, Teixeira (atuais subdistritos de Paracatu de Cima e Paracatu de Baixo) e São José de Matias Barbosa (hoje município de Barra Longa), cf. ICOMOS BRASIL. **Dossiê de tombamento de Bento Rodrigues**. Belo Horizonte, maio 2019. Disponível em: <http://patrimoniocultural.blog.br/wp-content/uploads/2019/06/DOSSIE-BENTO-ICOMOS-2019.pdf>. Acesso em: 5 de setembro de 2022. p. 27.

<sup>30</sup> Johann Baptiste von Spix (1781-1826) nasceu na atual Alemanha, sendo um naturalista que ficou conhecido pelo trabalho realizado com seu colega Carl von Martius, em viagem para o Brasil em 1817, no âmbito da Missão Austríaca que acompanhou a imperatriz Leopoldina em seu casamento com D. Pedro I. A expedição, que durou até 1820, percorreu diversas regiões: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhã e Belém, subindo o rio Amazonas por três anos. Foi formada uma coleção com cerca de 6.500 espécies de plantas, diversos espécimes zoológicos e muitos artefatos indígenas. Após seu retorno à Europa, foram nomeados cavalheiros e passaram a integrar várias academias científicas prestigiadas. No entanto, enquanto Martius deu prosseguimento à carreira, Spix, adoecido, faleceu seis anos após esse retorno.

<sup>31</sup> Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868) nasceu igualmente na atual Alemanha. Médico e botânico, lecionou Botânica na Universidade de Berlim e foi diretor do Jardim Botânico de Munique. Veio ao Brasil como um dos integrantes da Missão Austríaca, como descrito na nota acima. Permaneceu no país entre 1817 e 1820, tendo como companheiro de viagem o zoólogo Johann Baptist von Spix. Um dos mais importantes naturalistas que estudaram o Brasil, especialmente a região da Amazônia.

dos bandos de macacos, a contínua gritaria de inúmeros papagaios, melros e tucanos, as bicadas, que ressoam longe, dos pica-paus, os sons metálicos da araponga, os tons cheios de piprídeos, os chamados dos mutuns, dos jacus etc.”.<sup>32</sup>

Mesclando estranhamento e “algazarra”, as sonoridades da natureza, a despeito de escutadas com certa admiração e interesse pela exploração dos recursos da região, costumeiramente apresentavam-se entremeadas ao temor, face aos riscos de morte que comportavam – “ataque de cobras, animais selvagens e bandos armados, fome, sede, desorientação”<sup>33</sup>; um dos relatos descreveu que, por ocasião de tempestades, “[...] trovões eram seguidos dos aterrorizados gritos de mulheres e crianças”.<sup>34</sup> Tais sonoridades, escutadas durante os Períodos Colonial e Imperial, exprimiam um mundo ainda desconhecido e até então inominável, que exigia um esforço de adequação semântica (e epistêmica) aos quadros do imaginário ocidental, sobretudo do saber científico. Somente após um mapeamento biológico e geofísico mais exaustivo da região, já em meados do século XX, tal receio foi sendo diluído; todavia, outros medos sobrepuseram-se, provocados justamente pelas intervenções humanas, as quais trouxeram o risco da poluição de terras e águas, da destruição do ecossistema, da queda de barragens, face a não adoção de uma lógica econômica pautada na sustentabilidade.

A chegada dos sertanistas, ainda no final do século XVII, afetou duramente não apenas as relações ecológicas até então vigentes ao longo do curso d’água do Gualaxo do Norte, como principalmente os modos de vida indígena existentes na região. Diante das práticas de morticínio e da utilização de mão de obra escrava, os ameríndios inicialmente reagiram por intermédio do enfrentamento direto,

---

<sup>32</sup> SPIX, Johan Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Viagem pelo Brasil*: 1817-1820. Tradução de Lucia Furquim Lahmeyer, revista por B. F. Ramiz Galvão e Basílio de Magalhães. 3ª. ed. São Paulo/Brasília: Melhoramentos/INL, 1976 [1824-1832]. p. 175.

<sup>33</sup> FURTADO, Júnia Ferreira. Os sons e os silêncios nas Minas de Ouro. In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). **Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica**: Europa, Américas e África. São Paulo/Belo Horizonte: Annablume/Fapemig; PPGH-UFMG, 2008. P. 27.

<sup>34</sup> POHL, Johann Emanuel. *Viagem ao interior do Brasil*. Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado. Apresentação e notas de Mário Guimarães Ferri. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976 [1823 e 1837]. p. 94. O autor nasceu em Česká Kamenice (Boêmia) e faleceu em Viena, ambos na Áustria atual. Estudou na Universidade de Praga e atuou como médico, geólogo e botânico. Foi conservador do Real e Imperial Gabinete de História Natural do Imperial Museu do Brasil, em Viena. Integrou a Missão Austríaca ao Brasil. Contudo, desligou-se do grupo, traçando seu próprio roteiro de viagem de quatro anos pelo interior do Brasil, entre 1817 e 1821. Vitimado pelas febres tropicais, regressou à Europa em 1821, com grandes coleções de espécimes geológicas e naturais, depositadas no Museu de Viena. Também produziu um livro de botânica, intitulado Ícones e descrições de plantas do Brasil até agora inéditos (*Plantarum Brasiliae icones et descriptiones hactenus ineditae*).

entretanto, devido à desigualdade de forças, viram-se eliminados ou aprisionados em pouco mais de duas décadas. Em paralelo, suas sonoridades e musicalidades foram desqualificadas pelos padrões da cultura ocidental de matriz europeia:

A dança é o maior prazer desses índios; entretanto, não é entre eles mais que um sapateado monótono que acompanham com cantos grosseiros, e suas canções não têm, por assim dizer, o menor sentido. Tem uma que apenas consiste em uma longa enumeração dos animais que matam em suas caçadas; outras são mais ridículas ainda, tais como esta: *abaaí bita popí amabá poaté poteice anári*; quando as mulheres vão urinar, as árvores olham e não dizem nada.<sup>35</sup>

Os poucos sobreviventes tiveram que emigrar para o norte e para o oeste, áreas ainda não colonizadas então conhecidas como "sertões". Se é impossível reproduzir as sonoridades desses grupos indígenas em seus embates de resistência, subsistem musicalidades atualmente promovidas por etnias do tronco Jê, em Minas Gerais, a exemplo dos Maxacali, por meio das quais é possível evocar o dilema das perdas sofridas e a luta pelo reconhecimento de seus direitos de reintegração à terra e ao modo de vida a ela associado.

Com a intensificação da extração do ouro e a dinâmica de trocas entre os arraiais e as primeiras vilas fundadas, outros sons de fauna fizeram-se ouvir, num indicativo da transposição biológico-cultural promovida pela colonização: zurros, relinchos, guinchos e cacarejos mesclavam-se aos latidos dos cachorros, aos trotes dos cascos, das ferraduras e à fala das pessoas. Desde o cair da noite, era também possível escutar o canto dos galos.<sup>36</sup> Acresce que os ofícios promovidos nesses arraiais mantinham sons característicos, numa imbricação do rural e do processo de

---

<sup>35</sup> SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Tradução de Vivaldi Moreira. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000 [1830-1851]. p. 214. Augustin François César Provençal de Saint-Hilaire (1779-1853) nasceu em Orleães e faleceu na mesma cidade (França). Oriundo de família nobre, teve formação em comércio e indústria no norte da Europa, a fim de dirigir uma empresa familiar de refinaria de açúcar, o que lhe propiciou domínio do inglês e do alemão, primordial à sua trajetória científica e cultura literária. Tinha grande interesse na literatura romântica e nos diários de viagem. Retornando à França, dedicou-se à história natural, optando por estudar botânica. Em 1816, integrou a delegação do Duque de Luxemburgo (cujo objetivo era resolver o conflito que opunha Portugal e França quanto à posse da Guiana, passado o período napoleônico). Retornando à França em 1822, após seis anos de permanência no Brasil; apesar de uma doença nervosa que o limitava, dedicou-se a organizar seus escritos por 30 anos. Tornou-se membro da Academia de Ciências em 1830 e em 1834 tornou-se professor de botânica na Faculdade de Ciências de Paris. Aposentou-se em 1852 e faleceu no ano seguinte.

<sup>36</sup> VIANA, Fábio Henrique. **A paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711-1822)**. 2011. 203f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 26; 38.

urbanização, com seus respectivos artefatos, como a batida dos monjolos, o circular das rodas d'água, o bramir das ferramentas utilizadas em edificações, sendo este último "brusco e estridente, frequentemente entrecortado por pequenas faíscas e associado a uma forma de trabalho e de vida considerada opaca e bruta, como a polifonia advinda do contato das marretas com as pedras".<sup>37</sup> Outras sonoridades inconfundíveis eram aquelas provindas das tarefas da mineração, seja na sutileza do ruído de atrito dos pequenos seixos com a areia molhada, metálico nas bateias de estanho e surdo nas de madeira, seja nos estalos das rochas se quebrando ou mesmo explosões eram comumente ouvidos nas áreas mineradoras.<sup>38</sup>

Grande parte do trabalho da mineração no entorno do Gualaxo do Norte era empreendido por escravos africanos e seus descendentes, os quais promoviam sonoridades próprias, capazes tanto de atrair como de atemorizar – os "bataques". Por seu ritmo sincopado, pelas umbigadas e outros passos de dança, e sobretudo por promover uma proximidade de homens e mulheres, escravos, forros, brancos pobres e até de estratos sociais elevados, os bataques tornaram-se uma expressão emblemática de tensões e contradições de Minas colonial. Apreensivas, as autoridades locais mandavam que as rondas militares os dispersassem, ao mesmo tempo que quebrassem os tambores. Todavia, com ou sem instrumentos, o batuque voltava a acontecer assim que a tropa saía, com vozes e palmas.<sup>39</sup>

Em meados do século XVIII, foi promovida a abertura de um caminho para a comarca de Serro Frio, onde haviam sido descobertos diamantes no arraial de Tejuco, o qual atravessava Bento Rodrigues, subindo então para o sertão de Goiás.<sup>40</sup> Ao longo dessa via, bem como junto a outras picadas que davam acesso a Bento Rodrigues, multiplicavam-se as vendas, locais de grande atrativo por seus comestíveis, e também de expressiva sonoridade. Saint-Hilaire assim as descreveu:

---

<sup>37</sup> OLIVEIRA, Júlio Cesar. A polifonia perdida do Arraial do Tijuco. **Opsis**: Revista do Departamento de História e Ciências Sociais - UFG, v. 8, n. 11, p. 37-58, 2008. p. 49.

<sup>38</sup> VIANA, Fábio Henrique. *Op. Cit.* p. 30-32. Não há registros de uma outra importante sonoridade afrodescendente em Bento Rodrigues – o Congado –, provindo do catolicismo de confraria. No povoado, fora edificada no século XVIII a Capela de Nossa Senhora das Mercês, de grande devoção entre os libertos da escravidão, cf. FREITAS, Anielle Kelly Vilela; CASTRIOTA, Leonardo Barci. Conservação e valores na proteção da paisagem cultural de Bento Rodrigues. ENCONTRO INTERNACIONAL ARQUIMEMÓRIA, 5: sobre preservação do patrimônio edificado. **Anais...** Salvador, 27 de nov a 1 dez. 2017. p. 4, mas não houve igrejas dedicadas a devoções negras, como Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia ou São Benedito.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 47-49.

<sup>40</sup> OLIVEIRA, José Eduardo de. *Op. Cit.* p. 18-19.

Nada se pode comparar ao ruído confuso e discordante que reina nas vendas muito frequentadas: uns riem, outros discutem; todos falam com loquacidade: este aqui, sem ligar ao que se passa em redor, dança sapateando; aquele outro, encostado indolentemente à parede, canta com voz afinada uma canção bárbara, acompanhando-se de um instrumento mais bárbaro ainda.<sup>41</sup>

Entre os séculos XVIII e as primeiras décadas do XX, várias expressões musicais foram promovidas no povoado (de forma similar a centenas de pequenas localidades mineiras), como as executadas por violas de mão (parecidas com as violas caipiras da atualidade), dos cordofones dedilhados, dos descantes (um tipo menor de viola) e das machetes (algo próximo do cavaquinho de hoje). Esses instrumentos eram tocados pelos “tangedores” em encontros informais, geralmente naquelas vendas de beira dos caminhos.<sup>42</sup> Havia também celebrações realizadas por ocasião de aniversários, batizados, casamentos. Nesses eventos, era costume que fosse tocada a “arromba”, um tipo de dança que ficou na memória local através da expressão “festa de arromba”, além de modinhas e lundus.<sup>43</sup>

Na passagem do século XIX para o XX, a dinâmica da modernização foi sendo estendida à região do Gualaxo do Norte, com inaugurações sucessivas: dos ramais ligando Ouro Preto e, em seguida, Mariana, à Estrada de Ferro Central do Brasil; dos prédios das estações rodoviárias dessas duas cidades, num indicativo da ampliação das estradas pavimentadas que cruzavam esses municípios; da instalação da luz elétrica, da rede de telefonia, telégrafo e correio; fábricas foram igualmente abertas. Em paralelo, a mineração conheceu um novo surto de crescimento na continuidade da extração aurífera e na retirada de outros metais (como alumínio, bauxita e quartzo). Em Mariana, foram fundadas algumas sociedades voltadas para a exploração mecanizada das minas de ouro nos arredores de Bento Rodrigues, como a Sociedade de Mineração Morro do Fraga, em 1915, e a da Fazenda Mirandinha, em 1932.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Op. Cit.* p. 40.

<sup>42</sup> VILELA, Ivan. Vem viola, vem cantando. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 69, 2010. p. 328.

<sup>43</sup> BUDASZ, Rogério. **O Triângulo Atlântico**: sons da Ibéria, África e Brasil durante o período colonial. s. d. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/banza/sonora/triangulo.html>. Acesso em: 5 set. 2022; VIANA, Fábio Henrique. *Op. Cit.* p. 45.

<sup>44</sup> ICOMOS BRASIL. *Op. Cit.* p. 68-69.



Durante o Regime Militar, as minas de Bento Rodrigues mantiveram uma produção parcial: enquanto a lavra de Ouro Fino exauriu-se, a mina Morro do Fraga seguia ativa, produzindo tanto ouro quanto minério de ferro.<sup>45</sup> Porém, as pequenas sociedades de mineração existentes na cidade de Mariana demonstravam extrema dificuldade para se manterem ativas, o que gerou uma oportunidade para que empresas dedicadas principalmente à extração de ferro passassem a atuar no município: S.A. Mineração Trindade (Samitri), Companhia Vale do Rio Doce e Samarco S.A, a qual instalou-se em Mariana em 1977. Inicialmente, a Samarco atuou em uma antiga fazenda nos arredores de Bento Rodrigues, a Mina do Germano. Para alocação dos rejeitos desse complexo minerário, a Samarco construiu três barragens: Germano, Fundão (em 2007) e Santarém. A partir da década de 1990, a empresa iniciou as operações de lavra na Mina da Alegria, em um entroncamento entre Mariana e Ouro Preto.

No tocante às sonoridades associadas a essa nova fase de mineração, há inúmeros registros e laudos técnicos dos “impactos [trazidos] pela poluição sonora advindos dos ruídos das detonações na fase de desmonte do minério”<sup>46</sup>. Ademais,

Muitas atividades minerárias dependem de proximidade do mercado (areia e calcário-cimento) que vão essencialmente privilegiar o transporte rodoviário. [...] os impactos sobre as vias são notórios, em especial em espaços urbanos, sem contar externalidades como poluição sonora e atmosférica.<sup>47</sup>

Além disso, é claramente perceptível que as atividades mineradoras no estado de Minas Gerais mostraram-se, até a atualidade, indissociáveis do medo do desemprego, de enfermidades e até do risco de morte iminente, tragicamente sonorizadas pela queda da Barragem de Fundão, em 2015 (conforme escutado em vários vídeos disponibilizados na plataforma *Youtube* imediatamente após o

---

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>46</sup> NUNES, Magno Alex de Jesus; COSTA, Silvine Gasparino; SILVA, Rosiane Gomes. **O Quadrilátero Ferrífero e o norte de Minas Gerais**: análise da história e importância econômica. s. d. Disponível em: [http://unimontes.br/arquivos/2012/geografia\\_ixerg/eixo\\_politica\\_meio\\_ambiente/o\\_quadrilatero\\_ferrifero\\_e\\_o\\_norte\\_de\\_minas\\_gerais\\_analise\\_da\\_historia\\_e\\_import%C3%82ncia\\_econ%C3%94mica.pdf](http://unimontes.br/arquivos/2012/geografia_ixerg/eixo_politica_meio_ambiente/o_quadrilatero_ferrifero_e_o_norte_de_minas_gerais_analise_da_historia_e_import%C3%82ncia_econ%C3%94mica.pdf). Acesso em: 5 de setembro de 2022.

<sup>47</sup> CAMPOLINA, Bernardo; CAVALCANTE, Anderson. Economia minerária e seu impacto urbano: desafios e contradições na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Redes**, Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, jan.-abr. 2017. p. 18.

rompimento). Efetivamente, as descrições sonoras do solapamento do povoado de Bento Rodrigues são impactantes:

Os sons em Bento Rodrigues aos finais de semana eram tradicionais: crianças brincando pelas ruas, pequenos bate-papos com vizinhos e amigos em frente de casa, festas e reuniões familiares. Com tudo de baixo da lama, o dia 6 de novembro [de 2015] era para ser o mais silencioso do pequeno povoado mineiro. Mas, dessa vez, o ambiente de Bento Rodrigues foi preenchido pelo barulho de helicópteros e grupos de resgate, que circulavam pelo vilarejo à procura de sobreviventes.<sup>48</sup>

Com base no estudo promovido pelo projeto “Gualaxo Vivo” acerca das sonoridades históricas do entorno do Gualaxo do Norte, nos foi possível reconhecer a gravidade das perdas sofridas pelas comunidades e pelo ecossistema situados no entorno desse rio. Muitas dessas perdas mostram-se irreparáveis (ao menos nas condições em que tais vivências eram promovidas, a despeito dos programas de reassentamento), perdurando apenas nas memórias, a exemplo dos ruídos<sup>49</sup> cotidianos das águas, dos quintais, dos animais de estimação e de criação; das conversas da vizinhança e do lazer com os amigos; dos festejos e dos sinos das capelas soterradas. Assoma-se a isso as vozes dos que faleceram em decorrência da ruptura da Barragem, seja por serem submersos pela lama, seja por efeitos físicos e emocionais decorrentes de tanta destruição.

Todo mundo conhecia todo mundo. [...] Os vizinhos, a gente gritava um e outro do muro. Dona Penha me gritava de lá, eu gritava ela de cá. Quase toda reunião que tinha era na praça. Quando tinha festa, o som e as brincadeiras também eram na praça. Era o point, né? [...] Hoje, não tem graça de brincar mais, porque a gente não vê quase ninguém. (Maria das Graças Quintão, moradora de Bento Rodrigues).<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Marcas da lama: 1 ano do maior desastre ambiental do país. **Brasil de Fato**, 1 nov. 2016. Disponível em: <http://pensaeei.blogspot.com/2016/11/marcas-da-lama-o-maior-desastre.html>. Acesso em: 5 de setembro de 2022.

<sup>49</sup> Este termo, que portava costumeiramente um sentido pejorativo, associado a um som desagradável ao padrão cultural historicamente vigente, vem sendo resignificado pelas ciências humanas contemporâneas, que destacam sua incidência provocativa, em termos político-culturais, e de abertura para novas percepções e relações. Os ruídos, inclusive, vêm sendo incorporados em algumas produções musicais, cf. CAMPESATO, Lílian. *Dialética do ruído*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20. **Anais...** Florianópolis, 2010.

<sup>50</sup> MUNIZ, Marcos *et al.* Com apoio de RANGEL, Laura; FÉLIX, Daniela; FILQUEIRAS, Silmara. Minha vida lá. **Jornal A Sirene**, Ed. 20, nov. 2017, p. 4. Cf. também “Antônio, Heleno e Paulo, sinto falta de chegar em casa, ligar o som do

Foi justamente buscando não apenas inventariar, mas sobretudo realçar a significância<sup>51</sup> dessas sonoridades, em grande parte sob o risco de desaparecimento, que o projeto “Gualaxo Vivo” procedeu à constituição das cartografias histórico-sensoriais veiculadas em sua plataforma digital, indicativas da intensa pluralidade sonora do entorno do Gualaxo do Norte. Por sua vez, a elaboração dessas cartografias e, principalmente, a realização de oficinas culturais e pedagógicas em Ouro Preto, Mariana e Barra Longa nos permitiu “entreouvir” a potência de recriação – mescla de resiliência, resistência e luta transformadora – das relações socioculturais e ambientais mantidas pelas comunidades afetadas com o seu território, propiciadas pela dimensão performativa do sonoro.<sup>52</sup> É necessário destacar como, ao longo dos quase sete anos após a ruptura da Barragem de Fundão, foram retomadas tantas práticas sonoras significativas aos povoados situados ao longo do rio Gualaxo do Norte. Exemplos podem ser elencados: a folia de reis de Paracatu de Baixo, os campeonatos de futebol de Bento Rodrigues, as procissões dos santos padroeiros, as festas juninas, as orações das benzedadeiras, variados ofícios do campo, dentre outros.

Para retomada dessas sonoridades potencializadoras do vivido, verificamos ter sido fundamental a constituição de uma rede de apoio e assessoria, mantida por entidades como a Cáritas de Minas Gerais, a Aedas (*Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social*), a Arquidiocese de Mariana, o ICOMOS, entre outros, além da atuação de órgãos públicos, como o COMPAT e o Ministério Público de Minas Gerais. Cabe também destacar a relevância de plataformas digitais como as do jornal *A Sirene*,<sup>53</sup> no compartilhamento das vozes dos(as) atingidos(as). Em paralelo, a

---

carro e gritar vocês” (Reginaldo, morador de Paracatu de Baixo). GONÇALVES, Eva da Paixão *et al.* Com apoio de QUEIROZ, Luzia; BONIFÁCIO, Miriã. Não te ver... dá uma saudade. Jornal **A Sirene**, Ed. 18, set. 2017, p. 9.

<sup>51</sup> Identificamos grande afinidade da operatória do projeto do “Gualaxo Vivo” com a noção de significância descrita por Leonardo Castriota, a partir da Carta de Burra, produzida pelo ICOMOS Austrália em 1999: “conjunto dos ‘valores estético, histórico, científico, social ou espiritual para as gerações passadas, presentes ou futuras’ [...] em um determinado contexto espacial e temporal”, cf. BARCI-CASTRIOTA, L. Patrimônio e direitos humanos: a ação do ICOMOS no caso de Bento Rodrigues. In: YORY, C.M. (Ed.), **Identidad territorial, globalización y patrimonio**. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia, 2021. p. 101-102.

<sup>52</sup> “[...] o vocabulário da negatividade [da falta] nada tem a ver com formas de julgamento resignado da vida [...]. Ao contrário, ele é fruto da consciência do descompassado entre modos de determinação da vida social e as potencialidades da vida, cf. SAFATLE, Vladimir. O amor é mais frio que a morte: negatividade, infinitude e indeterminação na teoria hegeliana do desejo. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 117, p. 95-125, jun. 2008. p. 117.

<sup>53</sup> *A Sirene* é um periódico produzido pelos(as) atingidos(as) e para os(as) atingidos(as) da queda da Barragem de Fundão. Resultou de uma série de ações desenvolvidas pelo coletivo denominado #UmMinutoDeSirene, que desde a queda da Barragem de Fundão, contando com o apoio de outras instituições e grupos, como o Instituto

Fundação Renova, entidade juridicamente responsável pela reparação dos danos causados pelo rompimento da Barragem de Fundão, tem atuado em frentes diversificadas para recuperação das áreas afetadas, sendo seus programas divulgados em canais de comunicação por ela mantidos (como jornais,<sup>54</sup> vídeos, boletins e, principalmente, seu site).<sup>55</sup>

### **3. As primeiras oficinas do projeto pedagógico “Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues”**

Face ao convite recebido do “Gualaxo Vivo”, em julho de 2022, para promoção de um projeto pedagógico sobre a dimensão cultural de Bento Rodrigues a partir das sonoridades, no período anterior à queda da Barragem, foram promovidas reuniões preparatórias com integrantes da equipe dessa pesquisa, do corpo docente e da equipe pedagógica da Escola. Tais conversas culminaram na elaboração de um plano de ação, acompanhado por um cronograma, que prevê a realização de quatro encontros, ainda em 2022, com os(as) 14 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, sendo dois (2) em agosto, um (1) em setembro e um (1) em outubro, a culminar no emblemático evento organizado pela escola de Bento Rodrigues, que ocorre todos os anos no dia cinco (5) de novembro e, excepcionalmente nesse ano, a comunidade escolheu o dia 12 de novembro de 2022 para a realização do evento, devido à nostalgia que o dia cinco (5) representa para a comunidade.

Dessa maneira, o primeiro encontro, em formato de oficina, ocorreu em 17 de agosto de 2022,<sup>56</sup> em horário invertido ao turno de aula,<sup>57</sup> para não

---

de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA) da UFOP e a Arquidiocese de Mariana, cf. CELESTINO, Silva Marcelo; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues. Uma análise das reportagens no jornal *A Sirene*: um porta-voz dos atingidos pelo desastre da Samarco. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7. n. 2, 2017.

<sup>54</sup> Jornal *Voz da Comunidade*, em Mariana e Jornal *Terra da Gente*, em Barra Longa.

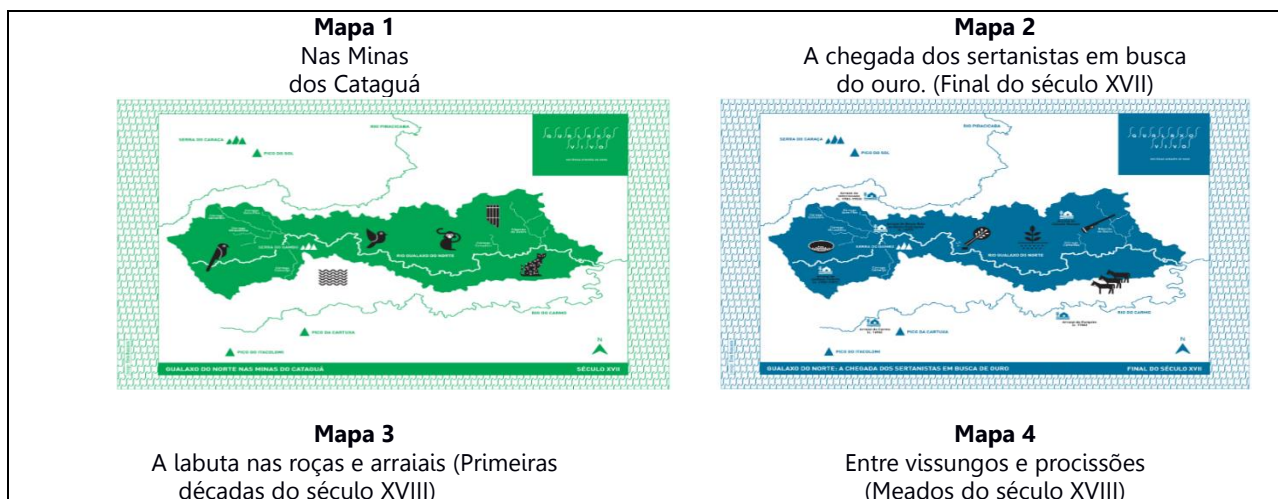
<sup>55</sup> Contudo, o proceder desta instituição tem sido alvo de vários questionamentos: “Além das dificuldades inerentes ao próprio processo de construção coletiva, as críticas mais contundentes são relacionadas ao processo de indenização e seus problemas associados, e à lentidão na entrega dos reassentamentos [...] O sentimento de desconfiança é ainda mais forte nas comunidades atingidas”, cf. DINAT, Camila. **Revisão sistemática de literatura do modelo de governança da Fundação Renova**: subsídios para uma análise crítica. 2022. 72f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade e Gestão Ambiental) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022. p. 16-17.

<sup>56</sup> Participaram desta oficina como dinamizadores: Silvano Diniz, Cibele Viana, Virgínia Buarque, Marcone Guedes, Isaías Franco, Laura Ribeiro e Elvis Firmino.

<sup>57</sup> As aulas do 2º segmento do ensino fundamental ocorrem à tarde na Escola, e os alunos participaram da oficina no turno da manhã. Agradecemos à equipe docente e pedagógica, assim como à direção da Escola, por seu cuidado em providenciar o transporte escolar e o lanche para os estudantes terem condições de participar das oficinas já realizadas.

comprometimento do planejamento das atividades curriculares. Oficinas pedagógicas podem ser concebidas como “[...] uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Ou seja, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos [...] uma maneira de constituir conhecimento, com destaque na ação, sem perder de vista, a base teórica”.<sup>58</sup>

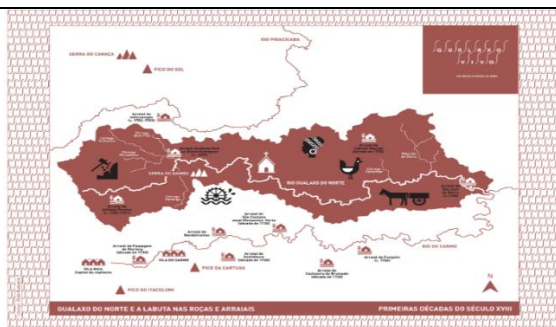
A oficina foi precedida pela explicação da sequência dos 4 encontros, a convergir na atividade do dia 12 de novembro, momento no qual toda a escola se reúne com o objetivo de conhecer os projetos desenvolvidos e seus resultados. O intuito dessa primeira oficina era favorecer o (re)conhecimento dos processos históricos de ocupação e transformação do entorno socioambiental do Gualaxo do Norte a partir das sonoridades. Para isso, em termos metodológicos, foram apresentadas, de forma interativa, três (3) sonoridades integrantes de cada um dos 10 mapas histórico-sonoros do projeto “Gualaxo Vivo”,<sup>59</sup> abarcando o período do século XVII à atualidade.



<sup>58</sup> JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica**: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. Urutá: Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%20educacional%20final%20Oficina%20Pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2022. p. 4.

<sup>59</sup> Tais sonoridades eram de domínio público ou tiveram seu uso autorizado pelos detentores dos direitos autorais para sua veiculação no site do projeto “Gualaxo Vivo”.





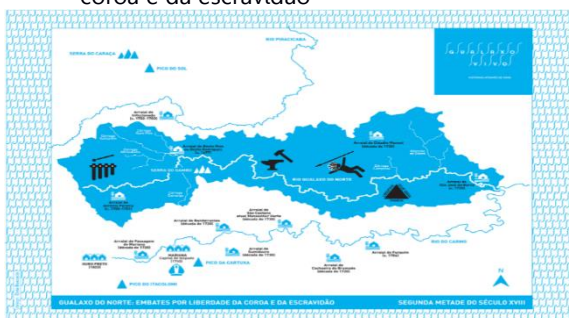
**Mapa 5**

Gualaxo do Norte: embates por liberdade da coroa e da escravidão



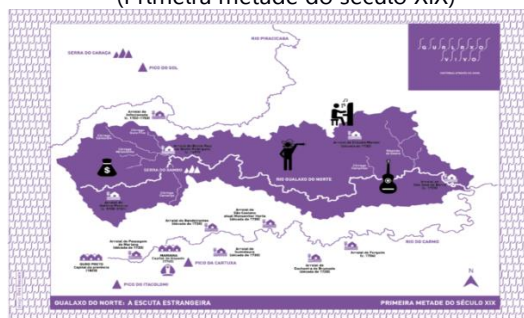
**Mapa 6**

A escuta estrangeira (Primeira metade do século XIX)



**Mapa 7**

Introdução da indústria e de sociabilidades burguesas. (Segunda metade do século XIX)



**Mapa 8**

O fascínio da modernidade (Primeira metade do século XX)



**Mapa 9**

Do lucro ao luto (segunda metade do século XX até 5 de novembro de 2015)



**Mapa 10**

Luta e esperança (Desde 5 de novembro de 2015)





Fig.1 – Mapas histórico-sensoriais do projeto “Gualaxo Vivo: histórias através de sons”.<sup>60</sup>**QUADRO I – Descrição dos ícones e sonoridades dos Mapas**

Mapa	Ícone	Experiência sonora	Metadado sonoro	Processo histórico
Mapa 1		Rio	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dnOL8Y3ubXI">https://www.youtube.com/watch?v=dnOL8Y3ubXI</a> .	Destaque ao impacto sonoro dos elementos abióticos e da fauna, indicativo da pluralidade do ecossistema, bem como a presença dos povos indígenas na região (genericamente conhecidos como “Cataguá”) antes da chegada dos colonizadores.
		Maritaca	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hZQ5AlAjgVI">https://www.youtube.com/watch?v=hZQ5AlAjgVI</a> .	
		Indígenas	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=opD2qDnp4Y8">https://www.youtube.com/watch?v=opD2qDnp4Y8</a> .	
Mapa 2		Bateia	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ETkA_mj3wqA">https://www.youtube.com/watch?v=ETkA_mj3wqA</a> .	Realce às reverberações sonoras das primeiras práticas de ocupação da região no final do século XVII, vinculadas à extração minerária, junto aos desafios de subsistência (com plantio das roças, principalmente de milho) e à ação dos tropeiros.
		Derrubada de mata	Som disponível em: <a href="https://www.audiomicro.com/tree-falling-tree-fallfalling-object-tree-falling-sound-effects-45041">https://www.audiomicro.com/tree-falling-tree-fallfalling-object-tree-falling-sound-effects-45041</a> .	
		Tropeiros	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zYsl8kl_d7A">https://www.youtube.com/watch?v=zYsl8kl_d7A</a> .	
Mapa 3		Animais domésticos	Som disponível em: <a href="https://www.audiomicro.com/rooster-animals-beastssound-effects-39877">https://www.audiomicro.com/rooster-animals-beastssound-effects-39877</a> .	Reconhecimento de atividades socioeconômicas ligadas ao surgimento dos arraiais e vilas, que teve no emprego de africanos trazidos em diáspora e escravizados uma crucial condição de realização e de lucro. Debate sobre as características da ruralização da vida social, de forma articulada à urbanização.
		Roda d'água	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tLgCR5FisPg">https://www.youtube.com/watch?v=tLgCR5FisPg</a> .	
		Presença africana	“Cantiga de levar defunto na rede” - Gravação de Vissungo da região de Diamantina, MG Fonograma 57a – Coleção Luiz Heitor C. de Azevedo	
Mapa 4		Batuques	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zcAIP7kHbV0&amp;t=162s">https://www.youtube.com/watch?v=zcAIP7kHbV0&amp;t=162s</a>	Destaque às mudanças ocorridas em decorrência principalmente da mineração e da urbanização, que incorporaram novas sonoridades às diversas vilas e cidades que iam sendo fundadas. Crítica ao processo de escravização e debate sobre as formas de resistência e de subversão às hierarquias sociais, inclusive através das sonoridades, como os “batuques”.
		Fogão de lenha	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CBkN9OKZo aE">https://www.youtube.com/watch?v=CBkN9OKZo aE</a>	
		Carro de boi	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CUxkGkSqAZ8">https://www.youtube.com/watch?v=CUxkGkSqAZ8</a>	
		Marimba	Som disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BI8d7CL5H7o">https://www.youtube.com/watch?v=BI8d7CL5H7o</a>	Ênfase aos diversos conflitos ocorridos entre os segmentos da

<sup>60</sup> Disponíveis no site [www.gualaxovivo.com.br](http://www.gualaxovivo.com.br).



Mapa 5		Bigorna	Som disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WhShgew1Dl">https://www.youtube.com/watch?v=WhShgew1Dl</a>	sociedade, em especial, às fugas de escravos que se dirigiam a quilombos onde vislumbravam uma nova forma de vida, além do aprisionamento dos indígenas obrigados a assimilar o modo de vida do colonizador, imposição a qual muitos resistiam.
		Guerra contra indígenas	Som disponível em <a href="https://www.facebook.com/watch/?v=752248581780401">https://www.facebook.com/watch/?v=752248581780401</a>	
Mapa 6		Viajantes estrangeiros	Trecho retirado do livro <i>Travels in the Interior of Brazil</i> , de John Mawe, p. 269. Áudio narrado em Inglês.	Indicação do fomento do comércio promovido por ingleses, mas mudanças significativas para os grupos empobrecidos. Realização de saraus nas casas abastadas, que adquiriam pianos. A maioria da população festejava com instrumentos como a viola e as machetes. (algo próximo do cavaquinho de hoje).
		Comércio	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-ULGZ6nmgNU&amp;vl=em">https://www.youtube.com/watch?v=-ULGZ6nmgNU&amp;vl=em</a>	
		Viola	Som disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ksNhbvk33FA">https://www.youtube.com/watch?v=ksNhbvk33FA</a>	
Mapa 7		Telégrafo	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hIN1wH4iYdg">https://www.youtube.com/watch?v=hIN1wH4iYdg</a>	Enfoque às inovações tecnológicas introduzidas na atividade mineradora e no cotidiano social, assim como à adoção de novos gêneros musicais europeus, como quadrilhas, valsas e polcas. Não menos animados eram os festejos populares, onde era tocada a "arromba".
		Ferrovia	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0Vi573DMitl">https://www.youtube.com/watch?v=0Vi573DMitl</a>	
		Danças e cantigas	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VAAtSwJm1D8M">https://www.youtube.com/watch?v=VAAtSwJm1D8M</a> .	
Mapa 8		Festas religiosas	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qci4xbh_gn8">https://www.youtube.com/watch?v=qci4xbh_gn8</a>	Realce à importância das festas religiosas na região, que congregam diversas manifestações político-culturais como o Congado. Outra presença marcante são as bandas de música e seu repertório com predomínio das marchas. Através da música, era possível resistir mais e melhor às durezas e desafios da vida.
		Bandas de música	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OH7veggXEXc">https://www.youtube.com/watch?v=OH7veggXEXc</a>	
		Congado	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uHNFamiagIQ">https://www.youtube.com/watch?v=uHNFamiagIQ</a>	
Mapa 9		Mineradoras	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bLT_CKymTyU">https://www.youtube.com/watch?v=bLT_CKymTyU</a>	Destaque às mudanças ocorridas na região com a chegada das grandes mineradoras, em detrimento de outras atividades econômicas (como o turismo), a culminar no rompimento da Barragem de Fundão, cuja lama contaminou os rios Gualaxo do Norte, Carmo e Doce, chegando até a foz no Oceano Atlântico.
		Turismo	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=o04HtVxKI44">https://www.youtube.com/watch?v=o04HtVxKI44</a>	
		Queda da Barragem	Som disponível em: <a href="https://globoplay.globo.com/v/8788967/">https://globoplay.globo.com/v/8788967/</a>	
		Folia de Reis	Som disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PnLTv4s7Z24">https://www.youtube.com/watch?v=PnLTv4s7Z24</a>	Apresentação das práticas culturais, econômicas e religiosas que

Mapa 10		Futebol	Som disponível em : <a href="https://globoplay.globo.com/v/8788967/">https://globoplay.globo.com/v/8788967/</a>	ajudam os moradores atingidos, agora residentes nos centros urbanos de Mariana e Barra Longa, a persistir em suas lutas, apoiados por redes de cooperação com universidades públicas e organizações não governamentais.
		Ervas Medicinais	Som disponível em : <a href="https://www.facebook.com/watc/h/?v=1979216822341819">https://www.facebook.com/watc/h/?v=1979216822341819</a>	

A oficina mostrou-se bastante lúdica, com os(as) estudantes reconhecendo sem maiores dificuldades a maioria das sonoridades vinculadas a cada mapa e que se encontrava neles representada por meio de ícones.<sup>61</sup> Superou-se, assim, o receio inicial dos dinamizadores da oficina quanto a um possível desinteresse da turma pela proposta, o que poderia gerar um não comprometimento dos(das) discentes, prejudicando as almeçadas interlocuções.



Fig. 2 – Fotografias da 1ª. oficina pedagógica do projeto “Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues”.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Segundo a semiótica fundamentada em Peirce, o signo produz significação mediante uma dinâmica triádica, que envolve o objeto (o referente/o existente); o *representamen* (veículo signico propriamente dito) e o interpretante (efeitos causados pelo signo na mente do receptor). No que se refere à relação do *representamen* com o objeto, Peirce distribuiu os signos em ícones (que por sua vez podem ser desdobrados em imagens e diagramas), índices e símbolos. A imagem é um ícone cuja semelhança baseia-se no aspecto corporal do objeto-referência, ou seja, em sua aparência visual. De forma concomitante, o diagrama consiste em uma outra modalidade de ícone, cuja semelhança baseia-se nas relações proporcionais (geralmente de cunho quantitativo) mantidas entre o objeto-referência representado e seu registro gráfico. Ver: MONTEIRO, Ricardo Rodrigues. **Semiótica e cartografia**: um estudo dos signos e da comunicação dos mapas pelas teorias de Charles Sanders Peirce. 2018. 365f. Tese (Doutorado em Ciências – Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. No projeto Gualaxo Vivo, a espacialidade sonora “entorno do Gualaxo do Norte” tornou-se um diagrama através da arte gráfica de Elvia Buscacio Agafonovas.

<sup>62</sup> As fotografias encontram-se aqui reproduzidas com autorização dos responsáveis e da Escola, por isso as imagens dos rostos dos adolescentes não foram esmaecidas.

A despeito da familiaridade dos(as) alunos(as) com a maioria dos sons veiculados por intermédio de celular e amplificador, foi preciso, contudo, apresentar alguns mais de uma vez, como o da bateia (Mapa 2), para que pudessem ser reconhecidos. Houve sons que ainda assim perduraram não identificados, como o da marimba (Mapa 5).

A oficina, com isso, culminou na reflexão a respeito do processo de silenciamento a que determinados sons foram submetidos, indissociáveis da relação de poder exercida em âmbito cultural: a marimba, por exemplo,

[...] foi um dos instrumentos de acompanhamento vocal mais populares entre as populações de escravizados ou forros [...] [era] de pequeno porte, de som agradável até mesmo aos ouvidos de um europeu médio, a ponto de ser comparado a um instrumento de cordas [...] Entretanto, no início do século XX, quando o surto modernizante não os atingiu [aos afrodescendentes], [...] não obteve a mesma atenção e a perseguição que desencadeou não foi tão contundente e ostensiva como em relação aos tambores [...], o que pode ser constatado na ausência de referências às 'marimbas' nas fontes do final do século XIX.<sup>63</sup>

Tal processo foi ainda mais agravado com a queda da Barragem de Fundão, pois vários sons elencados pelos grupos não são mais vivenciados em seu cotidiano face ao processo de desterritorialização a que foram submetidos e aos impactos sofridos pelo ecossistema: os pássaros que os (as) atingidos (as) antes podiam ouvir das janelas de suas casas, o prazer da "prosa" entre os vizinhos, hoje inexistente devido à dispersão urbana dos(das) moradores(as) pela sede urbana de Mariana. O próprio silêncio, por vezes perturbador e outras relaxante, antes experienciado no Subdistrito, tornou-se recordação nostálgica.

Em 31 de agosto de 2022, foi promovida a segunda oficina,<sup>64</sup> que teve como objetivo incentivar a partilha das sonoridades tidas como identitárias da localidade de Bento Rodrigues antes de sua destruição pela queda da Barragem de Fundão. Para tanto, recorreu-se, em termos metodológicos, ao mapa do povoado produzido pela

---

<sup>63</sup> SILVA, "Saloma" Salomão Jovino da. **Memórias sonoras da noite**: musicalidades africanas no Brasil Oitocentista. 2005. Tese (doutorado em História). PUC-SP, São Paulo, 2005. p. 200-202.

<sup>64</sup> Participaram como dinamizadores: Silvano Ferreira Diniz, Virgínia Buarque, Isaías Franco, Elvis Firmino, Laura Ribeiro.

designer gráfica Elvia Buscacio (responsável pelos mapas do projeto “Gualaxo Vivo”), por sua vez elaborado a partir da produção cartográfica da localidade promovida pela Cáritas Brasileira/Pólen.<sup>65</sup>

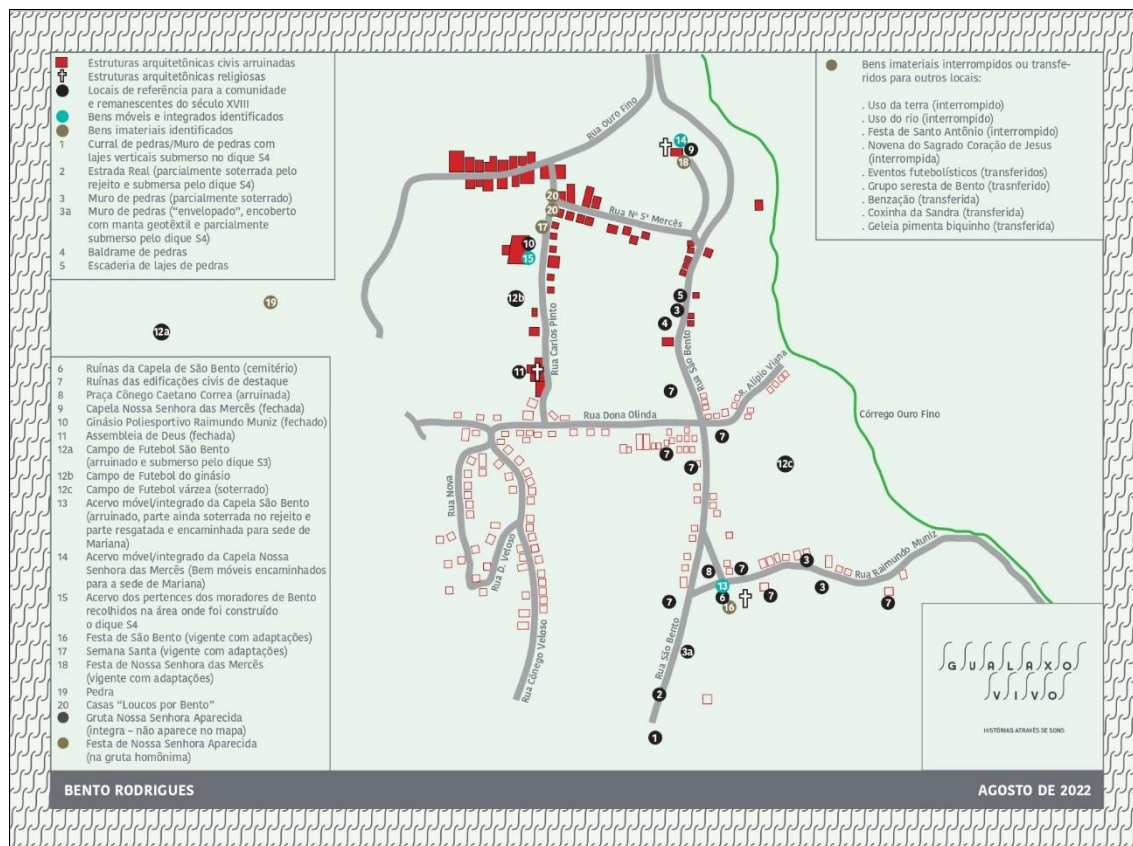


Fig. 3 – Mapa de Bento Rodrigues elaborado por Elvia Buscacio

Os(As) estudantes, ao receberem tal mapa fotocopiado, enquanto simultaneamente podiam visualizá-lo em uma tela de 50 polegadas, foram então indicando algumas espacialidades importantes que nele não estavam indicadas, como a “Água Santa”:

A gente chamava de ‘lagoa santa’ por causa do que contam, que lá existia uma igreja que afundou. No meio dessa água, tinha umas plantas verdes, que boiavam, e, às vezes, escutávamos um barulho, do tipo quando você joga a pedra na água e ela desce para o fundo. Fascinante! Tinha gente que dizia que era mal-assombrada. Nessas lendas da água santa, até contavam que ela fervia. Sabe quando a água ferve e dá bolhas? Quanto à questão da igreja, ninguém sabe se

<sup>65</sup> GODOY, Lucas. Relatório técnico: geografia. In: LIMA, Kleverson Theodoro; ANDRADE, Viviane Corrado de. **Diagnóstico Preliminar dos bens culturais identificados no território atingido em Mariana pelo rompimento da barragem de Fundão.** Lagoa Santa: Pólen Consultoria Patrimônio e Projetos, 2017.

é verdade. Seu Filomeno e alguns amigos, quando estavam ajudando no trabalho do diagnóstico sobre o patrimônio das comunidades atingidas, disseram que nem os pais deles sabiam se isso de ter uma igreja ali era certeza mesmo. Mas, depois, nesse mesmo relatório, conseguiram descobrir que, pelo levantamento, estava faltando uma capela. Usávamos o poço para nadar, e as pessoas que moravam no cascalho (à beira rio) também iam lavar roupa. Aos domingos, quando tinha futebol, o pessoal até ia beber daquela água. Se ela era santa, no sentido milagroso do termo, eu acho que era. Ela reunia as pessoas do Bento. De alguma forma, a água pura juntava a gente. Quem era de cima, quem era de baixo. E também tinha música lá, dos sons de carros, dos cantores e cantoras de beira de lagoa. Era um ritmo, da água, do som, era o nosso ritmo.<sup>66</sup>

A partir dessa etapa, divididos em 4 grupos temáticos, selecionados por eles(as) próprios(as) por expressavam seus específicos interesses socioculturais – “Natureza”, “Escola”, “Esporte”, “Comunidade”, os(as) alunos(as) elencaram algumas sonoridades das quais possuíam certa memória ou, sobretudo, que lhes foram narradas por familiares. Para tanto, procederam a gravações em vídeo (recorrendo aos celulares dos dinamizadores da oficina), a fim de registrar seus depoimentos.<sup>67</sup>

Um dos aspectos que mais se destacou nessa oficina foi a evocação de memórias intersubjetivas, pois como os(as) estudantes eram crianças de cerca de 5 anos quando ocorreu a queda da Barragem, eles enunciam sonoridades numa dinâmica de autoapropriação de valores culturais e ético-políticos sobre sua comunidade de origem. Como já apregoado por Paulo Freire, uma perspectiva revolucionária da ação político-pedagógica “não é possível nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação”.<sup>68</sup>

Para que a terceira oficina fosse realizada, em 20 de setembro, foi necessário o aporte de mais uma equipe – a do projeto “Programa-ação”, vinculado ao Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Ouro Preto, coordenado pelo professor Osvaldo Novais Júnior.<sup>69</sup> Assim, utilizando os tempos de aula dedicados à História, a

---

<sup>66</sup> SALES, Andreia; MUNIZ, Marinalda; PASCOAL, Genival. “Era na Água Santa”. *Jornal A Sirene*, 4 abr. 2018. Com apoio de Miriã Bonifácio. Disponível em: <http://jornalasirene.com.br/cultura-memoria/2018/04/04/era-na-agua-santa>. Acesso em: 7 de março de 2022.

<sup>67</sup> Tais depoimentos, assim como o site que será elaborado a partir dele, irão nortear uma próxima publicação.



<sup>68</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 16ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 150.

<sup>69</sup> Este projeto tem como “objetivo estimular e promover a pesquisa científica e a produção de objetos de aprendizagem, baseados nas novas tecnologias de informação e comunicação [...]”, conforme disposto do site institucional do IFMG-Ouro Preto. Participaram da mencionada parceria os estudantes de ensino médio Filipe



professora regente dessa disciplina no 6º ano da Escola acompanhou a partilha em turma das sonoridades captadas pelos quatro (4) grupos temáticos, bem como supervisionou a elaboração de produção textual explicativa, pelos alunos e alunos, acerca desses áudios. Para tanto, foi empregado, como material de apoio, um modelo de ficha como a abaixo reproduzida. Tal esquematização buscou cotejar sons e imagens, oralidade e escrita, na formulação de ambiências<sup>70</sup> históricas impregnadas de vivências e mobilizações:

### SONORIDADES DE BENTO – GRUPO NATUREZA

Sonoridade e ícone	Link ou indicação de captação do som	Imagem com referência (de onde foi obtida, a qual lugar se refere, qual data)	Pequeno texto explicativo feito pelo grupo de alunos sobre o som e a imagem
	Gravação de áudio que havia sido feita pelo estudante	 Cachoeira de Bento Rodrigues Fotografia: Lucas Godoy, 10 de março de 2016	O barulho é bom e quando ouço eu quero pular.

Simultaneamente, a equipe do IFMG produzia o site do projeto (<https://vito0182.github.io/Bento-Rodrigues-a-partir-dos-sons/>). Esta plataforma constitui-se, assim, em um arquivo digital produzido por discentes do ensino básico, entrecruzando (e valorizando) suas memórias acerca da localidade em que viveram e da qual foram subtraídos com o interesse pela vertente da história pública, por meio da qual tal saber vem a ser ressignificado

Em meio a todas essas transformações e disputas criadas pela expansão da produção pública de conteúdo histórico digital na atualidade, encontra-se a escola - a escola pública - na qual não raro

---

Hermenegildo da Cunha, Luis Eduardo Bastos Rocha, Luiz Miguel dos Santos Goncalves, Vitor Matheus do Nascimento Moreira. Expressamos publicamente nossos agradecimentos ao Programa-ação, que viabilizaram a efetivação do projeto pedagógico aqui descrito, com protagonismo dos alunos e alunas do 6º. ano da Escola Municipal Bento Rodrigues.

<sup>70</sup> Cf. VEDANA, Viviane. Territórios sonoros e ambiências. Etnografia sonora e antropologia urbana. *Iluminuras*, v. 11, n. 25, 2010. Por ambiência pode-se compreender uma combinatória de modos de vida inter-relacionais, empíricos, simbólicos e intersubjetivos.

faltam computadores e salas de informática, o que dizer então de acesso à internet cabeada ou wireless. É nesse espaço onde a palavra público não é adjetivo, mas substantivo, que a História Pública consumida nos mais diversos meios e formatos se cruza com as ferramentas cognitivas e éticas que o conhecimento histórico, por meio do componente curricular História, pode fornecer, dando sentido à existência e razão para existir.<sup>71</sup>

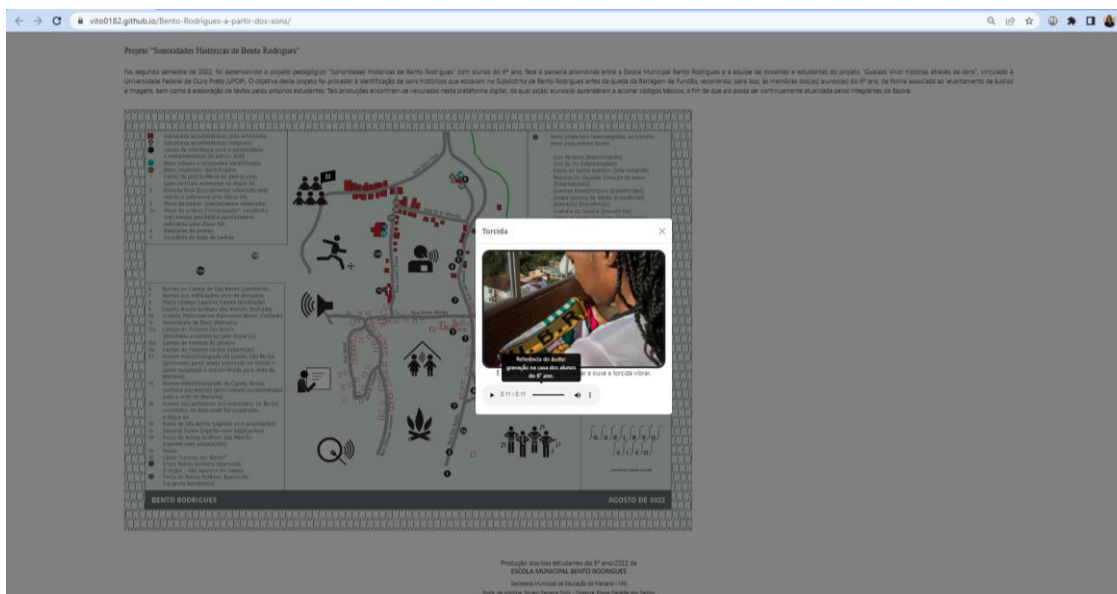


Figura 1 -Bento através dos sons. Disponível em <<https://vito0182.github.io/Bento-Rodrigues-a-partir-dos-sons/>>. Acesso em 21/01/2023

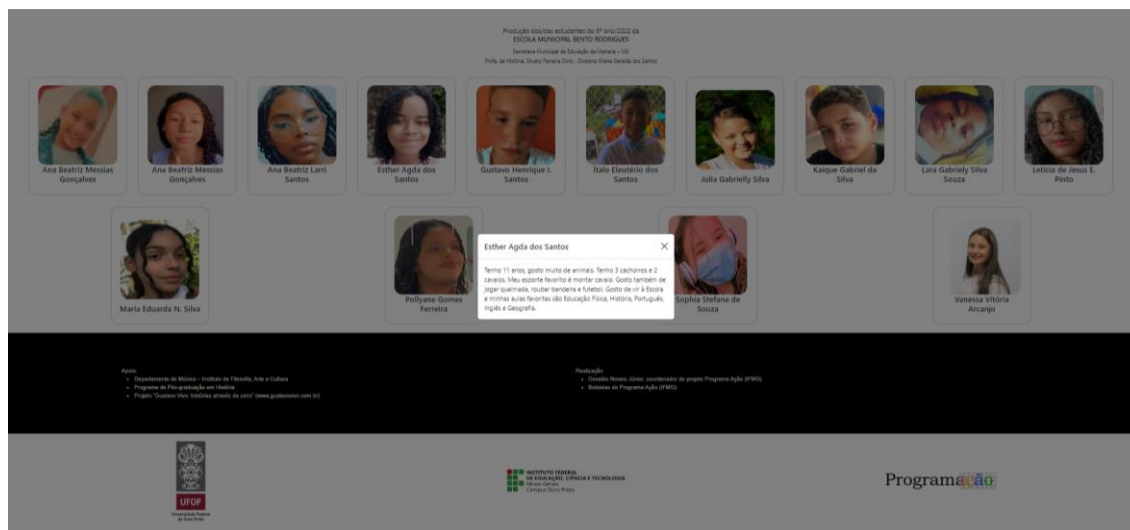


Figura 2 - site interativo - Bento através dos sons - alunos participantes do projeto. Disponível em <<https://vito0182.github.io/Bento-Rodrigues-a-partir-dos-sons/>>. Acesso em 21/01/2023

<sup>71</sup> SOUZA, Bruno Omar de. Quem são, afinal, os historiadores de verdade? Professores de História do ensino fundamental fazendo história pública. In: VIANA, Cibele Aparecida; BUARQUE, Virgínia (org.). **Escrita docente sobre os distritos de Mariana: interfaces entre a história local e a história pública**. Contagem: Escola Cidadã, 2022. p. 63.



Na quarta e última oficina, em 26 de outubro, a professora regente apresentou à turma a primeira versão do site, ouvindo então as opiniões dos estudantes. Foram feitos os últimos ajustes e inseridos imagens, áudios e textos que faltavam, a fim de que o website pudesse ser apresentado à comunidade no evento “Bento Vive”, em 12 de novembro de 2022.



Figura 3 - Alunos e professores do 6º ano, apresentando o projeto sonoridades de Bento Rodrigues para a comunidade no evento "Bento Vive", realizado no dia 12 de novembro de 2022



Figura 4 - Comunidade de Bento Rodrigues presente no projeto “Bento Vive”

Assim, a despeito do processo formativo da Escola ter sido gravemente afetado pela pandemia de Covid-19, quando muitos(as) atingidos(as) tiveram suas práticas de comunicação e diálogo bastante limitadas (ou seja, quando a dimensão sociocultural das sonoridades promovidas pelas comunidades atingidas ficou conseqüentemente ainda mais restrita), o projeto recorreu justamente às mediações digitais intensificadas pela pandemia para ser realizado.<sup>72</sup> Aliás, houve o crescimento do interesse dos estudantes pelas mediações digitais, o que também estimulou o projeto pedagógico “Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues” a incorporar tais linguagens.<sup>73</sup>

### **Considerações finais**

As oficinas realizadas com os(as) estudantes do 6º ano da Escola Municipal Bento Rodrigues nos permitem afirmar, a relevância do emprego das sonoridades no ensino de História em uma tríplice dimensão: 1) na reflexão/reelaboração de suas culturas de história/saber histórico; 2) na evocação estético-afetiva, com acionamento de memórias orientadoras de escolhas e ações na vida cotidiana;<sup>74</sup> 3) na revalorização da esfera pública, com mobilizações em defesa dos patrimônios – inclusive sonoros – para usos públicos e em favor dos direitos comunitários.

Efetivamente, por intermédio dos relatos dos(as) alunos(as), pode-se perceber que tais sonoridades não endossam os patrimônios econômicos e sociais hegemônicos, pelo contrário, trata-se da valorização de práticas de sujeitos muitas

---

<sup>72</sup> “Este tem sido o caso de parte da população atingida de Mariana, principalmente das pessoas que vivem na zona rural do município. Há tempos, famílias atingidas das comunidades rurais alertam para essa realidade, nesse período de pandemia. [...] estas pessoas estão silenciadas diante da impossibilidade material de se comunicarem à distância”, cf. BARROS, Ellen. Indenizações: sem acesso à comunicação não tem negociação, e agora? *Jornal A Sirene*, jul. 2020. p. 14.

<sup>73</sup> “No [ensino] remoto, eu passo a semana na roça, e só de vez em quando volto em Mariana. Minha mãe até instalou internet lá na roça pra assistir às aulas. Quando não tinha coronavírus, eu não gostava de ficar na roça, mas agora eu gosto.” (Luiz Felipe da Cruz, 12 anos, 7º ano), cf. SILVA, Maria Emília de Souza; CRUZ, Luiz Felipe da; ANGELINO, João Victor *et. al.* Rotina, atividades e lazer: o dia a dia dos(as) estudantes de Paracatu de Baixo no ensino emergencial remoto durante a pandemia de Covid19. *Jornal A Sirene*, Ed. 66, out. 2021, p. 4.

<sup>74</sup> Inquestionavelmente, relação dos(as) estudantes com a antiga espacialidade de Bento Rodrigues era permeada de dinâmicas afetivas e sensórias, como teoricamente interpretado por Hutta: “[...] os espaços que as pessoas habitam são geradores de uma multiplicidade de dinâmicas ‘afetivas’ que vão além da topofilia – o amor pelo lugar – ou seu oposto, a topofobia e o medo. ‘Afetos’ – em um sentido mais amplo derivado da filosofia e da psicologia – tais como confiança, curiosidade, raiva, vergonha, nojo ou culpa frequentemente se formam através das relações espaciais”. Ver: HUTTA, Jan Simon. Cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 42. v. 2, Número Especial “Múltiplas Microterritorialidades nas Cidades”, p. 63-89, jun. 2020. p. 64.

vezes empobrecidos, afrodescendentes, e que foram ainda mais espoliados com a destruição acarretada pela queda da Barragem,<sup>75</sup> ações essas engendradoras de pertencimentos e relações comunitárias.

Dessa maneira, o projeto pedagógico "Sonoridades Históricas de Bento Rodrigues" incorpora os debates ético-políticos sobre patrimônio intangível no âmbito do ensino de História. A partir das enunciações partilhadas pelos(as) estudantes e das reflexões da pesquisa "Gualaxo Vivo", o programa concebe, em desdobramento, o patrimônio sonoro no entorno socioambiental e político-cultural do Gualaxo do Norte como um memorial de luta desigual, diante de poderes estruturais do capital na modernidade, manifestados na região pelo impacto de uma extração minerária que atinge diretamente as paisagens culturais e as condições de vida da população.

Finalizamos esse artigo concordando com o pesquisador Leonardo Castriota que defende que o memorial deve ser utilizado de forma à manter viva uma lembrança que muitas vezes nos remete a momentos de dor, além de servir como um instrumento que nos leve a adotar atitudes que culminem com ações que evitem o esquecimento ou a repetição de eventos catastróficos como o que ocorreu com o rompimento da barragem de fundão.<sup>76</sup>

## Referências

ABREU, Marcelo; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, pp. 111-134, 2019.

BARCI-CASTRIOTA, L. Patrimônio e direitos humanos: a ação do ICOMOS no caso de Bento Rodrigues. In: YORY, C.M. (Ed.), **Identidad territorial, globalización y patrimonio**. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia, 2021.

BARROS, Ellen. Indenizações: sem acesso à comunicação não tem negociação, e agora? **Jornal A Sirene**, jul. 2020.

BOAS, Franz. **A formação da antropologia americana. 1883-1911**. Organização e introdução: George W. Stocking Jr. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da UFRJ, 2004.

---

<sup>75</sup> Afinal, o som é, mais do que a imagem, um meio insidioso de manipulação afetiva e semântica." Cf. CHION, Michel. **A audiovisualização**: som e imagem no cinema. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. p. 33.

<sup>76</sup> O autor remete o termo memorial ao vocábulo alemão *Mahnmal*, cf. ICOMOS BRASIL. *Op. Cit.* p. 250-251.

BUARQUE, Virgínia; BUSCACIO, Cesar Maia. Regimes de escuta e espaço histórico de Minas (séculos XVIII-XIX). **Revista Antíteses**. Londrina, v. 14, n. 28, pp. 223-257, jul.-dez. 2021.

BUDASZ, Rogério. **O Triângulo Atlântico**: sons da Ibéria, África e Brasil durante o período colonial. s. d. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/banza/sonora/triangulo.html>. Acesso em: 5 de setembro de 2022.

CAMPESATO, Lílian. Dialética do ruído. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20. **Anais...** Florianópolis, 2010.

CAMPOLINA, Bernardo; CAVALCANTE, Anderson. Economia minerária e seu impacto urbano: desafios e contradições na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Redes**, Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, jan.-abr. 2017.

CAPELLER, Ivan. Introdução à arqueologia da escuta - Do som e da voz como objetos de enunciação. **Ciberlegenda**, p. 7-15, 2011.

CAIUBY NOVAES, Sylvia (coord.). **Alteridade, expressões culturais do mundo sensível e construções da realidade**. Velhas questões, novas inquietações. Projeto Temático apresentado à FAPESP, 2002. Mimeo.

CELESTINO, Silva Marcelo; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues. Uma análise das reportagens no jornal *A Sirene*: um porta-voz dos atingidos pelo desastre da Samarco. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7. n. 2, 2017.

CHION, Michel. **A audiovisualização**: som e imagem no cinema. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

CORBIN, Alain. Histoire et anthropologie sensorielle. **Anthropologie et sociétés**, v. 14, n. 2, pp. 13-24, 1990.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n.2, pp. 119-138, jul.-dez. 2017.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.10, n.17, pp. 26-45, jul./dez.2017.

DINAT, Camila. **Revisão sistemática de literatura do modelo de governança da Fundação Renova**: subsídios para uma análise crítica. 2022. 72f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade e Gestão Ambiental) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade do século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FORTUNA, Carlos. **Identidades, percursos e paisagens culturais: Estudos Sociológicos de cultura urbana**. Oeiras: Celta, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Anielle Kelly Vilela; CASTRIOTA, Leonardo Barci. Conservação e valores na proteção da paisagem cultural de Bento Rodrigues. ENCONTRO INTERNACIONAL



ARQUIMEMÓRIA, 5: sobre preservação do patrimônio edificado. **Anais...** Salvador, 27 de nov. a 1 dez. 2017.

GODOY, Lucas. Relatório técnico: geografia. *In*: LIMA, Kleverson Theodoro; ANDRADE, Viviane Corrado de. **Diagnóstico Preliminar dos bens culturais identificados no território atingido em Mariana pelo rompimento da barragem de Fundão**. Lagoa Santa: Pólen Consultoria Patrimônio e Projetos, 2017.

GONÇALVES, Eva da Paixão *et al.* Com apoio de QUEIRÓZ, Luzia; BONIFÁCIO, Miriã. Não te ver... dá uma saudade. *Jornal A Sirene*, Ed. 18, set. 2017.

HIKIJ, Rose Satiko. Possibilidades de uma audição da vida social. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28. **Anais...** 2004.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Loures dos. A Escola como fator de desterritorialização dos povos atingidos pelo rompimento da Barragem do Fundão. **Revista da UFMG**, v. 27, n. 2, p. 80-105, 2020.

HUTTA, Jan Simon. Cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 42. v. 2, Número Especial "Múltiplas Microterritorialidades nas Cidades", pp. 63-89, jun. 2020.

ICOMOS BRASIL. **Dossiê de tombamento de Bento Rodrigues**. Belo Horizonte, maio 2019. Disponível em: <http://patrimoniocultural.blog.br/wp-content/uploads/2019/06/DOSSIE-BENTO-ICOMOS-2019.pdf>. Acesso em: 5 de setembro de 2022.

Marcas da lama: 1 ano do maior desastre ambiental do país. **Brasil de Fato**, 1 nov. 2016. Disponível em: <http://pensaeai.blogspot.com/2016/11/marcas-da-lama-o-maior-desastre.html>. Acesso em: 5 de setembro de 2022.

JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica**: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. Urutaí: Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%20educacional%20final%20Oficina%20Pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2022.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: Corpo, lugar de memória. *In*: **Língua e literatura: limites e fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n. 26, ago./set. 1998.

MONTEIRO, Ricardo Rodrigues. **Semiótica e cartografia**: um estudo dos signos e da comunicação dos mapas pelas teorias de Charles Sanders Peirce. 2018. 365f. Tese (Doutorado em Ciências – Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MUNIZ, Marcos *et al.* Com apoio de RANGEL, Laura; FÉLIX, Daniela; FILQUEIRAS, Silmara. Minha vida lá. *Jornal A Sirene*, Ed. 20, nov. 2017.

NUNES, Magno Alex de Jesus; COSTA, Silviane Gasparino; SILVA, Rosiane Gomes. **O Quadrilátero Ferrífero e o norte de Minas Gerais**: análise da história e importância econômica. s. d. Disponível em: [http://unimontes.br/arquivos/2012/geografia\\_ixerg/eixo\\_politica\\_meio\\_ambiente/o\\_q](http://unimontes.br/arquivos/2012/geografia_ixerg/eixo_politica_meio_ambiente/o_q)

uadrilatero\_ferrifero\_e\_o\_norte\_de\_minas\_gerais\_analise\_da\_historia\_e\_import%C3%82ncia\_econ%C3%94mica.pdf. Acesso em: 5 de setembro 2022.

OBICI, Giuliano. **Condição de escuta**: mídia e territórios sonoros. 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, José Eduardo de. **Bento Rodrigues**: trajetória e tragédia de um distrito do ouro. S. d. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/Bento\_Rodrigues\_trajetoria\_e\_tragedia\_de.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Júlio Cesar. A polifonia perdida do Arraial do Tijuco. **Opsis**: Revista do Departamento de História e Ciências Sociais - UFG, v. 8, n. 11, pp. 37-58, 2008.

POHL, Johann Emanuel. **Viagem ao interior do Brasil**. Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado. Apresentação e notas de Mário Guimarães Ferri. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976 [1823 e 1837].

REIS, Filipe. **A (i)materialidade do som: antropologia e sonoridades**. Disponível em: [https://www.academia.edu/1094759/A\\_i\\_materialidade\\_do\\_som\\_Antropologia\\_e\\_Sonoridades](https://www.academia.edu/1094759/A_i_materialidade_do_som_Antropologia_e_Sonoridades). Acesso em: 5 de setembro de 2022.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios**: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SAFATLE, Vladimir. O amor é mais frio que a morte: negatividade, infinitude e indeterminação na teoria hegeliana do desejo. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 117, p. 95-125, jun. 2008.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Tradução de Vivaldi Moreira. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000 [1830-1851].

SALES, Andreia; MUNIZ, Marinalda; PASCOAL, Genival. "Era na Água Santa". **A Sirene**, 4 abr. 2018. Com apoio de Miriã Bonifácio. Disponível em: <http://jornalasirene.com.br/cultura-memoria/2018/04/04/era-na-agua-santa>. Acesso em: 7 de março de 2022.

SAMPAIO, Daniel Morgado. **A crise da indústria da cultura**: visões de Adorno e de Attali sobre a música contemporânea. 1025. 128f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura). Universidade do Minho, Portugal. 2015.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos objetos musicais**. Ensaio interdisciplinar. Brasília: EdUnB, 1993.

SILVA, Maria Emília de Souza; CRUZ, Luiz Felipe da; ANGELINO, João Victor *et. al.* Rotina, atividades e lazer: o dia a dia dos(as) estudantes de Paracatu de Baixo no ensino emergencial remoto durante a pandemia de Covid19. **Jornal A Sirene**, Ed. 66, out. 2021.

SILVA, "Saloma" Salomão Jovino da. **Memórias sonoras da noite**: musicalidades africanas no Brasil Oitocentista. 2005. Tese (Doutorado em História). PUC-SP, São Paulo, 2005.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, pp. 167-190, jul.-dez. 2019.

SOUZA, Bruno Omar de. Quem são, afinal, os historiadores de verdade? Professores de História do ensino fundamental fazendo história pública. In: VIANA, Cibele Aparecida; BUARQUE, Virgínia (org.). **Escrita docente sobre os distritos de Mariana: interfaces entre a história local e a história pública**. Contagem: Escola Cidadã, 2022.

VEDANA, Viviane. Territórios sonoros e ambiências. Etnografia sonora e antropologia urbana. **Iuminuras**, v. 11, n. 25, 2010.

VIANA, Fábio Henrique. **A paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711-1822)**. 2011. 203f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIDAL, Laurent. Alain Corbin o prazer do historiador. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, pp. 11-31, jan. 2005.

VILELA, Ivan. Vem viola, vem cantando. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, 2010.

WISNIK, J. Miguel. **O som e o sentido**. Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.

**Recebido em:** 18/09/2022

**Aprovado em:** 12/01/2023



# O CORPO COMO TRANSFORMADOR SOCIAL - UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA QUANDO "A COISA TÁ PRETA"

*THE BODY AS A SOCIAL TRANSFORMER - A DIDACTIC  
INTERVENTION FOR WHEN "THINGS ARE BLACK"*

**Mayara Brandão<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Gustavo Cantisani<sup>2</sup>**

CEFET-RJ

**Rafael Cupello Peixoto<sup>3</sup>**

Centro Universitário Celso Lisboa

**Resumo:** Este artigo propõe uma intervenção didática no campo das relações étnico-raciais, visando uma atuação antirracista em sala de aula através de uma análise do clipe "A coisa tá preta" de Elza Soares e MC Rebecca. A atividade tenciona a reflexão dos educandos quanto a representação dos seus corpos em âmbito social e seus desdobramentos para sua autopercepção. A proposta procurou se desenvolver com metodologias ativas de aprendizagem como meio para

**Abstract:** This article proposes a didactic intervention in the field of ethnic-racial relations, aiming at an anti-racist action in the classroom through an analysis of the clip "A thing is black" by Elza Soares and MC Rebecca. representation of their bodies in a social context and its consequences for their self-perception. The proposal sought to develop with active learning methodologies as a means to address an ethnic-racial education. This article suggests new means of educational approaches aimed at

<sup>1</sup> Licenciada em História pelo Centro Universitário Celso Lisboa (UCL). Mestranda em memória social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: mayara\_bering@outlook.com.

<sup>2</sup> Licenciado em História pelo Centro Universitário Celso Lisboa (UCL). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ. E-mail: guscantisani@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor Auxiliar da Escola de Formação de Professores do Centro Universitário Celso Lisboa (CUCL). Doutor em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rafael.cupello.peixoto@gmail.com.

abordar uma educação étnico-racial. Este artigo sugere novos meios de abordagens educacionais visando a emergência pedagógica da história afrodiaspórica no Brasil, possibilitando práticas palpáveis de elaboração de aulas e conteúdos para professores comprometidos com a Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Elza Soares e MC Rebecca, Relações étnico-raciais, corporeidade.

the pedagogical emergence of Afro-diasporic history in Brazil, enabling tangible practices in the preparation of classes and content for teachers committed to Law 10,639/03.

**Keywords:** Elza Soares and MC Rebecca, Ethnic-Racial Relations, corporeality.

## Introdução

Este artigo é resultado de uma intervenção didática que visa desenvolver a reflexão individual e coletiva acerca da condição sócio-histórica do corpo negro após a abolição da escravatura no Brasil. Por meio da metodologia de análise do clipe "*A coisa tá preta*" de Elza Soares e MC Rebecca, a proposta de intervenção didática pretende que ao final da atividade, os educandos sejam capazes de refletirem a respeito da representação dos seus corpos, em especial o corpo negro, em âmbito social e seus desdobramentos para sua autopercepção.

Esta proposta de intervenção didática surgiu a partir da aplicação de conhecimentos adquiridos na disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada pelo professor Rafael Cupello Peixoto, no curso de Licenciatura em História da Escola de Formação de Professores do Centro Universitário Celso Lisboa. Ela despontou do debate de quatro alunos, Gustavo Cantisani, Fabio Brito, Karina Pires e Mayara Brandão para elaboração da avaliação final da disciplina referida anteriormente e ministrada pelo professor Rafael Cupello. A proposta procurou se desenvolver com metodologias ativas de aprendizagem como meio para abordar uma educação étnico-racial junto aos educandos. A intervenção tem início através da reflexão de como os educandos entendem seu corpo e agência socialmente, mediante a análise dos signos presente no videoclipe atuando em correlação com o conteúdo programático previsto pela BNCC, sendo ele a: competência específica n.º 5 -

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos<sup>4</sup>.

Tendo em vista os longos anos de escravidão em solo brasileiro findada por uma abolição negligente, que gerou desdobramentos como a marginalização e exclusão da população negra, cunhando assim ações discriminatórias e levando a negação do ato de ser negro<sup>5</sup>. É diante desta realidade, que o Brasil ainda demonstra uma forte aderência (ao menos no senso comum) à ideia de democracia racial<sup>6</sup>. Sendo assim, que se faz necessário “emprestar” as coisas, e desmitificar o imaginário social criado sobre os corpos negros.

Neste sentido, a fim de alcançarmos o objetivo proposto neste artigo, uma proposta de intervenção didática antirracista, achamos por bem realizarmos um debate a respeito do conceito de corporeidade preta; depois, explicitar as ligações do corpo preto com a espiritualidade (sagrado); a seguir, escrutinar os signos e simbolismos sobre o corpo negro expostos na narrativa do videoclipe “*A coisa tá preta*”; em sequência, descrever a metodologia ativa aplicada para a obtenção de nossa proposta e, por fim, apresentar alguns resultados obtidos a partir da aplicação da referida intervenção didática em dois ambientes distintos, um em âmbito escolar, no C. E. Professora Jeannette De Souza Coelho Mannarino, e outra em um espaço cultural, no Museu de Arte do Rio (MAR), durante a IX Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais.

### **Corporeidade preta**

Na história da cultura ocidental tendemos a entender o corpo, a mente e as interações sociais como instâncias distintas, porém ao pensar sobre o conceito de

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de dezembro 2022.

<sup>5</sup> Pensamento compartilhado por autores como: ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. **Revista História Social**, n. 19, UNICAMP, 2010. p. 104-105; BRASIL, Eric. Moysés Zacharias: carnaval, cidadania e mobilizações negras no Rio de Janeiro (1900-1920). In: ABREU, M.; XAVIER, G.; MONTEIRO, L.; BRASIL, B. (Org.). **Cultura negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros**. Niterói: Eduff, 2018. p. 298-299.

<sup>6</sup> Acreditamos que: “O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para todos.” BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D’INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. (p. 140-150) .Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p.148.

corporeidade, essa distinção se desfaz. Ao falar sobre corporeidade entendemos que o corpo é uma mescla de culturas, expressões, ações, pensamentos e significados assim como nos apontam Edison Gastalgo e Adriana Braga:

Aparentemente, o corpo pertence à natureza: seu metabolismo, fisiologia, ergonomia, biomecânica etc., são similares a de muitos animais. Essa divisão dualista entre corpo e alma (corpo/natureza x alma/cultura) constitui o Ocidente desde a Antiguidade e obscurece o quanto o corpo humano (qualquer corpo humano) é resultado de relações sociais e apropriações culturais. Cada corpo é também constituído por discursos (adjetivos, elogios, valorização/recusa de certas partes) e por saberes diversos (tradição, medicina, bioquímica, etologia, antropologia, feminismo etc.) e expressa a resultante complexa de muitas componentes sociais.<sup>7</sup>

Sendo assim, nosso corpo é constituído de forma complexa por um emaranhado de conexões, o que nos permite deixar de distinguir o corpo como uma dicotomia motora e mental. Com isso, nota-se a necessidade de entender a corporeidade também em seu caráter comunicativo, já que o corpo carrega culturas, discursos e saberes, podemos entender que o corpo é também histórico, pois tem presente nele traços construídos socialmente em um tempo e espaço distinto, ou seja, ser negro não tem a mesma conotação em todos os lugares e tempos históricos, assim como simbologias culturais expressadas também são vistas de diferentes formas conforme o tempo e espaço; tal como apresentado por Maria Augusta Salin Gonçalves:

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir. Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela,

---

<sup>7</sup> GASTALDO, Édison Luis; BRAGA, Adriana Andrade. Corporeidade, esporte e identidade masculina. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 875-893, dez. 2011. p. 875-876.

assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade.<sup>8</sup>

Isto posto, conseguimos entender que o corpo carrega uma história, que por muitas vezes é motivo de orgulho, contudo nem sempre a premissa é verdadeira na prática. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão nas Américas e o peso que isso traz em corpos negros é enorme; anos de eugenia, branqueamento e racismo cravaram marcas que por muitas vezes tentam ser escondidas<sup>9</sup>.

Simone de Beauvoir afirma que não se nasce mulher, torna-se mulher<sup>10</sup>. Lélia Gonzalez, filósofa negra brasileira, parafraseando esta afirmação diz, "a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc..., mas tornar-se negra é uma conquista"<sup>11</sup>. Deste modo entende-se que o corpo é parte de uma construção social que não só carrega uma história como também comunica. Isto fica claro ao observamos a apresentação "*A mulata que nunca chegou*" de Nátaly Neri, na TEDx de São Paulo de 2017<sup>12</sup>, quando ela nos apresenta a expectativa de se tornar "mulata" e a frustração por "não alcançar" a "categoria". Neri nos diz que quando criança ela se sentia feia por não se encaixar nos padrões de beleza de sua época, construído em geral por brancos. Contudo, havia uma expectativa que a beleza viria na adolescência, ao envelhecer e se tornar uma "mulata", que ela entendia como sinônimo de uma mulher preta cobiçada, que teria curvas, seria sedutora e saberia sambar<sup>13</sup>. Isto é um exemplo de como o corpo pode ser uma construção social e histórica. O que acontece é que o *racismo estrutural*<sup>14</sup> impõe como uma das poucas possibilidades as

<sup>8</sup> GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p.13.

<sup>9</sup> Nossa ideia ressoa com a apresentada por Sueli Carneiro quando ela escreve que "[...] Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são o suficiente para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser "promovido" socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam". Cf. CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p.64.

<sup>10</sup> BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo Vol 2: A Experiência Vivida**, Difusão Européia do Livro, 1967. p.9.

<sup>11</sup> GONZALEZ, Lélia. "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, nov./dez. 1988. p.2.

<sup>12</sup> Vídeo do Canal TEDxTalks. NERI, Nátaly. "**A mulata que nunca chegou**". TEDxSaoPauloSalon. 2017. (11m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=02TBfKeBbRw&t=185s>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

<sup>13</sup> *Ibidem*

<sup>14</sup> Para Silvio Almeida, o racismo estrutural é fruto de uma construção social, na qual as estruturas dessa construção são fundamentadas pelo racismo. Sendo assim, o racismo perpassa tanto o aspecto individual como

mulheres pretas: ser a mulata exportação, ou a serviçal invisível, as “mulatas” ou não se aceitam ou se submetem a objetificação. Entretanto, a “mulata” que Neri sempre esperou nunca chegou e com isso os desdobramentos dessa espera se tornaram obstáculos emocionais em sua vida social. Como consequência, Neri vê-se diante da asfixia social que a filósofa Sueli Carneiro narra; o sexismo e o racismo produzem sobre as mulheres negras sequelas emocionais e danos severos à saúde mental, rebaixando assim a autoestima, indicando uma perspectiva de vida de cinco anos a menos em relação às mulheres brancas.<sup>15</sup>

Cabelos, bocas, narizes, roupas são alguns exemplos de histórias que nosso corpo conta, entretanto, se foi ensinado a negros que essa história não é motivo de orgulho, a tendência é que estes procurem se branquear, para que sejam aceitos, assim como afirmou Frantz Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*. Para Fanon, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir<sup>16</sup>. Essa nova possibilidade de existir passa pela aceitação de sua *negritude*<sup>17</sup> que por tanto tempo foi rechaçada. Resgatando o orgulho da história que o corpo negro carrega e expressa em si pelo simples ato de ser.

### O corpo, do Àiyé ao Òrun

Para entendermos a formação de um corpo negro é necessário entender sua ligação com o sagrado. Claramente como abordado anteriormente, não se trata do corpo biológico e, sim, de toda a ambientação cultural advinda das heranças africanas e, principalmente, dos elementos religiosos africanos e diaspóricos que constroem este corpo negro.

Não se pretende adentrar a fundo numa discussão sobre religiosidades africanas. Entretanto, é de suma importância para nossa análise entender como essa

---

institucional, sendo constantemente recriado e reproduzido. Cf. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

<sup>15</sup> CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p.127.

<sup>16</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008. p.95.

<sup>17</sup> Entendemos *negritude* tal como Aimé Césaire, na qual *negritude* é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Podendo ser entendido por três palavras: *Identidade*, que configura ser negro com orgulho; *Fidelidade* que consiste em ter alguma ligação com a África, a terra-mãe; *Solidariedade* que se define pela ligação de todos os negros ao redor do mundo e o sentimento de ajudar a preservação de uma identidade comum. Cf. MUNANGA, Kabengelê. **Negritude: usos e sentidos**. 3ªed. – 1a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 47. Para um debate mais aprofundado sobre o tema ler: *ibidem*.

religiosidade se comunica com o corpo. As religiões afrodiáspóricas, diferente das religiões de livro (cristianismo, islamismo, judaísmo), não contém uma base fixa de mitos e ritos. Sendo assim, estas variam de locais, determinações e tradições diferentes, não existindo uma padronização de culto. Contudo, entendemos que compartilham uma cosmovisão<sup>18</sup> semelhante.

Para o povo de axé<sup>19</sup>, o corpo é em primeira instância o meio de interlocução com o sagrado - como afirmou o historiador Luiz Antônio Simas, em sua palestra concedida a instituição Casa Comum<sup>20</sup>- e difere da lógica judaico-cristã que nos permeia – no qual o corpo é fonte do pecado. As culturas afro-ameríndias trabalham o corpo como fonte potencial de contato com os deuses: “A valorização do corpo como elemento primordial para a conexão com a ancestralidade sacralizada é uma constante nas memórias exercitadas entre os povos de religiões de matriz afro-diaspórica”.<sup>21</sup>

A interação do corpo e do religioso é evidenciada durante as práticas rituais, sejam por meio das danças, do cantar, das coreografias ou no entoar dos gritos. Existe um *Itan* (mito africano), que exemplifica bem a relação entre corpo e os deuses:

Conta-se que no princípio da era humana, não havia separação dos espaços de existência dos orixás e dos humanos, sendo que estes tinham livre acesso ao *Òrun* – a morada dos orixás, que fazia limites com *Àiyé* – a terra, ou a morada dos humanos. Essa coexistência foi harmoniosa, e preenchida com muitas confraternizações, até que um dia um humano chegou até o *Òrun* tocando os elementos desse ambiente com as mãos sujas. O espaço do *Òrun*, representado pela cor branca que representa os orixás *Funfun* ficou tocado pelas impurezas humanas. Oxalá reclamou com Olorun, criador do mundo, que prontamente atendeu às reclamações, separando os espaços do *Òrun* e o *Àiyé*. Com a divisão entre os dois mundos tanto humanos quanto os

<sup>18</sup> Segundo Oyèwùmí o termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. OYÈWÙMÍ, O. “Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects”. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. p.391.

<sup>19</sup> Optamos por usar o termo povo de axé para definir todos os grupos que praticam uma religião de matriz africana, sendo o axé palavra usada para descrever a energia sagrada, que traz vida e mantém humanos e Orixás em constante comunicação e harmonia. CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. “Reflexões sobre corpo e musicalidade nas experiências da religiosidade afro-brasileira”. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano XI, n. 31, p. 43-64 - ISSN 1983-2850, Maringá, mai - ago 2018. p.47.

<sup>20</sup> Vídeo do Canal Casa Comum. SIMAS, Luiz Antônio. **Conversa com Luiz Antônio Simas sobre o bairro do Estácio na Casa Comum**. 2016. (1h20m01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RgOW27phAas&t=2315s>>. Acesso em: 28 de março de 2021

<sup>21</sup> CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo, op.cit, p.43.



orixás perderam a vontade de confraternizar e festejar a existência como outrora. Assim, após perceber as reclamações dos humanos e dos orixás, Olorun consentiu que de vez em quando os orixás pudessem visitar os humanos, que os receberiam através de seus próprios corpos. Assim, os humanos evocavam sua ancestralidade através de oferendas e música ritual, através de atabaques, *xiquerês* e *adjás*. Os orixás então tomavam o corpo dos humanos, para poder dançar junto com eles, na roda do *xiré*. Assim teria surgido as mais diversas manifestações da religiosidade afro-diaspórica, como o candomblé e o batuque.<sup>22</sup>

Sendo assim, é possível ver que o corpo estabelece centralidade nas cosmovisões afrodiaspóricas. Não é possível pensar religião sem pensar corpo e não é possível pensar o corpo negro sem pensar a religião, pois é através deste que se estabelece o contato com os deuses, com os ancestrais, com encantados e entidades diversas por meio do transe. O corpo mantém a memória ancestral contendo em si “divindades, ancestrais e até mesmo integrantes da comunidade - que divide experiências pautadas em costumes, tradições, artes e ofícios”<sup>23</sup>. Não se deve entender, porém que as relações entre a corporeidade e o sagrado se restringem em interações puramente corpóreas, como o transe ou os rituais que acessam o corpo biológico, mas também nas formas que estes corpos se expressam.

### **Escurecendo as coisas: um escrutínio do videoclipe “A coisa tá preta”**

Na busca por conectar o debate sobre a corporeidade preta, discutida nos tópicos anteriores, realizando uma passagem do saber científico para o saber escolar no auxílio do destrinchamento dos limites e possibilidades do jovem negro no âmbito sociopolítico e das relações socioculturais brasileiras, optamos pelo videoclipe da música “*A coisa tá preta*” - letra composta por Jefferson Junior e Umberto Tavares -, interpretada pelas artistas Elza Soares e MC Rebecca<sup>24</sup>, como

---

<sup>22</sup> *ibidem*. p.44-45.

<sup>23</sup> *ibidem*. p.48.

<sup>24</sup> O clipe é fruto do Projeto audiovisual lançado em 27.11.2020, na plataforma Youtube. Produção do historiador Jonathan Raymundo e composição de Jefferson Junior e Umberto Tavares. A colaboração com as cantoras busca ressignificar adjetivos que vinculam a negritude a negatividade da sintaxe da língua portuguesa através dos processos históricos de discriminação racial. Sendo interpretado pelas cantoras MC Rebecca e Elza Soares. MC Rebecca nasceu em 5 de junho de 1998. Ela iniciou sua trajetória artística como passista na Escola de Samba Unidos do Salgueiro. Tornou-se reconhecida como cantora no cenário musical do funk carioca a partir de 2019, expondo assuntos considerados vulgares socialmente, que inicialmente eram extremamente vinculados entre pretos e pobres no subúrbio, contudo, mais tarde suas músicas alcançaram uma visibilidade maior na sociedade como um todo. Elza Soares, artista eleita Cantora Brasileira do Milênio pela BBC de Londres, nasceu em 1930 na comunidade de Moça Bonita, no bairro de Padre Miguel, no Rio de Janeiro. Elza iniciou sua carreira em um

instrumento pedagógico para aplicar os signos e simbolismos sobre o corpo negro, expostos na narrativa do audiovisual e, assim, promover a reflexão sobre os educandos quanto a representação dos seus corpos em âmbito social e os desdobramentos desta representação em suas experiências de vida.

Neste ponto do artigo, apresentaremos o videoclipe escrutinando os símbolos e signos expostos na narrativa da obra. A canção inicia com MC Rebecca proferindo a frase: “Quem não sabe de onde veio, não sabe pra onde vai” indicando o conceito africano de Sankofa (san – voltar, retornar; ko – ir; fa – olhar, buscar e pegar). O conceito parte da compreensão de um provérbio dos povos da África Ocidental de língua Akan. O provérbio é a concepção de que é necessário conhecer o passado para ressignificar o presente e apenas assim construir um futuro. Partindo desta intenção, Rebecca estrutura o videoclipe visando a demonstração histórico-cultural da jornada dos corpos negros no âmbito social. Na cena seguinte, Rebecca canta: “Desde pequena eu aprendi o que cai do céu é chuva / Se quiser ganhar, meu bem, tem que ter luta”, apontando o histórico de meritocracia do nosso país, isto é, a necessidade de lutar constantemente, não apenas por ascensão financeira, mas por legitimação de direitos civis, ou ao simples respeito em conversas cotidianas.

A capoeira é uma tradição brasileira envolta por uma luta “dançada”, e para os corpos negros e diaspóricos o dançar é algo sagrado. É por meio dos ritmos que parte da comunicação com o sagrado é estabelecida, tornando os rituais religiosos momentos musicais e dançantes, no qual se pode dizer que entendemos o Orixá por uma sincronia estabelecida entre dança, ritmo e cores<sup>25</sup>. O corpo se expressa pela dança, dialogando com os ritmos e os adornos que o envolve, tornando possível o alcance do ápice da convivência entre humanos e ancestrais/divindades, o transe<sup>26</sup>. Sendo assim, o que se entende como corporeidade é algo sagrado para a cultura afrodiaspóricas, a ponto que até a luta se é dançada por intermédio de diversos toques<sup>27</sup> que ditam os ritmos e golpes ou mais, tal qual o toque de Cavalaria ou

---

programa de calouros e ganhou notoriedade por sua potência vocal, além de pautar temas raciais e sociais nas suas produções.

<sup>25</sup> ARAÚJO, Anderson Leon Almeida de; DUPRET, Leila. “Entre Atabaques, Sambas e Orixás”. **Revista Brasileira de Estudos da Canção** - ISSN 2238-1198, v. v.1, ed. n.1, p. 52-63, Natal, 2012. p.56.

<sup>26</sup> CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo, op.cit, p.47.

<sup>27</sup> Existe uma variação catalogada por Waldeloir Rego de até dezoito toques da capoeira, mantendo um número mínimo de cinco principais toques, sendo eles: São Bento Grande, São Bento Pequeno, Cavalaria, Luna e Benguela. REGO, Waldeloir. **Capoeira angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968. p.64.

lúna.<sup>28</sup> Considerando isso, o clipe remete ao histórico de Rebecca com a dança, já que iniciou sua carreira como passista da Escola de Samba Unidos do Salgueiro.

Por este motivo a mesma versa: “Natural do Rio de Janeiro / Onde preto favelado é destaque só no mês de fevereiro”, referenciando ao período de carnaval, na qual a cultura negra ganha o status de cultura nacional, entretanto já foi – e em certa medida ainda é – marginalizado e ridicularizado, assim como o funk, principal gênero musical da carreira de Rebecca. Sendo assim, a inexistência de políticas públicas de acolhimento que asseguram a integração e proteção social, demonstram que exclusão e marginalização da população negra é uma prática antiga, que se perpetua em diversos meios e âmbitos. Agora muito pungente por meio das redes sociais, de curtidas e seguidores nas redes, os meios das práticas mudam, mas a estrutura opressora é a mesma como afirma Muniz Sodré: “A persistência da forma social escravista consiste principalmente na reinterpretação social e afetiva da ‘saudade do escravo’”<sup>29</sup>. Em mesma escala, a capoeira se tornou alvo de perseguição após o período pós-abolicionista, ou seja, a criminalização dos rituais, culturas e festejos negros passaram por lei a ser características de um cidadão criminoso. A vadiagem é portanto uma ferramenta de cercear as expressões culturais dos negros, regulando o lazer, tradições, artes e religião, visando moldar o corpo negro a partir do poder que o cerca, construindo valores a partir do que se julga “bom” e desconstruindo fundamentos que se julgam “maus”; tendo em vista que é necessário dominar os corpos para que não ocorram desalinhos, insubordinação e rebeldia, para tal a disciplina é necessária na fabricação de como afirma Michel Foucault, corpos “dóceis”<sup>30</sup>.

A corda branca representa o grau de mestre na capoeira, ao passar a corda branca para Rebecca, Elza simboliza Deusa Maat<sup>31</sup> entregando a habilidade de lutar para o negro (Figura 1). Para além disso também pode ser compreendido como a

---

<sup>28</sup> O toque era usado para denunciar a presença do Esquadrão de Cavalaria, que atuava contra os candomblés e os capoeiras. O toque de lúna demarca os níveis hierárquicos da capoeira, permitindo que apenas mestres ou docentes entrem na roda, costuma-se usar golpes mais elásticos e não se permite o toque entre jogadores, tornando a dança muito técnica. *ibidem*.

<sup>29</sup> SODRÉ, Muniz. **Uma lógica perversa de lugar**. ECO-Pós, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 9-16, 2018.p.14.

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002. p.119.

<sup>31</sup> Maat é uma deusa que representa um conjunto de princípios morais e éticos que orientavam a vida cotidiana no Egito antigo, estes princípios podem ser traduzidos por expressões como ordem, justiça, equilíbrio e harmonia. LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: Uma introdução**. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p.54).

permissão de Elza para Rebecca poder contar a sua história e prosseguir com seu legado.

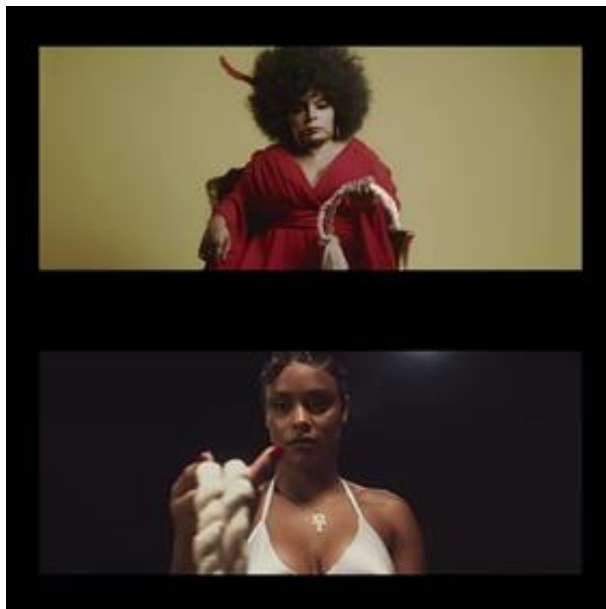


Figura 1. O Passar da Corda - frames 0:21 - 0:26 seg. do videoclipe "A coisa tá preta"

O videoclipe tem o intuito de narrar a história do negro no Rio de Janeiro, fazendo um paralelo entre os estereótipos criados entre o Samba e o Funk, gêneros musicais dominantes na cultura carioca. Como dito anteriormente, o dançar assume uma perspectiva ritualística sagrada para as culturas afrodiaspóricas, e o samba nasce dessa influência. O tambor – Ngoma como é chamado nos cultos angola-congoleses – é por si só uma divindade, que é saudada antes das cerimônias, o Itan referente ao surgimento de Ngoma<sup>32</sup> nos dá uma perspectiva de sua importância para a cosmovisão das religiões afrodiaspóricas, já que foi Ngoma que trouxe a alegria e permitiu que a criação continuasse. Assim, Rebeca se torna a representação de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Rebecca está em um pedestal (Figura 2) - assim como a estátua de Mercedes localizada na região conhecida como Pequena África -, e ao fundo aparecem grandes personalidades femininas do samba, ou como costume popular as chamam "Matriarcas do Samba". Tia Ciata, Jovelina Pérola Negra, Clementina de Jesus e Dona

<sup>32</sup> O mito foi musicado por Marcelo D2 e Luiz Antônio Simas através de uma entrevista concedida pelo historiador e foi repostado pela fundação L'association Oyà pour l'Art et la Culture Afro-diasporique. MARCELO D2 & CRIOLO. **Tambor, O Senhor Da Alegria**. Rio de Janeiro: Pupila Dilatada: 2020.

Ivone Lara estão “coroadas” nas imagens em representação a “Realeza” do samba, demonstrando, portanto, a grande influência e liderança dessas mulheres no âmbito do samba, ritmo que contém diversos princípios dos rituais presentes nas religiões de matrizes africanas, tal como vimos anteriormente na presença dos tambores (Ngoma) e das danças, mas também como um símbolo de resistência. Um dos pontos fundamentais para entendermos o samba é a síncope, pois está presente em todo batuque afrodiaspórico; ela se apresenta no espaço entre o tempo e contratempo, e o samba é o som que se produz nesta fresta que é a síncope; são os diversos batuques emaranhados entre o tempo e contratempo. Tanto no jazz quanto no samba a síncope se mostra diferenciada, pois estimula o ouvinte a preencher o tempo vazio, com danças, palmas, respostas e muito mais<sup>33</sup>. Ou seja, a síncope é o que se cria nas frestas, algo que simboliza bem uma cultura de resistência como a cultura negra; o que se faz no que era para ser um vazio, segundo Muniz Sodré: “O corpo exigido pela síncope do samba é aquele mesmo que a escravatura procurava violentar e reprimir culturalmente na História brasileira: o corpo negro.”<sup>34</sup>.

Porém, o samba não se restringe somente a um estilo musical ou forma de resistência, ele também era e é um meio de sociabilidade. Por intermédio do samba é ensinando como se vive e morre, como comer, amar, odiar, se vestir e muito mais. É onde se transmite filosofia, que não se difere da arte. Na diáspora negra, a música consistiu em linguagem performática e o meio pelo qual se expressaram ideias<sup>35</sup>. Sendo assim, o símbolo das Matriarcas do Samba toma uma nova configuração ao levar tudo isso em consideração, indo muito além de representantes de um estilo musical dessas mulheres neste âmbito. Durante a cena, Rebecca canta: “Eu tive que rebolar pra não cair no esquema/ /E rebolando eu aprendi a bagunçar o sistema / A pretinha sem vergonha, funkeira, maluca / É vizinha do playboy lá na Barra da Tijuca”.

---

<sup>33</sup> SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. MAUAD, Rio de Janeiro, 2ª ed., 1998. p.11.

<sup>34</sup> *ibidem*. p.11.

<sup>35</sup> AZEVEDO, Amailton Magno. “Samba: um ritmo negro de resistência”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 70, p. 44-58, Brasil. ago 2018. p.45.



Figura 2: Rebecca e as "matriarcas do samba" - frame 0:47 do videoclipe "A coisa tá preta"

Colocando-se como "pretinha sem vergonha, funkeira, maluca", Rebecca levanta estereótipos que são utilizados discursivamente de forma pejorativa ao incapacitar a capacidade intelectual de mulheres negras e funkeiras, mas ao final a cantora expõe seu atual local de moradia, a Barra da Tijuca, bairro que concentra muitos condomínios de luxo da capital carioca. Sendo assim, Rebecca informa em seu discurso que estereótipos não a impediram de ascender financeiramente, porque "rebolando" aprendeu a "bagunçar o sistema". Isto significa que há um local social estruturado no racismo e sexismo para pessoas negras no Brasil, porém Rebecca, Elza e outros milhares de negros permanecem lutando e se emancipando das amarras sociais.

Oxum é uma divindade de matriz africana que carrega consigo um espelho, o objeto tem em si uma das maiores características de Oxum: o autoconhecimento. Elza no videoclipe ao encarnar Oxum entrega seu espelho a Morena (filha de Rebecca), representando toda uma nova geração de jovens negros (Figura 3). Portanto, Oxum entrega a habilidade do autoconhecimento para a nova geração a que descendem. É necessário que estes símbolos sejam entendidos não só como uma associação puramente religiosa, mas também cultural, pois os signos que advém das religiões de matriz africana não se encerram no campo religioso, sendo também parte da manifestação cultural negra, tendo ou não um vínculo religioso estabelecido.





Figura 3: O autoconhecimento por meio da ancestralidade - frame 2:55 do videoclipe "A coisa tá preta"

Em seguida, ao olhar para o espelho, Morena não enxerga seu reflexo, a visão é de todas as mulheres que integram o videoclipe, incluindo um espectro de Elza (Figura 4). A simbologia de Elza como uma aparição divina remete mais uma vez a assimilação de Elza a deusas, além da simbolização da ancestralidade. O vínculo entre passado e presente novamente é estruturado para o entendimento da importância de Sankofa, passando a ideia de que o conhecimento ancestral é força para as lutas de descendentes, ou seja, o conhecimento sobre a cultura negra é um transformador social e libertador de amarras sociais. É o que Elza e Rebecca entoam no refrão da canção: "Por que a fome é negra / Se negra é a beleza? / Se todo mundo canta e 'tá feliz / É que a coisa 'tá preta".





Figura 4: A visão de Morena no espelho - frame 3:30 do videoclipe "A coisa tá preta"

### **"A coisa tá preta": o uso de metodologia ativa no desenvolvimento do debate sobre a corporeidade preta**

Após os debates conceituais sobre a corporeidade preta, bem como o escrutínio realizado sobre o videoclipe "A coisa tá preta", tenciona-se realizar uma conexão de saberes sobre o tema fazendo uso do referido audiovisual como instrumento pedagógico para que os educandos desenvolvam uma visão crítica e analítica sobre a corporeidade preta. Além disso, buscamos que o educando exposto a intervenção pedagógica a ser descrita, entenda o material de audiovisual como uma fonte histórica, aproveitando dele todos os pontos possíveis para reflexão.

Sendo assim, a aula se assemelha a um estudo de caso, uma metodologia ativa, na qual o professor apresenta uma situação real e pede que os discentes resolvam o caso, para que assim o estudante se aproxime do conhecimento prático, além do teórico. Com a análise do videoclipe é possível apresentar como se exerce o ofício do historiador; por intermédio da análise de fontes, apontando como é possível usufruir das informações que o audiovisual nos passa e que reflexões nascem a partir dele.

A proposta de intervenção didática é seguir os pensamentos do educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire<sup>36</sup> ao trazer o discente para o centro da reflexão, tornando-o sujeito ativo de seu aprendizado e permitindo a leitura do mundo que o cerca e como este o enxerga por meio da produção de um mapa mental, no qual ele irá questionar a construção do seu corpo socialmente. Sendo assim, o discente irá refletir sobre sua corporeidade e as problematizações em torno disso, e, como os signos que o corpo carrega podem ser encarados como “bom” ou “ruim”, dependendo do ponto de vista que se aprende a olhar ao longo da vida.

O exercício consiste na confecção de um mapa mental, no qual o estudante irá desenhar a si mesmo em uma folha. A partir desse autorretrato as questões irão se apresentar em três eixos (podendo abrir margem para mais perguntas conforme a mediação do professor) simbolizados por cabeça, coração e pele, no qual as perguntas correspondem a: *Cabeça* - Como você almeja seu futuro? *Coração* - Como você se identifica? (A questão neste tópico é identificar como o discente se enxerga) *Pele* - Como a sociedade enxerga a condição social do seu corpo? -

Essas são as perguntas a serem feitas por meio do exercício proposto. Essas perguntas têm um caráter reflexivo profundo, porém que devem ser enfrentadas o quanto antes pois entende-se que a análise proposta nos oferece diversas possibilidades para engrandecer o entendimento da negritude em sala de aula, possibilitando também a reflexão individual de cada estudante a respeito de como este exerce sua corporeidade.

A análise do videoclipe nos ajuda a entender como se expressar vai muito além do que dizemos e fazemos, pois carregamos significados em símbolos, danças, práticas, estilos e mais. Ao pensar que muitos dos símbolos ou práticas apresentados no audiovisual em questão são e foram malvistas por nossa sociedade a ponto de alguns serem até proibidos, deve-se questionar de como o ato de ser negro é projetado a marginalidade e a possibilidade de sair dessa condição é embranquecendo, negando as suas raízes africanas e diaspóricas, que por diversas vezes foram ocultadas ou desvalorizadas.

---

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia e autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

Tendo isso em vista é importante que os educandos tenham noção de sua corporeidade, não como conceito, mas como prática. O que seus corpos, roupas, cabelos, adereços, danças, músicas e hábitos manifestam? Independentemente de sua raça ou etnia, como eles manifestam sua corporeidade? Como eles veem sua cor e como eles acham que os outros veem sua cor? As discussões são profundas e sensíveis, porém não devem levantar o receio que sejam feitas em sala de aula, pois quanto mais postergadas essas questões, mais nossa sociedade se prende ao passado ao falar de relações étnico raciais<sup>37</sup>.

Portanto, o uso das metodologias ativas aproxima o conteúdo analisado no vídeo, com a reflexão proposta no mapa mental, desenvolvendo a autonomia, o espírito crítico e a cidadania nos estudantes como proposto por Marina Garcia de Oliveira<sup>38</sup>. Com isso, através da organização da população negra entre seus conhecimentos como filosofia, sociologia, arte e outros tantos meios o "*empretecimento*"<sup>39</sup> dos saberes quebrará os grilhões que podem surgir na vida da

---

<sup>37</sup> Marina de Mello e Souza, em artigo do início da década passada, já apontava alguns problemas na implantação do estudo de temas africanos e afro-brasileiros em escolas públicas brasileiras, especialmente, à resistência, e mesmo oposição aberta, dos adeptos de religiões evangélicas quanto ao ensino de cultura afro-brasileira. Naquela oportunidade, a autora indicava algumas estratégias a fim de vencer esses preconceitos e reforçava a importância de que esses contratempos não podiam ser limitadores da prática pedagógica, nem muito menos servir de impeditivo para a implementação do ensino de história da África nos diferentes níveis educacionais do país. Para maiores informações sobre as impressões da autora em questão cf. MELLO E SOUZA, Marina de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, p. 17-28 - 2012

<sup>38</sup> OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p.74.

<sup>39</sup> No Brasil, os alicerces de nosso conhecimento acadêmico foram por muito tempo eurocentrados. E isso gerou um epistemicídio onde se negavam diversos saberes vistos como não acadêmicos que eram/são preservados por povos pretos até hoje. Sueli Carneiro em sua tese de doutorado descreve este processo: "Na sua adaptação às particularidades da sociedade brasileira, o epistemicídio terá sua primeira expressão, enquanto tentativa de supressão do conhecimento nos processos de controle, censura e condenação da disseminação de ideias empreendido pela Igreja Católica durante o vasto período da história do Brasil com desdobramentos específicos sobre a população negra. Com a abolição da escravidão e emergência da República, influxos do racismo científico serão percebidos em pensadores nacionais, aportando novas características aos processos epistemicidas sobre as populações negras. Entram em cena os procedimentos de contenção, exclusão, assimilação na relação dos negros com os processos educacionais frente à sua nova condição de liberto indesejável como cidadão." Desta forma ainda segundo a autora: "[O] colonialismo/racismo se constituíram num aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos. De vinculação e subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental." Sendo assim, entendemos que o ato de empretecer os saberes é um operador metodológico que nos permite enfrentar esse epistemicídio apresentado por Sueli. A ideia de empretecer os saberes nasce fora das academias, e recentemente teve grande destaque ao ser cantada em um dos maiores palcos do mundo. A escola Beija-flor de Nilópolis trouxe para o Sambódromo da Marquês de Sapucaí o enredo "Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-flor". O samba de autoria coletiva se descreve em sua sinopse como "Em memórias transmitidas de geração a geração, somos sujeitos de poder, guiados pelos ancestrais. Produzimos jeitos diversos de pensar o sentido de um mundo plural, mesmo que máscaras brancas sejam colocadas sobre a pele negra. [...] A voz da intelectualidade ativa e forte se ergue contra as desigualdades, propondo novos caminhos para transformar a realidade em que vivemos. [...] A escrita de nós sobre nós faz emergir uma literatura que não se limita à entronização de heróis coloniais." Sendo assim, mesmo em tom

população negra, bem como instituir uma transvalorização cultural<sup>40</sup>. Por estas considerações miramos no desafio de combater o *racismo estrutural*, este que encontrava a sua manutenção em um currículo excludente das faces étnicas-raciais nos processos históricos do Brasil. É entendendo como funcionam os mecanismos sociais que permeiam os corpos e suas interações, que se pode construir como indica Michel Foucault uma arqueologia das Ciências Humanas<sup>41</sup>. Acredita-se que a intervenção possibilitará a problematização de tais questões, bem como, os estudantes irão compreender e localizar esse conceito dentro do currículo e nas questões cotidianas.

### **Resultados preliminares de uma educação antirracista sobre os corpos negros**

A intervenção pedagógica descrita no tópico anterior foi experimentada em duas áreas distintas, sendo uma delas o ambiente escolar por intermédio de uma aula expositiva associada aos recursos de metodologia ativa anteriormente mencionados com alunos do Ensino Médio do C. E. Professora Jeannette De Souza Coelho Mannarino, situada no centro de Campo Grande. Já a outra intervenção se deu em um espaço pluricultural; o Museu de Arte do Rio (MAR), durante a IX Jornada de Educação e Relações Étnico Raciais; evento que tinha por objetivo realizar um debate sobre as possibilidades de educação antirracista. Uma última exposição da proposta se deu na XI Semana de Educação da UNIRIO, onde apresentamos a proposta como uma comunicação científica.

No C.E Professora Jeannette De Souza Coelho Mannarino foram ministradas cinco aulas sobre o tema. O colégio acolhe grande parte da demanda escolar de Campo Grande e adjacências, chegando a ter 23 turmas apenas de terceiro ano, somando todos os turnos. Há poucos anos havia escassez de oferta do Ensino Médio na região, o que tornou o local um polo educativo e social para a comunidade, onde são realizados eventos, competições e é ofertado o pré-vestibular social da

---

poético a sinopse nos apresenta o que seria empretecer os pensamentos, ou seja, não se trata de descartar a construção de saberes ocidentais, mas sim levar em consideração uma série de saberes que foram subvalorizados, desacreditados, marginalizados e delegados ao esquecimento. CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 101-102. SANTIGADO, Ric. **Sinopse do Enredo da Beija-flor 2022: "Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor"**. Disponível em: <<https://sinopsedosamba.com.br/sinopse-do-enredo-da-beija-flor-2022/>> Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

<sup>40</sup> HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p.221.

<sup>41</sup> FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p.242.

CEDERJ. Localizada na rua Olinda Elis, em Campo Grande, bairro mais populoso do Brasil, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, atravessado pela linha do trem, soma 336.484 habitantes, segundo o Estadão<sup>42</sup>. Consequentemente, um bairro em crescente movimentação imobiliária, contando com amplo polo industrial e comercial. Entretanto, sem grande desenvolvimento no campo cultural, tendo apenas um teatro municipal e a Lona Cultural Elza Osborne. A tradição cultural do bairro tem se instituído por coletivos e famílias que promovem feiras de artesanato, gastronômicas e atividades educativas para a comunidade. Contendo a apresentação e análise do clipe, dispusemos de, em média, um tempo de duração (50 minutos), sendo seguido pela atividade em sala, na qual ajudamos os alunos a construir suas respostas, com também um tempo gasto. Os tempos de aula e a oportunidade foram cedidas pelo professor André Reni Pereira Hurtado<sup>43</sup> que atua na escola e nossa experiência foi muito enriquecedora.

Durante a realização de nossa proposta foi possível observar as ambições e perspectivas que cada aluno apresentava, auxiliando na construção de um caminho que para alguns estava sendo pensado ali pela primeira vez. Lidar com o futuro é algo difícil para todos, principalmente para jovens pretos e periféricos que vivem em um país que a cada 23 minutos morre um jovem negro.<sup>44</sup> Auxiliar na construção desse trajeto foi muito especial, pois passar para o papel e planejar o futuro, mesmo que brevemente, é uma forma de transpor as muralhas sociais que são construídas ao nosso redor.

Nossa atividade propõe também que os alunos se olhem por meio do espelho de Oxum e que com isso possam refletir sobre si mesmos, sobre quem são, auxiliando na construção de sua própria identidade.<sup>45</sup> Sendo assim, nossa proposta

---

<sup>42</sup> Informação retirada de uma matéria publicada no Estadão chamada "**Conheça os 10 bairros mais populosos da capital paulista**". <<https://imoveis.estadao.com.br/guia-de-bairros/conheca-os-10-bairros-mais-populosos-da-capital-paulista/>>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

<sup>43</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, e especialização em Sociologia, Política e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>44</sup> Informação retirada do Portal Geledés, na matéria '**A cada 23 minutos, um jovem negro morre no Brasil**', diz ONU ao lançar campanha contra violência: <[https://www.geledes.org.br/cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contraviolenca/?gclid=Cj0KCQiA99ybBhD9ARIsALvZavWfHynwwXKro8bjzSqqidBe8CXe5488\\_Dz3ZOz9l5CyNuW1rE2X9OkaAqeUEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contraviolenca/?gclid=Cj0KCQiA99ybBhD9ARIsALvZavWfHynwwXKro8bjzSqqidBe8CXe5488_Dz3ZOz9l5CyNuW1rE2X9OkaAqeUEALw_wcB)>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

<sup>45</sup> Entendemos identidade como apresentado por Stuart Hall sendo o: [...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'. HALL, Stuart. Quem precisa

se encontra em uma base de currículo pós-crítica<sup>46</sup> e tenta auxiliar para que esses alunos se vejam como sujeitos pertencentes e atuantes a uma história, tanto de suas próprias vidas, quanto de suas famílias e sociedade. Empoderando histórias e passados que por muitas vezes são historicamente marginalizados. Mostrando a possibilidade de apropriação desse passado e, também, construindo o entendimento das estruturas que fizeram essas histórias, culturas e conhecimentos serem marginalizados.

Por fim, a sala de aula levantou questões tanto raciais quanto sociais que estão latentes em nossa sociedade nos dias de hoje. Muitas delas ficam mais evidentes no retorno que tivemos de diversos alunos. Abaixo, destacamos algumas delas nas transcrições correspondentes as figuras 5; 6; 7, 8 e 9 presentes em anexo. Optamos por não identificar os educandos que participaram da atividade, a fim de permitir a eles que pudessem se expressar mais livremente, sem a preocupação em serem “taxados” ou “rotulados” pelos demais colegas da turma.

Cabeça- Minha cabeça se preocupa bastante com o futuro; No momento quero seguir muito na carreira de POLICIAL RODOVIARIO FEDERAL, conseguir meu próprio dinheiro e ter minha independência. Quero planejar minhas viagens ao lado da[sic] pessoas que mais amo, dar conforto a minha família e poder servir de exemplo para outras crianças. Não quero precisar me preocupar com dinheiro.

Coração- Sempre me identifiquei como PRETA, mesmo muitos me falando que sou morena, parda etc... Sobre tipos de música, me considero uma pessoa bem eclética, eu escuto de tudo. Sou uma pessoa divertida JURO!!!

Pele- Muitos me chamam de parda ou morena; infelizmente nossa cor ainda não é muito aceita, eu mesma demorei pra aceitar, minha cor, meus cachinhos, minhas feições e traços.

**(Transcrição 1 referente à Fig.5. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.)**

---

de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.111-112.

<sup>46</sup> Silva e Santos definem currículo pós-crítico como: [...] uma possibilidade de se construir outras verdades, outras maneiras de se conceber o mundo, a realidade, o conhecimento, a vida. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em um currículo inovador, comprometido com as diferenças culturais, com a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos. [...] destacando a diferença do mundo contemporâneo, onde nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, demonstrando que o currículo não é algo neutro, mas sim, exerce um papel social, cultural, ideológico e político. SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa & DOS SANTOS, Raquel Amorim. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em vitória/es. **Nova revista amazônica**, v. 8, n. 2, p. 195-209, 2020. p.196.

Cabeça- Pretendo trabalhar como professora universitária[sic] de psicologia.

Coração- Me considero parda apesar de não concordar muito com o termo, pretinha de pele clara. Gosto de ouvir rap, mpb, pagode, etc... meu cabelo é cacheado, moro no subúrbio.

Pele- me definem as vezes como branca, as vezes como preta, ou moreninha, já fui seguida em lojas por seguranças apesar da minha pele clara.

**(Transcrição 2 referente à Fig.6. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.)**

Cabeça -> Eu pretendo trabalhar no meio esportivo e gostaria de morar aqui no Rio mesmo, porém gostaria e conhecer novas culturas.

Coração -> Eu sou carica[sic], atualmente moro no subúrbio. Eu sou bem eclético, mas ultimamente tenho ouvido rap e trap.

Pele -> Me definem como moreno. Vejo sim pessoas como eu na TV. Em relação a polícia, não sei como me enxergam, mas já fui ao shopping depois da escola e os seguranças seguiram eu e meus amigos.

**(Transcrição 3 referente à Fig.7. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.)**

Cabeça- eu pretendo casar com meu namorado, ter dois filhinhos, morar em uma casa grande ele realizar o sonho ele de ser jogador de futebol e eu realizar o meu sonho de ser modelo e ser feliz.

Coração- eu me identifico, negra, linda, gostosa, (não identificado). gosto de quase todos os gêneros musicais mas gosto muito de rap, poesia acústica e pagodim[sic].

Pele- as pessoas me veem como patricinha, metida que vai engravidar cedo e dar trabalho para a mãe. me veem também linda. mas alguns me veem como uma pessoa fofa, estilosa, alguns me chamam de modelinho.

**(Transcrição 4 referente à Fig.8. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.)**

A cabeça- Bom, no futuro eu me vejo sendo jogadora da seleção, morando fora, dando tudo de bom e do melhor para minha família...

O Coração- Sou uma mulher negra, sou carioca favelada, gosto de ouvir todo tipo de música, gosto de jogar bola com amigos (as), é assim que me vejo.

A pele- Bom, as pessoas me enxergam[sic] como uma mulher preta, as pessoas antes de me conhecer me acham, metida, nojenta, debochada... as pessoas não acreditam quando eu falo que quero ser jogadora, falam para mim ir lavar-louça, estudar...

**(Transcrição 4 referente à Fig.9. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.)**

Além das questões apresentadas nos retornos discentes, que envolvem perseguições coercitivas, comentários sexistas e problemas com a aceitação - devido às formas como nosso país lidava e ainda lida (em partes) com nossas questões



raciais -, também pudemos perceber que era recorrente que os educandos levantassem questionamentos tais como: "Professor, eu sou preto(a)?"; "Eu não sei qual a minha cor."; "Meu pai é negro e minha mãe branca, então eu sou o que?". Essas e muitas outras são perguntas difíceis de responder, ainda mais tendo em vista a dificuldade e falta de tempo que se tem para abordá-las em sala de aula. Contudo, o espaço escolar é essencial para lidarmos com essas questões, pois é através do currículo que escolhemos que sociedade almejamos ter. Além disso, questões raciais e sociais foram invisibilizadas por muito tempo, através de um currículo que apontou por muito tempo o embranquecimento como solução, algo que fica evidente na pesquisa apresentada por Jerry Dávila em seu livro *Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945*<sup>47</sup>:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não brancas que deveriam ser a substância daquele ideal<sup>48</sup>.

Mesmo tendo passado mais de setenta anos do recorte de pesquisa apresentado por Dávila no livro supracitado, ainda sim, muito do que foi estabelecido durante este período permanece até hoje, pois foram gerações inteiras que se formaram por meio de um currículo que entendia o branco-europeu como possibilidade única de ser e estar no mundo. Isto fica evidente ao observarmos quais músicas geralmente são levadas para tocar nas escolas, quais poemas e obras de arte costumam ser apresentados nas provas e livros didáticos e a forma de se portar e vestir que são exigidas no cotidiano escolar. Sendo assim, nossa intervenção didática almeja subverter todas essas questões postas anteriormente.

Os ambientes não escolares pelos quais passamos nos possibilitaram de certa forma uma avaliação direta de nossos pares. Outros professores e pensadores de diferentes lugares do Rio de Janeiro tiveram acesso a nossa proposta e indicaram propostas e caminhos para qual seguir com nossa atividade. A apresentação no MAR foi um ambiente de muito acolhimento e reverberação de práticas escolares

---

<sup>47</sup> DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: UNESP, 2006.

<sup>48</sup> *ibidem*. p.24.

realizadas em diferentes lugares, mas com o mesmo intuito, de valorizar as identidades pretas em sala de aula. Na Semana de Educação da UNIRIO tivemos a possibilidade de apresentar e receber o “feedback” dos ouvintes inscritos, os quais também foram muito bons e possibilitaram uma discussão referente a importância de atividades como essa estarem rodando nas salas de aula nos dias de hoje.

Geralmente, enquanto educadores, temos diversas dificuldades em lidar com questões identitárias e/ou invisibilizadas em sala de aula, seja por falta de apoio da comunidade escolar, seja por falta de tempo ou até mesmo falta de preparo para lidar com esses temas. Contudo, não podemos deixar de tentar. Através de proposições como essa e muitas outras conseguimos resistir, subverter e “brincar” um pouco por meio das frestas que se criam neste sistema tão rígido que dificulta a todo tempo a prática docente que visa encarar questões de raça, classe e/ou gênero.

### **Considerações finais**

Pode-se entender que ao longo do tempo diversos corpos negros passaram por repressões no intuito de docilizar<sup>49</sup> estes corpos para que pudessem se adequar a padrões impostos. Aqueles que não se adequam ao padrão e insistem em manifestar suas culturas, em geral sofrem algum tipo de medida disciplinadora, como reformatórios, cadeias, instituições manicomiais ou são empurrados para a margem da sociedade. Por exemplo, o funk que hoje é visto por muitos como algo associado ao crime<sup>50</sup>, muitos veem no estilo de vestimenta, cabelo e adereços, ou nas músicas e danças, prerrogativas suspeitas ou criminosas, tal como no passado o samba também era associado e hoje é aclamado.

Determinadas formas de se expressar costumam carregar estereótipos que se pretendem combater em sala de aula, mostrando que a cultura negra tem uma história muito diversa e cremos que por intermédio do conhecimento é possível superar o preconceito; compreendendo assim que a cultura africana e afrodiáspórica

---

<sup>49</sup> Foucault define corpos dóceis como: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002. p.118.

<sup>50</sup>As notícias referentes ao caso são: “**MC’s de sucesso são alvos de operação da polícia de SP contra tráfico de drogas**” de 25 de março de 2021. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/mcs-de-sucesso-sao-alvos-de-operacao-da-policia-de-sp-contr-trafico-de-drogas-24940884.html>> Acessada em: 09/06/2021; “Sugestão de tornar o funk uma manifestação criminosa é rejeitada” de 09 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/20/sugestao-de-tornar-o-funk-uma-manifestacao-criminosa-e-rejeitada>>. Acessada em: 09/06/2021.

é muito mais que "fome é macumba". Ela é bela, riquíssima, forte e viva até hoje. Propomos apresentar melhor os símbolos na sala de aula, para que quando o discente escutar sobre Oxum, Maat, Sankofa, Candomblé, ou mais, ele não tenha uma visão rasteira referente ao que pode ser e, sim, que ele entenda as diversas camadas do que de fato é, por exemplo, a alusão a Orixá Oxum que vai além do campo religioso, perpassa pelo campo simbólico e reflexivo, no qual o espelho retoma ao autoconhecimento e assim por diante; ou quando ele escutar algo referente a Maat egípcia ele entenda que ainda estamos falando de uma deusa africana, mas ao mesmo tempo falando sobre algo além, como ética e moral, por exemplo. Espera-se que assim este discente possa ver que a pluralidade cultural africana é gigantesca. Com isso, entende-se que o videoclipe em análise é muito enriquecedor já que trás uma gama de discussões e possibilidades a serem questionadas e apresentadas.

Sendo assim, nossa proposta de intervenção pedagógica pretende que o educando consiga identificar que símbolos ele carrega, quais culturas o cercam e de que forma ele as manifesta, como ele se entende e é reconhecido socialmente, e quais problemas isso trás ou não. Por fim, nosso entendimento é que nós enquanto sociedade devemos cada vez mais praticar a aceitação de diferentes formas de se manifestar culturalmente; e que o corpo negro não deve ser docilizado, ou embranquecido culturalmente para ser aceito; e, por fim, que este corpo, com cabelo, roupas, adereços e estilos sejam qual for, não vale menos que qualquer outro. Um de nossos papéis enquanto educadores é superar os estigmas históricos associados às manifestações culturais negras e estimular o confronto de ideias por meio da educação. Um caminho para isso são mais aulas com conteúdos antirracistas, antissexistas e que estimulem reflexões e questionamento, o que além de gerar conhecimento tornará os discentes em cidadãos conscientes das desigualdades do mundo e na sua agência na estrutura social.

## Referências

### Fontes

REBECCA, Elza Soares. **A Coisa Tá Preta (Clipe Oficial)**. Direção de Felipe Thomaz. Produção de Beatriz Leirinha. Realização de Sony Music Entertainment. Intérpretes:

Mc Rebecca & Elza Soares. Roteiro: Jonathan Raymundo. Música: A Coisa Tá Preta. 2020. (3 min.), Vídeo Clipe, son., color. Série A Coisa Tá Preta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aiKdLiic0wU&lc=UgyOLS6QqFYQqv94PE54AaABA>. Acesso em: 4 de junho de 2021.

## **Bibliografia**

ALBUQUERQUE, Wlamyra. "A vala comum da 'raça emancipada'": abolição e racialização no Brasil, breve comentário. **Revista História Social**, n. 19, UNICAMP, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Anderson Leon Almeida de; DUPRET, Leila. "Entre Atabaques, Sambas e Orixás". **Revista Brasileira de Estudos da Canção** - ISSN 2238-1198, v. v.1, ed. n.1, p. 52-63, Natal, 2012.

AZEVEDO, Amaílton Magno. "Samba: um ritmo negro de resistência". **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 70, p. 44-58, Brasil. ago 2018.

BASTOS, Élide Rugai. **A questão racial e a revolução burguesa**. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes. (p. 140-150) .Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo. Vol 2: A Experiência Vivida**. Difusão Européia do Livro, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 de janeiro 2022.

BRASIL, Eric. Moysés Zacharias: carnaval, cidadania e mobilizações negras no Rio de Janeiro (1900-1920). In: ABREU, M.; XAVIER, G.; MONTEIRO, L.; BRASIL, B. (Org.). **Cultura negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros**. Niterói: Eduff, 2018.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. "Reflexões sobre corpo e musicalidade nas experiências da religiosidade afro-brasileira". **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano XI, n. 31, p. 43-64 - ISSN 1983-2850, Maringá, mai - ago 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

\_\_\_\_\_. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: UNESP, 2006.

DOS SANTOS, Myriam Sepúlveda. "A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana". **Revista TOPOI**, v. 5, n. 8, p. 138-169. Rio de Janeiro, jan - jun 2004.

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia e autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- GASTALDO, Édison Luis; BRAGA, Adriana Andrade. Corporeidade, esporte e identidade masculina. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 875-893, dez. 2011.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- GONZALEZ, Lélia. "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.
- GOMES, Nilma. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. São Paulo, **Revista Perseu**. n. 17, 2019.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: **UFMG**, 2003.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: Uma introdução**. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- MELLO E SOUZA, Marina de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, p. 17-28 – 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ªed. – 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica. In: **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.
- OYĚWÙMÍ, O. "Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects". In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.
- REGO, Waldeloir. **Capoeira angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.
- SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa & DOS SANTOS, Raquel Amorim. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em vitória/es. **Nova revista amazônica**, v. 8, n. 2, p. 195-209, 2020.
- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. MAUAD, Rio de Janeiro, 2ª ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Uma lógica perversa de lugar.** ECO-Pós, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 9-16, 2018.

**Recebido em:** 21/02/2023

**Aprovado em:** 21/03/2023

## ANEXOS

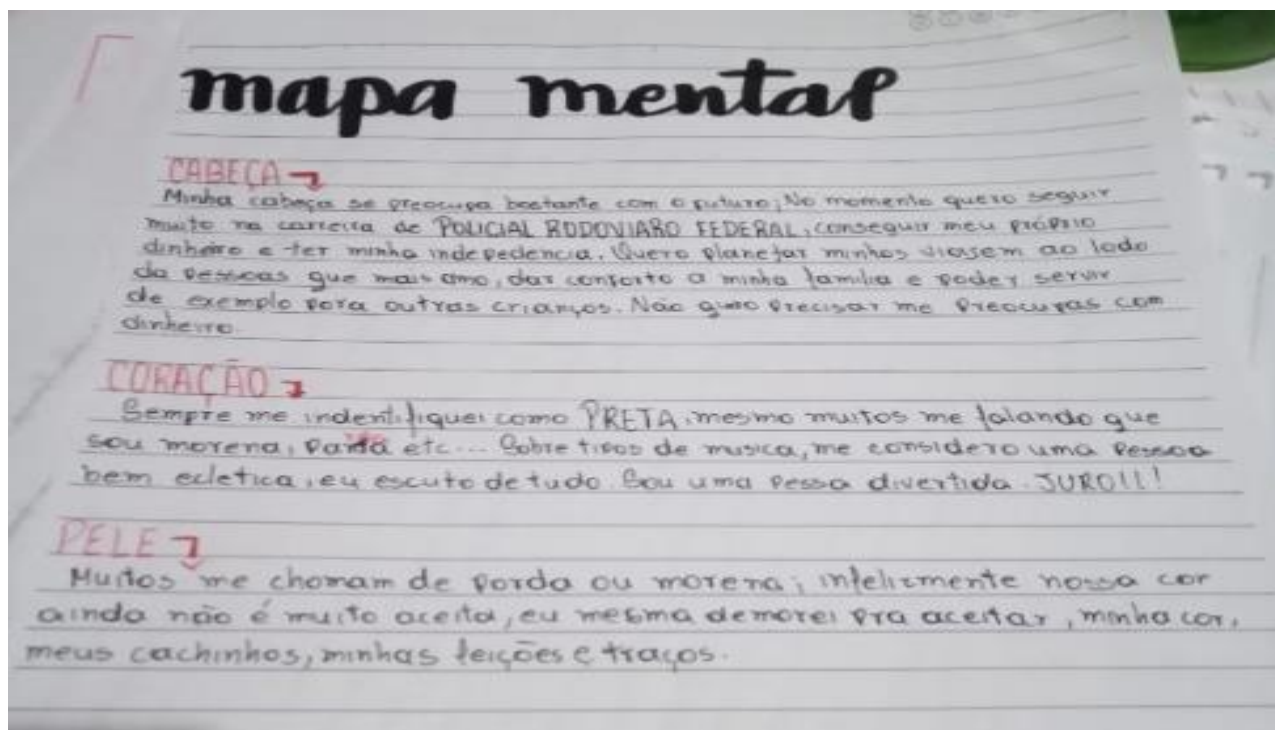


Fig.5. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.

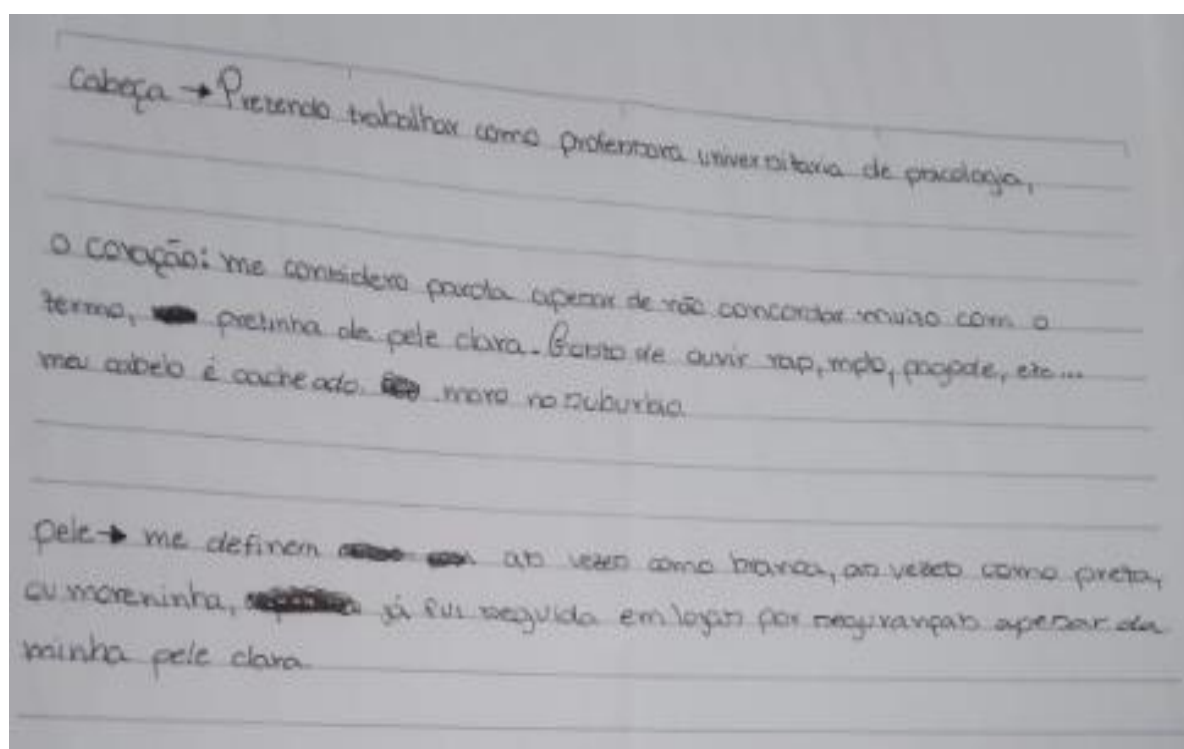


Fig.6. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.



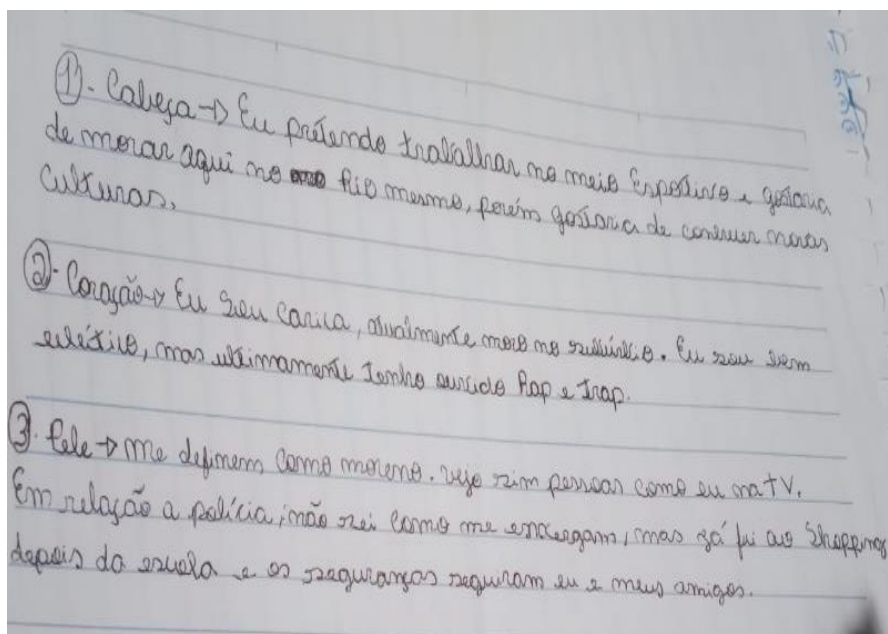


Fig.7. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.

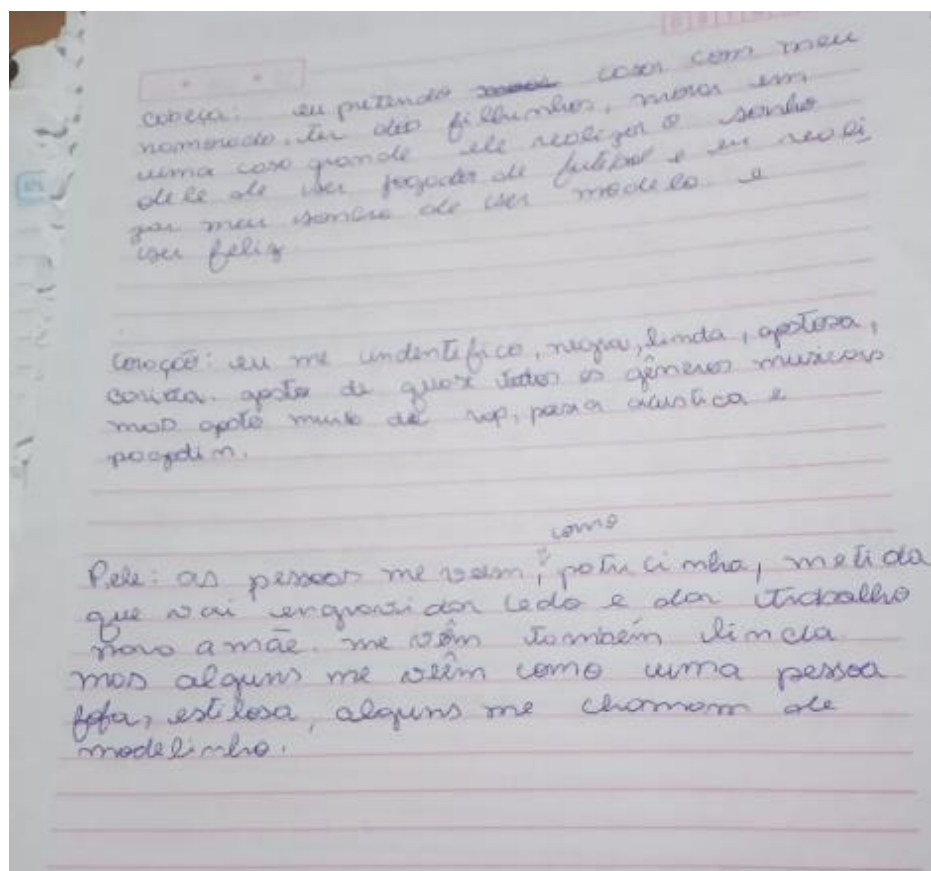


Fig.8. Mapa Mental de educando(a) da 3ª. Série do E. M.

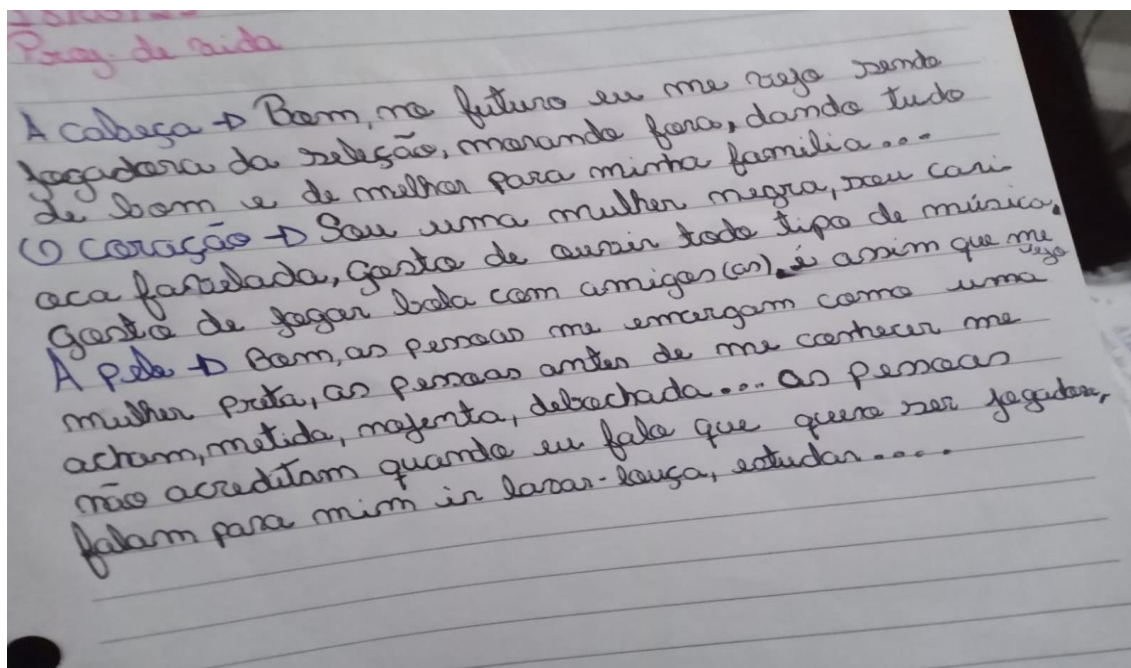


Fig.9. Mapa Mental de educando(a) da 3<sup>a</sup>. Série do E. M

# A ANTIGUIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL

ANTIQUITY AND THE TEACHING OF HISTORY ON SOCIAL NETWORKS: A DIGITAL PUBLIC HISTORY EXPERIENCE

**Thiago de A. L. C. Pires<sup>1</sup>**

Centro Universitário Celso Lisboa

**Paulo Debom<sup>2</sup>**

Centro Universitário Celso Lisboa

**Resumo:** Para muitos usuários as redes sociais podem funcionar como uma oportunidade de adquirir conhecimento e se conectar ao mundo, já para os historiadores, como um canal de comunicação para ensinar e divulgar suas pesquisas. Dessa maneira, essa prática situa-se numa zona fronteira entre História digital, História pública e Ensino de História. Nesse artigo procuramos expor alguns pontos da nossa experiência docente em História utilizando como instrumento de ensino duas redes sociais, o *Instagram* e o *Tiktok* para apresentar temas da antiguidade que possam interessar

**Abstract:** For many users, today social networks can serve as an opportunity to get knowledge and connect to the world, already for historians, can be a communication way to teach and disseminate their research. Thus, this practice is located in the border zone between digital history, public history and history research. In this article we would like to expose some points from our history teaching experience using two social networks, *Instagram* and *Tiktok*, as a teaching tool to present topics of antiquity that may be of interest to the non-academic public. For this purpose, we will

<sup>1</sup> Doutor em História pela Unirio e Mestrando em arqueologia pela Uminho – Professor do Centro Universitário Celso Lisboa, Tutor a distância em História antiga do CEDERJ-Unirio e professor da rede SEEDUC-RJ. Email: thiagokpires@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em História pelo PPGH-UERJ. Docente do Centro Universitário Celso Lisboa. Coordenador colaborador do Núcleo de Estudos de História da Moda e da Indumentária (NEHMI-UERJ). Email: paulodebom@gmail.com

ao público não acadêmico. Para tanto, exploraremos questões sobre o entrelaçamento entre Ensino de História, História digital e História pública e depois realizaremos um balanço das experiências de um dos autores desse artigo em ambas as redes.

explore questions about the interrelationship between History Teaching, Digital History and Public History and then we will make a balance of the experiences of one of the authors of this article in both networks.

**Palavras-chave:** Antiguidade. Ensino de História. História digital. História pública.

**Keywords:** Antiquity. History Teaching. Digital history. Public history.

## Introdução

*Destroyed by BBC  
I hate to bite the hand that feeds me  
So much information  
The pressure's on the screen  
To sell you things that you don't need  
It's too much information for me  
(Duran – "Too much information")*

Em 1993, o icônico grupo britânico Duran Duran lançava mais um dos seus hits (hoje quase esquecido): *"Too much information"*. A letra é uma espécie de protesto contra os canais televisivos de divulgação de notícias 24 horas por dia e ao estímulo excessivo de consumo de música. Nomeadamente, os musicistas citam a MTV, a ABC e a BBC para expor como a todo momento esses canais 'jogavam' notícias, dados, informes, músicas e comerciais em um espectador que não necessariamente queria tanta informação. A palavra mais precisa para esse cenário é excesso. E mais: a letra da música retrata como esses canais de notícias e entretenimento pressionam (*"The pressure's on the screen"*) os indivíduos a estarem sempre informados e consumindo seu conteúdo, pois ao analisar todos os ângulos expostos pelo canal (*"We covered all the angles"*) o espectador poderá ter uma percepção melhor e mais adequada do que aqueles que não assistem a ele (*"Dilate your mind"*). Aqueles sempre sintonizados nesses canais terão vantagens sobre aqueles que não o estão e estar sempre ligado torna-se quase uma obrigação daquele que assiste. Contudo, não podemos ignorar o tom de reclamação e protesto

da canção, a começar pelo próprio título: "*Too much information*" traduzido livremente do inglês significa "Informação demais" e outros versos recuperam essa ideia ("*To sell you things that you don't need*"). A música conclui como uma espécie de estafa mental, pois os musicistas proclamam que tentam, sim eles tentam ("*I try / Yes, I try / Oh, I try*"), mas não afirmam se conseguem estar sempre informados, conectados e atualizados.

A exposição acima sobre a música "*Too much information*" não é sem propósito, pois, para tratar do tema aqui pretendido, temos que ter em mente os conflitos de gerações que se desenrolaram ao longo das últimas décadas, em especial no que se refere à tecnologia, à informação e ao mundo digital. Duran Duran é uma banda dos anos 1970, que atingiu seu auge nos anos 1980, mas a música exposta é dos anos 1990 e representa os anseios e inquietudes de uma sociedade que viveu diversas estreias de canais 24h e a multiplicação ao acesso à internet. Ou seja, enquanto as gerações das décadas de 2000, 2010 e 2020 cresceram como nativos digitais (*native born*), lidando com diversas mídias e continuamente conectadas, as gerações anteriores tiveram um longo processo de adaptação (por vezes traumático) ao mundo tecnológico e ao bombardeamento de informações. Enquanto as gerações anteriores, na procura por conhecimento, investigavam informações e História por meio de enciclopédias e em caros documentários gravados em VHS, as posteriores puderam acessar respostas facilmente e rapidamente por meio de alguns poucos cliques.

O debate acima abre espaço para as seguintes questões: as novas gerações de fato consomem a grande quantidade de conhecimento (histórico ou não) que hoje está disponível no mundo virtual? Se quaisquer assuntos estão facilmente acessíveis, como um historiador pode tornar seu objeto de estudo tão interessante quanto o resultado da partida de futebol de ontem, o novo *game* que saiu para o *playstation* ou o novo filme da Marvel? Podemos ainda incluir as gerações mais experientes nesse colóquio: se antes o conhecimento histórico era de difícil acesso e agora não é, os mais velhos estão consumindo esse conteúdo? A simples existência de um conteúdo cria atração nas pessoas? Possivelmente a resposta para essas duas últimas perguntas é um reverberante não! Se tudo está disponível continuamente, eu posso consumir tudo, mas não há tempo suficiente e nem energia mental para absorver

tudo ("too much information for me"). A mente humana imersa em um mundo de tantas informações se cansa rapidamente. Em uma sociedade de "Too much information" como os historiadores podem tornar suas produções relevantes?

Essa longa introdução é uma provocação. Não pretendemos ter as respostas para as dificuldades apontadas acima e creio que nenhum erudito terá uma resposta contundente. Trata-se de um tema complexo em que historiadoras e historiadores tem se debruçado recentemente (ARAUJO, 2018; CÂMARA & BENICIO, 2017; DE CARVALHO, 2016; DA COSTA, 2015;)<sup>3</sup>. Não há resposta definitiva e nem é possível ter: as tecnologias, as redes sociais e o universo virtual são 'mundos novos' que evoluem a passos largos. Alguns especialistas tentam acompanhar esse processo, mas nem sempre conseguem com sucesso, já que a velocidade das mutações digitais é tão grande que nos encontramos por vezes atordoados (vide o futuro Metaverso). Dessa maneira, pretendemos refletir sobre esse cenário e expor nesse texto as experiências do professor Thiago Pires como historiador da antiguidade em duas redes sociais (*Instagram* e *Tiktok*) e, a partir delas, teceremos algumas considerações do processo. Destacamos que se trata de 'uma' experiência e não 'a' experiência. Para melhor situar o leitor, iniciaremos com uma exposição da intrincada relação entre ensino de História, História pública e História digital, depois exploraremos o que é o *Instagram*, o *Tiktok*, e suas particularidades, para em seguida, finalmente, apresentarmos algumas das experiências do professor supracitado com o uso dessas duas redes sociais para ensinar Antiguidade.

## **1. Entre definições e debates teóricos-metodológicos: História digital, História pública e Ensino de História**

Os educadores e pesquisadores de História têm vivido períodos tensos nos últimos anos. Em décadas anteriores, os professores estavam relativamente acostumados a enfrentar e a contornar apatias e desestímulos do cotidiano do chão de sala de aula por meio de práticas de ensino que despertassem a atenção e o interesse dos alunos. No entanto, na última década, historiadores e professores de história têm sofrido ataques de *fronts* não tão usuais: não é raro encontrar um profissional que tenha tido seus conhecimentos questionados, seus saberes

---

<sup>3</sup> Outros nomes importantes constam na bibliografia do artigo.

relativizados e sua formação problematizada em algum ambiente da internet. Na era das *fake news* digitais, os profissionais que lidam com a História sofrem diversos ataques de um público amorfo, não acadêmico, em geral conservador, que não pisa em uma escola há algum tempo e que se protege muitas vezes no anonimato de perfis falsos. Esse movimento de contestação e desmoralização do saber acadêmico na área de humanas (e não somente de História) é acompanhado da crescente presença e importância da virtualização e digitalização na sociedade. De fato, essas transformações são tão marcantes e impactantes que alteraram não só como lidamos com as informações, mas também afetaram áreas como a economia, o social e a política. O sociólogo Manuel Castells defende que hoje vivemos na era do *informacionalismo*:

No informacionalismo, a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade. A tecnologia da informação tornou-se ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica. De especial importância, foi seu papel ao possibilitar a formação de redes como modo dinâmico e auto-expansível de organização da atividade humana. Essa lógica preponderante de redes transforma todos os domínios da vida social e econômica.<sup>4</sup>

A esperança inicial era que a virtualização das relações e a criação dessas redes dinâmicas e auto-expansíveis provocaria a democratização de diversos conhecimentos e saberes, visto que não haveria mais apenas alguns grupos com o monopólio das fontes de informação, mas surgiriam múltiplas vozes com diferentes pontos de vistas e, assim, a cultura se tornaria mais diversificada (VAZ, 2004, p. 127). Contudo, conforme observamos no desenvolvimento tecnológico atual, o próprio *google* e outros sistemas 'guiam' as suas buscas e direcionam o que te é 'oferecido' conforme suas experiências anteriores. Esses marcadores digitais criam as famosas 'bolhas' fazendo-o imaginar que o conteúdo que você consome é também consumido por todos. Além disso, esses marcadores inibem que marcadores antagônicos cheguem até o espectador, não propiciando assim a troca de

---

<sup>4</sup> CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, v. 3. p. 144.



informações e a democratização dos debates (e muitas vezes fortalecendo discursos extremistas).

Nesse contexto, cabe nos indagarmos da correlação entre a virtualização de nossa sociedade atual e o papel do conhecimento histórico no contexto digital. Em um primeiro aspecto, para os especialistas em século XX, a multiplicação de fotos, vídeos, montagens e diversas imagens, sons e outras mídias retratando ou representando a 'realidade' oferecem uma incomensurável fonte de documentos, são as chamadas fontes digitais. Há uma brusca mudança de uma cultura de escassez para uma cultura de abundância, a criação contínua de um número atordoante de fontes (MAYNARD, 2016, p. 108). Quase todos os nossos momentos cotidianos podem e são capturados por vídeos, áudios ou fotos, por mais banais que possam parecer, mas esses tipos de fontes carecem de tratamentos, aportes teóricos e metodologias próprias aos novos tempos (NAPOLITANO, 2005, p. 235).

Um segundo aspecto sobre a relação entre a virtualização de nossa sociedade atual e o papel do conhecimento histórico nos é mais importante para esse texto e será nosso foco: a divulgação científica. A internet e a digitalização das relações sociais na sociedade contemporânea impactaram não somente como construímos cientificamente nossos processos de análise e para o surgimento de novos tipos de fonte, mas também como podemos divulgar o resultado final para o público leigo e a sociedade em geral. Embora seja um campo difícil de ser definido (devido a sua recente e crescente importância) nos apoiaremos no conceito de 'História digital' conforme defendido pelo historiador William Thomas (COHEN *et al*, 2008, p. 454): um campo de estudos que não somente faz uso de fontes digitais, mas que também se preocupa em como representamos e abordamos o conhecimento histórico nas mídias digitais. Trata-se de um grande e complexo campo de experimentação e de tentativas em como lidar com o problema histórico e como apresentá-lo em meios virtuais, embrenhando-se desse modo também no 'ensino de história digital'.

Ao se debruçar nos méritos de como a História deve e pode ser apresentada à sociedade nas plataformas e mídias virtuais diversas, a História digital comunga ideias, preceitos e formas também utilizadas por historiadores públicos. O historiador australiano Greame Davidson (1991, p. 4) faz uma importante provocação logo ao início de um de seus artigos: "História pública é o novo nome para a mais velha de

todas as histórias". Em outras palavras, a História inicialmente tinha como característica ser discutida, difundida e apresentada juntamente com aqueles que não se especializaram na construção desse tipo de conhecimento. No entanto, na busca de afirmação da importância de seu papel científico na sociedade, os historiadores acabaram se afastando do público leigo e comungando um linguajar, conceitos e terminologias próprias que só fazem sentido para aqueles que participam desse universo.

Com a expansão das universidades no pós-guerra e o movimento de especialização acadêmica e maior autoconsciência profissional, a ponte levadiça entre a torre de marfim e a mundo mais amplo foi gradualmente levantada. Os historiadores agora olhavam para seus pares no universo das bolsas de estudos internacionais, e não mais para a comunidade local como seu público principal. Seu papel como comentaristas sobre os assuntos do dia foi assumido por outros cientistas sociais. E eles renunciaram em grande parte ao seu papel de criadores de currículos de história e exames nas escolas.<sup>5</sup>

As universidades fomentaram questões, conceitos, pesquisas, linguagens e interlocuções que dialogavam com outros membros da academia, mas não com a comunidade extramuros. Foi um passo necessário na asserção da História enquanto ciência em relação às ciências exatas e biomédicas. No entanto, essa instrumentalização pouco possibilitou discutir nossos conhecimentos e pesquisas com aqueles que não faziam parte da 'torre de marfim'. Apenas recentemente os historiadores passaram a usar o termo 'História pública' para se referir ao seu engajamento profissional com outros setores que não sejam apenas o acadêmico, fortalece-se um novo campo de atuação e reflexão em que historiadoras e historiadores atuam nos governos, nas empresas privadas, nos meios de comunicação, nas sociedades históricas, museus e em espaços particulares (KELLY, 1976, p.1). A História pública, assim, carrega consigo uma peculiar contradição: ao mesmo tempo que é 'a mais velha de todas as histórias', é também um campo construído relativamente recente em termos históricos. Trata-se de um termo guarda-chuva que acolhe diversas outras formas de 'fazer' história, diversos outros 'tipos' de história e outros meios de divulgar e ensinar história. Como defendido, a história

---

<sup>5</sup> DAVISON, Graeme. Paradigms of public history. *Australian Historical Studies*. In: **Australian Historical Studies**, v. 24, n. 96, p. 4-15, 1991. p.4.

pública incita ao rompimento de muros acadêmicos, procura democratizar o conhecimento e criar canais de diálogo com o público leigo (ALMEIDA & ROVAI, 2011, p.7).

Com essas informações postas, ressaltamos que História pública e História digital não são a mesma coisa, são campos diferentes com características específicas, mas que dialogam entre si. A História pública pode incluir a História digital e vice-versa, mas uma não está subordinada à outra, podendo haver sinergia entre ambas. Desse modo, para esse texto, desejamos dar foco em como um instrumento digital pode auxiliar a divulgar conhecimento histórico sobre a Antiguidade: as redes sociais. Como advoga o historiador Bruno de Carvalho (2016, p. 41), nunca o historiador teve meios suficientes para alcançar um público tão amplo e heterogêneo quanto com a internet e o uso das redes sociais.

A partir do momento em que o historiador lança mão das redes sociais para compartilhar o saber histórico produzido no âmbito acadêmico, ele possibilita ao grande público produzir críticas, elaborar falas e até mesmo contribuir para a construção continuada deste saber, afinal de contas, as redes sociais, mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, permitem o diálogo, a interlocução, o contar histórias e "estórias", permitem, inclusive, a descoberta de documentos históricos que dificilmente seriam encontrados por meio de pesquisas convencionais.<sup>6</sup>

A História pública e a História digital são importantes vetores de divulgação do conhecimento acadêmico e juntas potencializam nosso diálogo com o mundo fora da 'torre de marfim'. Todavia, tornam-se necessárias adaptações e mudanças de postura. Como aludimos anteriormente, a pesquisa acadêmica requer linguagens, conceitos e instrumentos que não necessariamente fazem sentido para o público leigo. A simples transposição de conteúdo do meio acadêmico para uma mídia social não efetiva ou favorece ao ensino. É nessa lacuna que deve intervir o 'ensino de História', ainda que com metodologias e pressupostos próprios ao meio virtual. Já chamada de 'quadro negro do futuro', a internet foi rapidamente atrelada à esperança de modernização dos métodos de ensino (GRINBERG, 2011, s/ p). A despeito de esforços, ainda há lacunas nesse diálogo, pois os meios tecnológicos

---

<sup>6</sup> DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *Revista Transversos*, 2016, 7.7: 35-53.

evoluem de modo bastante acelerado e os historiadores nem sempre conseguem alcançar. É importante tornar aquele tópico atrativo e palatável a fim de atingir o grande público. Conforme defende Da Costa:

A extensão da problemática da história digital e os desafios dela advindos abarcam questões relativas à produção do conhecimento histórico e à sua recontextualização didática, envolvendo, portanto, os que estão no meio acadêmico e os que militam no espaço escolar. Ou seja, conforme dito, tanto a dimensão do ensino quanto a da pesquisa na referida área estão perceptivelmente afetadas e com desafios importantes a enfrentar neste começo de século.<sup>7</sup>

Corroboramos assim com a perspectiva de Ana Monteiro e Fernando Penna (2011, p. 206), o ensino de História pode ser interpretado como um lugar de fronteira em que pressupostos teóricos da Educação e da História dialogam, convergem, conflitam e se adaptam. Para a nossa temática de estudo, essas fronteiras teórico-metodológicas tornam-se ainda mais complexas e emaranhadas porque comungam especificidades epistemológicas do campo de História digital, História pública e Antiguidade. Trata-se de um exercício contínuo de publicação, recepção de *feedback*, adaptação e continuidade, em um processo de sucessivas tentativas e aprimoramento.

Em um mundo ideal, o objetivo do ensino de história por meios digitais é diminuir a apatia dos alunos e do público em relação ao conhecimento histórico e torná-lo tão atrativo e euforizante quanto os conteúdos dos vídeos de *youtubers*, de postagens no *Facebook*, ou de mídias de blogueiros e outros influenciadores digitais (MORAES, 2018, p. 3). As redes sociais podem funcionar como ferramentas tecnológicas em que os indivíduos interajam virtualmente no processo educacional. Essas redes podem ser usadas no ensino em nosso benefício principalmente devido a duas características: 1) o tempo de interatividade é escolhido pelo usuário, isto é, há uma flexibilidade de horário em que o espectador determina quando quer consumir aquele conteúdo; 2) há a possibilidade de interação entre o criador de conteúdo e o consumidor, ou seja, não existe um papel passivo no processo de ensino-

---

<sup>7</sup> DA COSTA, Marcella Albaine Farias. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. *Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 155-163, 2015. p. 159.

aprendizagem, mas o espectador pode colaborar ou criticar o conteúdo e o produtor alterar sua proposta (figurando assim o laço 'social') (ARAÚJO, 2018, p. 142).

## **2. *Instagram* e *TikTok* como ferramentas de Ensino de História: alguns exemplos**

A expressão "redes sociais na internet" vem sendo utilizada, tanto na mídia quanto em estudos acadêmicos, para se referir indistintamente a tipos de relações sociais e de sociabilidade virtuais que se diferenciam em dinâmicas e propósitos. De um lado, há uma ampla variedade de "comunidades virtuais" e os chamados sites de redes sociais (*Social Network Sites* – SNSes, em inglês), cuja existência e desenvolvimento são contingenciados pelo ambiente tecnológico em que são construídos. De outro, inúmeras experiências de redes sociais constituídas nas práticas cotidianas e nas lutas sociopolíticas do "mundo real", que utilizam a Internet como um ambiente de interação e/ou um espaço público complementar.<sup>8</sup>

Não há como negar a importância das redes sociais no cenário contemporâneo, tanto que observamos surgir uma espécie nova de celebridade: os influenciadores digitais. A fama dos *digital influencers* é mensurada conforme o número de *likes* e de seguidores e esses costumam ser disputados por grandes marcas para estimular o consumo de seus produtos. Mas onde fica o historiador nesse panorama? Em um mundo repleto de *digital influencers* são poucos os historiadores catedráticos e renomados que fazem uso da internet para se comunicar com um público mais vasto e disperso. As exigências acadêmicas demandam tempo e esforços que dificultam a dedicação ao mundo virtual. Qual o resultado? Outros preenchem esse vácuo (e em muitos casos de maneira não-satisfatória).

(...) o número de autores de páginas dedicadas à história tende hoje a ser muito superior ao número de autores de livros de história. Tais autores, é preciso que se lembre, formam um público diversificado (e assim a hierarquia é quebrada). As críticas e as reclamações são grandes por parte dos historiadores profissionais, por aqueles assentados em respeitadas instituições de pesquisa, diante da

---

<sup>8</sup> AGUIAR, Sonia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Anais: Santos, 2007. p. 1-15. p. 5.

constatação de que parte considerável dos *best-sellers* escritos sobre temas históricos não é obra de membros da corporação.<sup>9</sup>

Dessa forma, retomamos a uma carcomida discussão que ocorre não só no meio acadêmico de História, mas também nos campos das ciências em geral. Os pesquisadores catedráticos permanecem em suas torres de marfins enquanto criticam aqueles que tentam tornar as pesquisas palatáveis para o grande público. Há, contudo, historiadores conceituados que se aventuram por esse ramo. Eis um pequeno e rápido levantamento de perfis no *Instagram*:

1) André Chevitarese (@andrechevitarese): Professor aposentado de História antiga da UFRJ. Em seu perfil trata de temas envolvendo Cristianismo primitivo e fundamentalismo religioso no mundo contemporâneo. Hoje possui aproximadamente 22 mil seguidores.

2) Juliana Cavalcanti (@juliana\_cavalcanti\_14): Doutora em História comparada pela UFRJ. Em seu perfil trata de temas de história dos cristianismos, estudos paulinos e estudos de gênero envolvendo figuras bíblicas. Hoje possui aproximadamente 6 mil seguidores.

3) Lair Amaro (@professorlair): Doutor em História comparada pela UFRJ e professor da rede pública estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC). Em seu perfil trata de temas de cristianismos, mas com ênfase nos espiritismos no Brasil contemporâneo e sua aproximação com o mundo neopentecostal. Hoje possui aproximadamente 4 mil seguidores.

4) Paulo Debom (@paulodebom): Doutor em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Centro Universitário Celso Lisboa. Em seu perfil trata de temas ligados as artes, pinturas, moda e cinema. Hoje possui aproximadamente 14 mil seguidores.<sup>10</sup>

Para se tornar relevante nas redes, De Carvalho (2016, p. 45) ressalta que o produtor de conteúdo deve desenvolver o que chama de 'atitude de presença', ou seja, criar estratégias de concepção e ação para tornar-se relevante em relação aos

---

<sup>9</sup> MAYNARD, Dilton Cândido S. Passado eletrônico: notas sobre história digital. *Acervo*, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016. p. 112.

<sup>10</sup> O número de seguidores aqui é apenas para indicar a potencialidade desse tipo de ferramenta tecnológica para a divulgação científica história. Caso algum acadêmico aponte que não há interesse da comunidade por esses tipos de conteúdo, os números são expressivos para indicar o contrário.

demais conteúdos e se converter em um referencial de informações e debates. Como aludimos anteriormente, não adianta apenas o historiador migrar as metodologias de ensino do chão de sala de aula para a internet, é preciso criar planos de execução, ter presença ativa e constante nas redes, se predispor a debates e interlocuções e ter senso empreendedor. O historiador público deve, portanto, se aprofundar em técnicas de criação de conteúdo (*design*, gravação, animações, *hashtags...*), observação de comportamentos dos usuários, índices de visita, estratégias de divulgação, entre outras métricas... É um universo novo e complexo para os historiadores que desejam se envolver nessa prática e requer conhecimentos e saberes que muitas vezes passam longe daquilo que aprendemos na academia ou mesmo na vida mundana (pois são práticas mais relacionadas com as gerações mais novas e não com as mais experientes).

Para o presente estudo, exploraremos duas redes sociais: o *Instagram* e o *Tiktok*.

Lançado pela empresa *IOS*, em 2010, o *Instagram* foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger e vendido em 2012 para a *Meta Plataformas*. Hoje, o *Instagram* é a rede social mais utilizada, ultrapassando o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Twitter*. Em levantamento publicado em 9 de dezembro de 2022, a plataforma possuía 2 bilhões de usuários ativos mensais.<sup>11</sup> O intuito dos criadores ao conceber o programa era simular a nostalgias das antigas fotos polaroides, em formato quadrangular, e o compartilhamento dessas mesmas fotos com outros usuários. No entanto, hoje, o *Instagram* também reproduz e compartilha vídeos curtos (os famosos *reels*) e tem investido nesse tipo de mídia principalmente devido ao surgimento de outra plataforma concorrente, o *Tiktok*.

*Douyin* é o nome original de uma plataforma chinesa de compartilhamento de vídeos, mas, quando lançada internacionalmente, recebeu o nome de *Tiktok*. Ambas existem simultaneamente, possuem algumas poucas diferenças de interface e pertencem à companhia *ByteDance*. Lançado em 2016, o *Tiktok* tem como finalidade a partilha de vídeos com no mínimo 15 segundos e no máximo 10 minutos. Hoje, o *Tiktok* possui 1 bilhão de usuários ativos mensais, mas considerando a taxa de

---

<sup>11</sup> Dados obtidos do site <https://www.websiterating.com/pt/research/instagram-statistics/> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.



crescimento e engajamento o aplicativo deve ultrapassar em algum momento o *Instagram*.<sup>12</sup>

Com essas informações postas, podemos começar a narrar a experiência do professor Thiago Pires, um dos autores desse artigo, com a Antiguidade nas redes sociais.

### **3. A Antiguidade nas redes sociais: um caso de experiência**

A partir desse momento, a narrativa desse artigo assume um tom mais pessoal e não há como ser de forma diferente: a minha experiência como um antiquista nas redes sociais surgiu devido à necessidade de maior interatividade com meus alunos e outros entusiastas, de uma demanda empírica de divulgar cursos, eventos, dados e conhecimentos sobre a Antiguidade.

No dia 12 de outubro de 2019, iniciava no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio Janeiro a exposição “Egito antigo – Do cotidiano à eternidade”. Tratava-se da exposição de um grande e rico acervo de esculturas, pinturas, objetos, sarcófagos e uma múmia do museu Egípcio de Turim. O evento findou no dia 2 de fevereiro de 2021 e foi um grande sucesso, pois levou mais de 1 milhão de visitantes ao CCBB do Rio de Janeiro<sup>13</sup> (uma quebra de recorde em uma cidade carente de materiais da Antiguidade após o incêndio que atingiu o Museu Nacional na Quinta da Boavista).

A empresa de turismo Gestto Cultural me convidou a elaborar um roteiro para apresentar com profundidade os temas, ideias, conceitos e o imaginário que envolviam o universo do Egito antigo. Esse foi o meu primeiro desafio envolvendo História pública: já era professor do ensino fundamental, médio e universitário há mais de quinze anos, mas agora enfrentava um público que não estava interessado em obter notas (que estava ali porque gostava da temática) e o ambiente físico era diferente do de uma sala de aula. No *frisson* da correria das visitas que conduzi (em alguns dias foram mais de 3 por dia), estimamos que fizemos mais de 25 visitas com no mínimo 5 participantes e com no máximo 15. Para estimular a busca por nossa

---

<sup>12</sup> Dados obtidos do site <https://pt.semrush.com/blog/estatisticas-tiktok/> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.

<sup>13</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/01/16/exposicao-egito-antigo-bate-recorde-e-leva-mais-de-um-milhao-de-visitantes-ao-ccb-b-do-rio.ghtml> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.

visita, optei por criar um *Instagram* profissional: @prof.thiagopires. Esse inicialmente teve como único objetivo divulgar as visitas e registrar nossas atividades. Após o fim desse evento, iniciamos outra visita, agora no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro (MNBA-RJ), envolvendo mitologia greco-romana. Eis que, todavia, surgiu um imprevisto que atingiu o mundo inteiro: a pandemia de Covid-19.

Após o fechamento do museu e o (necessário) *lockdown* para conter o Corona vírus, novamente em parceria com a Gestto Cultural, iniciei uma série de cursos *on-line* voltados para o público não acadêmico (mas, ainda assim com a profundidade que as temáticas requeriam). Os cursos foram ministrados por intermédio da plataforma *Zoom*, tinham por volta de 4 a 6 aulas e cada aula tinha duração de aproximadamente uma hora e meia. O primeiro curso foi intitulado "Heróis, deuses e amores: o mito troiano na Grécia e Roma antiga" e o segundo "Cleópatra, Júlio César e Marco Antônio: amor e guerra entre Egito e Roma". Seguiram-se mais seis cursos envolvendo Egito, Grécia e Roma e todos tratando de Antiguidade e sua recepção em outros contextos. Saliento, portanto, que nesse estágio eu me inseria em uma outra seara da História pública: a História pública digital. As aulas *on-line* ao vivo não foram um sucesso imediato, houve um longo processo de maturação e adequação de fala, linguagem e métodos de exposição. Foi uma sucessão conturbada de erros e acertos que somente por meio de estudos e treinos árduos houve aprimoramento (e o reconhecimento do público posteriormente).

Nesse período, meu *Instagram* profissional foi de fundamental importância. Nele, divulguei quase que diariamente *posts* com informações e conteúdos relativos a História antiga. Esses *posts* visavam informar e chamar a atenção do coletivo para os cursos, mas com o fim do período pandêmico a procura por eles diminuiu e a vida 'normal' retomou o seu ritmo. Foi quando assumi uma postura mais livre com o *Instagram* e, por instigação de alunos, resolvi gravar dois vídeos declamando amadoramente alguns versos: o primeiro foi a proposição da *Ilíada* de Homero e o segundo um poema de amor egípcio antigo, contido no papiro *Chester beatty I*, primeiro conjunto, quarto poema. Essas declamações tiveram um propósito muito simples: o público leigo está relativamente acostumado a ouvir sobre documentos e fontes da Antiguidade, mas até que ponto entram em contato com elas?

Os dois primeiros vídeos de *reels* me causaram um grande impacto: os *posts*

escritos e estáticos tinham poucas visualizações e comentários, já os *reels* chamaram bastante atenção e houve maior interação do público com incentivos de continuidade da prática. Desse modo, segui gravando mais *reels*, mas não me atendo apenas as declamações, mas no formato que o professor Paulo Debom denominou de 'pílulas de conhecimento': gravações com informações rápidas e elucidativas. A proposta nunca foi trazer curiosidades (um termo bastante criticado nos estudos de Antiguidade por remeter ao fútil, ao efêmero e ao anedótico), mas instigar a procura por história, fomentar o interesse pelos clássicos e demonstrar a presença da Antiguidade no nosso cotidiano (ainda que distante temporalmente). Assim, esse formato de *reels* carregava um mundo de informação em si, pois não dialogava com outros vídeos.

Posteriormente, adotei outro tipo de formato que idealizei, uma vez que encontrei uma dificuldade que, em geral, os acadêmicos encontram ao entrar no mundo da História pública: o de ser sucinto. Com a eminência do natal de 2021, testei o formato de 'série temática', ou seja, um *reels* que pode ser visto e entendido em sua unidade, mas que ganha maior profundidade e dimensão ao ser visto com os seguintes. Para evidenciar como o formato de 'série temática' funciona, trago o exemplo de como ficou estruturada a sequência de natal: 1) o primeiro começou elucidando o papel de Cronos na mitologia grega; 2) o segundo *reels* explicou quem foi o Saturno romano e como os gregos aproximaram essa divindade de Cronos; 3) o terceiro narrou como os romanos defenderam a teoria de que Cronos/Saturno fugiu para a Itália após ser destronado por Zeus/Júpiter; 4) o quarto *reels* expôs sobre a Saturnia, reinado mítico de Saturno no Lácio com muita prosperidade e fartura de alimentos e 5) o último *reels* tratou da Saturnália, festa romana que celebrava Saturno, e suas insistentes e profundas conexões com o natal cristão. Em resumo, esse formato sequencial permite que o vídeo seja entendido em unidade, mas ganha maiores proporções e compreensão ao ser visto em continuação com outros. Dessa maneira, tomei como hábito lançar uma série temática por semana em que cada uma possuía de 5 a 7 *reels* (um vídeo por dia).

Nesse ritmo, executei as seguintes séries temáticas depois da série de 'natal': 1) Fim de ano e Ano novo em diferentes calendários da Antiguidade; 2) As amazonas na Antiguidade e sua recepção; 3) Cleópatra no contexto do Mediterrâneo antigo; 4)

O mito de Gilgamesh e a busca pela imortalidade; 5) Aquiles antes da Guerra de Tróia; 6) Gladiadores e fama na Roma antiga; 7) Os celtas e a figura de Asterix; 8) O deus Rá e o panteão egípcio; 9) Hamurabi e seu 'Código de leis'; 10) Hércules na mitologia grega e o desenho da Disney (1997); 11) A lenda de nascimento de Rômulo e Remo; 12) As sete maravilhas do mundo antigo; 13) O papel dos druidas nas sociedades celtas; 14) A atuação dos deuses gregos na Guerra de Tróia; 15) Os zigurates mesopotâmicos e a Torre de Babel; 16) A mitologia egípcia e o seriado Cavaleiro da Lua (*Moon Knight*); 17) Enéias na mitologia romana e a formação de Roma. 18) Enterramentos e sepultamentos nas sociedades celtas; 19) O deus Ana ou Anu como chefe do panteão mesopotâmico; 20) Camadas sociais no Egito antigo; 21) A cultura cretense e a figura do touro; 22) Apuleio, o Asno de ouro e história global na Antiguidade.

É importante salientar que houve três principais motivações ou eixos na escolha das temáticas: 1) Optei por não ter foco apenas na Antiguidade clássica (Grécia e Roma), mas explorar também Mesopotâmia/Pérsia, Egito, Grécia, Roma e Celtas. Poderia, sim, explorar outras sociedades antigas como o império Kush, China antiga, Hebreus ou Índia, mas a aventura em culturas fora da minha zona de conforto demandava um esforço que minha vida profissional não possibilitava. Assim, adotei um percurso rotativo: quando eu terminava a série de celtas, eu reiniciava 'temporalmente' com Mesopotâmia/Pérsia; 2) Em outros momentos, a escolha das temáticas foi em boa parte motivada pelos assuntos do momento, que tinham algum burburinho ou apelo nas redes. Chamo a atenção em especial para a série das Amazonas, pois uma nova Mulher-maravilha estreava na *DC comics* (brasileira e nascida no estado do Amazonas) e para a série envolvendo a religião egípcia e o seriado Cavaleiro da Lua (*Moon Knight*); 3) O fator 'demanda de momento' não foi o único vetor que me fomentava a escolha dos temas, alguns eram somente conteúdos que eu estava trabalhando em sala de aula ou estudando sobre. Assim ocorreu com a série sobre Aquiles na Guerra de Tróia e Hamurabi e seu 'código de leis'. Em suma, a seleção dos objetos tratados nas séries não possui um eixo fixo de proposição, mas variava conforme as necessidades contextuais e de tempo que eu dispunha para fazê-los. Sobre isso, atento em especial para os tópicos acerca das sociedades celtas que eu pouco tinha me aprofundado em minha carreira acadêmica e que, portanto,

me exigiram mais tempo de estudo e pesquisa para a produção de conteúdo.

Alguns assuntos foram de grande surpresa devido à popularidade. A série temática sobre a releitura do mito de Hércules feita pela Disney em 1997 foi a de maior notoriedade: dos cinco vídeos, três tiveram mais de três mil visualizações e um com mais de mil. A sequência envolvendo as Amazonas também alcançou prestígio pois, o *reels* que expõe porque o rio Amazonas e o estado brasileiro têm esse nome vinculado à mitologia grega chegou a duas mil visualizações. Não obstante, a 'unidade' de gravação mais assistida até o momento foi o *reels* sobre o 'olho de Hórus' no seriado Cavaleiro da Lua da Marvel, com mais de sete mil visualizações.<sup>14</sup>

Em determinado momento, meus alunos passaram a me indagar da razão dos mesmos vídeos não estarem no *Tiktok*, pois bastava descarregar o conteúdo dos meus *reels* do *Instagram* e migrar para a outra plataforma. Com a insistência deles, resolvi me render à plataforma das 'dancinhas' e fui depositando dois vídeos por dia, do mais antigo ao mais atual, até as duas plataformas sintonizarem cronologicamente. Portanto, ressalto que o conteúdo dos vídeos de uma plataforma para a outra não diferem, são os mesmos.

O perfil do *Tiktok* @prof.thiagopires foi criado em fevereiro de 2022 e, para minha surpresa, foi um sucesso imediato. O número de visualizações superou muito em relação aos *reels* do *Instagram*. No dia nove de janeiro de 2023, eu contava com dois mil quatrocentos e trinta e nove (2939) seguidores no *Tiktok* contra apenas novecentos e trinta e três (933) no *Instagram*. Os números aqui são muito expressivos, pois o perfil do *Instagram* é mais antigo que o primeiro e facilmente o mais novo o ultrapassou. Ademais, chamou a atenção para a grande diferença de visualizações do mesmo vídeo de uma plataforma para a outra.

O comparativo abaixo é apenas uma pequena amostragem de como os números de visualizações variaram entre os aplicativos. É necessário que eu, futuramente, faça um estudo e uma análise 'digital' sobre as razões de um vídeo viralizar e outro não, dado que há uma série de fatores que contribuem para isso, como por exemplo, o uso de *hashtags*, o formato das legendas do áudio e até mesmo os horários e dias mais propícios para se lançar uma gravação. Contudo, ainda assim, o comparativo é expressivo.

---

<sup>14</sup> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.

Tema do vídeo	<i>Instagram</i>	<i>Tiktok</i>
Juno Moneta e o Capitólio	4.225	732
Iara Flor e as Amazonas gregas	691	5.792
Embate Gilgamesh e Enkidu	390	356
O deus solar Rá e o escaravelho Kephri	1.722	9.236
O minotauro Nesso e Hércules	3.402	206.000
Colosso de Rodes	900	307.000
Afrodite e a Guerra de Tróia	364	119

**Tabela 1 – Comparativo de visualizações entre plataformas.<sup>15</sup>**

Devido às observações experienciadas, pude concluir alguns apontamentos prévios.

O *Tiktok* é uma rede de usuários mais jovens que o *Instagram*. Os conteúdos que dialogam com as mídias contemporâneas tendem a ter mais sucesso, vide os vídeos da *DC Comics* e a amazona Iara Flor e o vídeo sobre a figura de Nesso na mitologia grega e o desenho Hércules da Disney. Ainda sobre as releituras da Antiguidade na Contemporaneidade, houve uma grande surpresa: o vídeo sobre o Colosso de Rodes (que faz parte da série sobre as Sete maravilhas do mundo antigo). Essa gravação fez um enorme sucesso no *Tiktok* devido a uma particularidade que até então eu desconhecia. O personagem Kratos, da popular franquia *God of war*, enfrenta essa estátua três vezes quando ela ganha vida no segundo *game*. Essa é a

<sup>15</sup> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.

visualização com mais comentários na minha rede *Tiktok*, a maior parte apenas se vangloriando de ter derrotado a estátua e outros declarando que estão espantados por saber que a estátua pode ter existido na Antiguidade, ou seja, não sabiam que esse antagonista era baseado em dados históricos.

O segundo apontamento está relacionado aos comentários. Na rede *Tiktok* os usuários comentam mais que na rede *Instagram*. A maior parte dos comentários é apenas para agradecer o conteúdo, mas alguns fazem perguntas, propõem temas futuros ou reclamam quando não consigo manter a rotina de um vídeo diário. Essa é uma significativa diferença entre as plataformas, os meus seguidores no *Instagram* parecem ser um público mais velho, mais polido e que tem certo receio de comentar e cometer alguma gafe ou ser criticado, já no *Tiktok* os que me seguem parecem ser uma audiência mais jovem, participativa, argutiva e propositiva.

A minha experiência como historiador público da Antiguidade nas redes começou de forma amadora e assim permaneceu (embora eu tenha aprendido muito com a experiência e o *feedback* dos próprios usuários). De Carvalho (2016, p. 45) adverte que idealmente a 'atitude de presença' nas redes, deve se basear em cinco itens: (a) elaboração de projeto; (b) formação de equipe; (c) conhecimento técnico; (d) Pesquisa digital e (e) gestão de rede. Trata-se de um excelente guia de planejamento e de execução para quem dispõe de tempo e recursos para confecção de conteúdo, mas que na minha experiência, me dividindo em múltiplas realidades profissionais como professor de História, não consigo atender e engajar (embora reconheça sua importância). Ademais, incluiria somente um elemento a mais no roteiro elaborado por De Carvalho: continuidade. Infelizmente, devido a demandas profissionais já aludidas, precisei me ausentar por semanas das redes e fiquei sem postar *reels* no *Instagram* e no *Tiktok*, como resultado observei uma forte queda na taxa de adesão de seguidores, de visualizações, de curtidas e de comentários.

Em um universo repleto de *fake news*, a divulgação de conhecimentos históricos da Antiguidade auxilia no combate e na refutação de informações erradas, imprecisas e mal-intencionadas. Apenas para ilustrar como a atuação de historiadores públicos nas redes é importante, trago um exemplo. 'Donna D2' (@momllennial\_) é uma famosa *tiktoker*, seu perfil foi criado em julho de 2020 e, na descrição de sua biografia, ela defende possuir o título de bacharel em Antropologia



e História. De início, o leitor poderia pensar que trago um caso de uso positivo de Ensino de História, contudo é exatamente o contrário: uma das polêmicas de 'Donna D2' é que ela alega que a antiga Roma nunca existiu. Em 16 de Novembro de 2021, a *tiktoker* defendeu a ideia de que a Roma antiga foi uma construção imaginária da Inquisição espanhola para fortalecer a Igreja católica medieval, e que não há qualquer documento primário legitimamente romano, apenas versões secundárias. 'Donna D2' poderia ser considerada apenas uma voz discordante e solitária no mundo da internet, mas infelizmente os números apontam para o contrário: em Dezembro de 2021, a *tiktoker* contava com 94,000 seguidores e 1.8 milhões de *likes*.<sup>16</sup> Procurei atualizar os dados sobre esse perfil na rede *Tiktok* e notei que ela agora possui uma outra conta (@momllennial\_returns) com 7530 seguidores e 69.8 mil de curtidas.<sup>17</sup> Embora os números demonstrem um decréscimo expressivo é importante sinalizar que essa *influencer* faz parte de um movimento maior de debates de teoria de conspiração e que há outros perfis que divulgam a mesma ideia.<sup>18</sup> O caso de Donna é somente um, há outros perfis que discutem e distorcem numerosas realidades históricas. Em suma, se historiadores públicos sérios e comprometidos com pesquisas acadêmicas não ocuparem esses espaços virtuais nas redes, outras pessoas mal-intencionadas o farão.

#### 4. Conclusão

O sociólogo Zygmunt Bauman (2001, p. 73) afirma que a absorção de conhecimento na fase digital em que vivemos se tornou mais utilitarista, ou seja, tende a se tornar mais instantânea e consumida quando destinada a um determinado fim. Assim, aquele conjunto de conhecimentos e saberes que antes visava formar um cidadão completo e inseri-lo em um mundo de valores e concepções humanísticas, agora é apenas um estágio ou um pré-requisito que irá impulsionar o educando para o seu sucesso profissional e financeiro. Com esses fins, as ciências exatas e com propósitos práticos teriam mais procura e a História e as Humanidades ficariam de

---

<sup>16</sup> Informações obtidas em <https://www.insider.com/history-anthropology-tiktoker-ancient-rome-not-real-backlash-viral-2021-12>. Acesso no dia 09/01/2023.

<sup>17</sup> Informações levantadas em acesso no dia 09/01/2023.

<sup>18</sup> Agradeço em especial ao graduando em história Thiago Faria Melo por ter me apresentado o caso dessa teoria. Advogo também que, por razões éticas e profissionais, optei em não intitular a referida *tiktoker* como historiadora.

fora do escopo de objetivo primário de aquisição de conhecimento, ficando quase restrita a uma elite ilustrada. Enquanto, antes, a Antiguidade era dita como conteúdo de 'alta cultura', nesse estágio todas as temporalidades históricas o seriam.

No esforço pela democratização dos saberes e da informação, concordamos com De Carvalho (2016, p. 41), o engajamento de historiadores nas redes sociais diversas e no mundo digital propicia a troca de conhecimentos e culturas, fornece subsídios intelectuais para discutir características e acontecimentos de sociedades e realidades temporalmente distantes (e também próximas), assim colaborando para debates mais esclarecidos e progressistas. Trata-se de um compromisso do pesquisador contemporâneo (mesmo que antiquista) com a História, já que, como advoga Marc Bloch (2001, p. 25), o 'erudito' precisa estar imerso em seu próprio contexto, estar sintonizado com as questões da humanidade de seu tempo, seus acontecimentos e anseios. O historiador desligado de suas questões contextuais pode renunciar ao seu posto e adquirir o título de um útil antiquário. Em meio a revolução tecnológica que vivemos, os historiadores não podem estar incólumes a eclosão e pertinência dos meios digitais na sociedade do século XXI.

Embora com um começo acanhado e uma continuidade ainda amadora, creio ter contribuído, ainda que timidamente, na publicação e divulgação de conteúdos da Antiguidade no Brasil. O estudo de História antiga no Brasil é percebido com muitos preconceitos: acadêmicos com perspectivas ultrapassadas clamam aos quatro ventos que esse campo é eurocêntrico e elitista. Ora, o Egito antigo, a Mesopotâmia e a Pérsia não ficavam na Europa e mesmo Grécia e Roma possuíam matizes de formação racial, geográfica e cultural que diferem muito da Europa moderna e contemporânea. Trago, em especial, o caso do escritor romano Apuleio (trabalhado em uma das séries de *reels*): romano de cidadania, nasceu na Mauritânia (noroeste da África), foi iniciado em cultos de mistério no Egito antigo e sua principal obra (*O Asno de ouro*) se passa em Corinto (Grécia). Qualificar esse cenário multicultural como eurocêntrico é um absurdo e os exemplos semelhantes que podem ser levantados são numerosos. No que se refere ao caráter elitista da cultura clássica, essa característica fez parte de um longo processo de apropriação dos estudos clássicos pelas elites europeias como símbolo de erudição e refinamento em detrimento a outros segmentos sociais e de sociedades consideradas 'primitivas', especialmente entre os séculos XIX e XX

(MORLEY, 2008). Ora, diversos classicistas têm desconstruído essa perspectiva em diversos estudos, demonstrando justamente as conexões entre esse 'passado distante' e a nossa realidade.

Serge Noiret (2015, p. 77) defende que uma das possibilidades da História pública é publicizar e tornar mais democrática aquilo que consideramos 'alta cultura'. Os vídeos em redes sociais, em um mundo de '*Too much information*', podem funcionar como instigadores, estimuladores na busca e pesquisa por conteúdos de História. Minha experiência com Antiguidade nas redes sociais me apontou para justamente o contrário do que meus colegas da academia defendem: que não há interesse do público brasileiro sobre as sociedades antigas (e a quebra de recorde de público da referida exposição sobre Egito antigo no CCBB também aponta nesse sentido). Os elementos da Antiguidade estão dispersos em diversos *games*, quadrinhos, filmes, palavras, arquitetura... as referências no nosso cotidiano são inúmeras. Mesmo se considerarmos que a compreensão de elementos das culturas antigas ainda hoje seja elitista, cabe a reflexão: já não passou da hora de torná-la popular?

## Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. Apresentação. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ARAUJO, Robson Victor. O uso de redes sociais como prática no ensino de história. **Jamaxi**, 2018, 2.1.

BAUMAN, Zygmunt. O mundo é inóspito à educação? In: \_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BLOCH, Marc. A História, os homens e o tempo. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 51-68.

CÂMARA, Sérgio; BENICIO, Milla. História digital: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional. **Revista Observatório**, 2017, 3.5: 38-56.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, v. 3.

CAVALCANTI, Erinaldo. "Likes" para a história no Instagram: algumas questões sobre história, ensino e representação. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 2021.

COHEN, Daniel J. et al. **Interchange: the promise of digital history**. **Journal of American History**, v.95, n.2, 2008.

DA COSTA, Marcella Albaine Farias. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. **Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 155-163, 2015.

DA SILVA PRADO, Giliard. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, v. 13, n. 34.

DAVISON, Graeme. Paradigms of public history. Australian Historical Studies. In: **Australian Historical Studies**, v. 24, n. 96, p. 4-15, 1991.

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, 2016, 7.7: 35-53.

GRINBERG, Keila. **A História que está na moda: divulgação científica, ensino de História e internet**. 2011. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/a-historia-que-esta-na-moda-divulgacao-cientifica-ensino-de-historia-e-internet/>. Consultado em 20/10/2022.

KELLEY, Robert. Public history: Its origins, nature, and prospects. **The public historian**, p. 16-28, 1978. Explore JSTOR, volume 1, no 1, outono de 1978, p. 16-28.

MAYNARD, Dilton Cândido S. Passado eletrônico: notas sobre história digital. **Acervo**, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MORLEY, Neville. **Antiquity and modernity**. John Wiley & Sons, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. 2.ed., I a reimpressão. São Paulo. Contexto, 2008.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, p. 28-51, 2015.

VAZ, Paulo. As esperanças democráticas e a evolução da Internet. **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 24, julho 2004, p. 125-139.

WNDERROSCK, Renan Carvalho. A História no Mundo Digital: breves considerações sobre as tecnologias digitais e o Ensino de História. **Epígrafe**, v. 10, n. 2, p. 330-359, 2021.

**Recebido em:** 21/02/2023

**Aprovado em:** 23/03/2023

# REPRESENTAÇÕES DA IDADE MÉDIA NO LIVRO DIDÁTICO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA DESCOLONIZAÇÃO DO MEDIEVO

*REPRESENTATIONS OF THE MIDDLE AGE IN THE DIDACTIC BOOK: TEACHING-LEARNING STRATEGIES FOR A MEDIEVAL DECOLONIZATION*

**Márcio Rios Lima Silva<sup>1</sup>**

Universidade Federal da Bahia

**Resumo:** Este artigo busca abordar criticamente algumas formas como a Idade Média é representada no livro didático *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim (1996), voltado para os estudantes da 6ª série, no intuito de analisar de que forma este tipo de suporte cultural pode auxiliar no ensino escolar de História. Para cumprir com tal *mister*, esta pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa associada ao método histórico. Os achados indicam que embora a referida obra, por vezes, apresente uma Idade Média dissonante da historiografia especializada, ainda assim seria capaz de viabilizar ao professor eficientes estratégias

**Abstract:** This article seeks to critically address some of the ways in which the Middle Ages is represented in the textbook *História e Reflexão*, by Gilberto Cotrim (1996), aimed at 6th grade students, in order to analyze how this type of cultural support can help in the school teaching of history. To fulfill this task, this research used a qualitative approach associated with the historical method. The results show that although the aforementioned work sometimes presents a Middle Ages dissonant from specialized historiography, it would still be capable of providing the teacher with efficient didactic-pedagogical strategies for the decolonization of

---

<sup>1</sup> Mestre em Segurança Pública, Justiça e Cidadania/UFBA. Pós-graduado e Bacharel em Segurança Pública/UNEB. Pós-graduado em Ciências Penais/JusPODIVM e Bacharel em Direito/Faculdade Ruy Barbosa. Gestor de Projetos, Programas e Portfólio/FGV. Graduação em História/UFBA (em andamento).

didático-pedagógicas para a school education in the Middle  
descolonização do ensino escolar Ages.  
da Idade Média.

**Palavras-chave:** Descolonização; **Keywords:** Decolonization; School  
Ensino escolar; Idade Média. Education; Middle Ages.

## Introdução

Este artigo tem como principal objetivo analisar de que forma o livro didático é capaz de auxiliar no ensino escolar de História, contribuindo na produção de um discurso “localizado nas relações complementares, muitas vezes dinâmicas e múltiplas, mas às vezes também tensas entre a pesquisa e à docência”.<sup>2</sup> Nesse sentido, esta pesquisa busca abordar criticamente algumas formas como a Idade Média é representada no livro didático *História e Reflexão*,<sup>3</sup> de Gilberto Cotrim, voltado para os estudantes da 6ª série.

Para tanto, invocaremos obras de autores trabalhados na disciplina História Medieval I, da Universidade Federal da Bahia, ministrada pelo Professor Dr. Marcelo Pereira Lima e cursada por este autor no semestre 2022.1. Esse arcabouço literário e a própria experiência deste discente nas referidas aulas orientaram para a formulação da seguinte hipótese: embora o suporte cultural trazido à baila, por vezes, apresente uma Idade Média dissonante da apresentada pela historiografia especializada, ainda assim a referida obra seria capaz de viabilizar eficientes estratégias didático-pedagógicas, já que oferece ao docente de História múltiplas possibilidades de análise e explicação, aptas ao auxílio da problematização de diferentes temporalidades.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se caracteriza basicamente por uma abordagem qualitativa associada ao método histórico, sobretudo em razão da sua capacidade de evidenciar um determinado fenômeno a partir do seu contexto.<sup>4</sup> Entendemos, portanto, que o método histórico possibilitaria a análise de um suporte cultural e complexo como o livro didático, notadamente sob a verve de mudanças

---

<sup>2</sup> LIMA, Marcelo Pereira. Representações da península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia? **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, 2012, pp. 165-166.

<sup>3</sup> COTRIM, Gilberto. **História e Reflexão**, 6ª série. São Paulo: Saraiva, 1996.

<sup>4</sup> SAUERBRONN, F. F.; FARIA, A. A utilização do método histórico em pesquisa acadêmica de marketing. **Estratégia e Negócios**, v.2, n.2, 2009.

advindas das conjunturas política, social e econômica, todas bem assinaladas pelo Professor Marcelo Lima<sup>5</sup>:

Sem dúvida, a política federal de universalização do livro didático tem um papel importante nesse processo, juntamente com a atuação das editoras. Neste último caso, o processo de atualização dos livros didáticos foi facilitado pelo próprio desenvolvimento do mercado editorial (o livro didático se tornou uma espécie filão bastante lucrativo e disputado pelas editoras estrangeiras e brasileiras) [...] Ou seja, em grande medida, há mais de uma década, o mercado do livro didático dedicado ao medievo tem sofrido um aquecimento com revisões de textos clássicos e atualizações resultantes de novas abordagens teóricas e metodológicas.

Contextualizados os elementos do desenho da pesquisa, cabe dizer que o texto se estrutura em duas seções, além desta introdução e considerações finais.

Na primeira, de natureza empírica, busca-se identificar alguns descompassos entre a historiografia especializada e o livro didático *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim, elaborado para os estudantes da 6ª série do ensino fundamental.

A segunda seção, de cunho teórico, apresenta algumas estratégias didático-pedagógicas que, evocadas do Professor Rivair Macedo,<sup>6</sup> se mostrariam aptas a fomentar uma descolonização do ensino escolar da Idade Média. Acreditamos que o uso de tal categoria pode ser muito útil em uma ciência com vocação empírica como é a História. A ideia seria atenuar a herança disciplinar legada pela própria formação do campo historiográfico que fez com que os historiadores não operassem com conceitos com a mesma desenvoltura de outros estudiosos da sociedade, como os sociólogos, antropólogos e os filósofos. Sob essa verve teórica, pretende-se assim iluminar o material empírico analisado na primeira seção, pois é sabido que a relação entre qualquer pesquisador e o empírico nunca é direta, mas sempre mediada por conceitos, pois são estes que conduzem o percurso do historiador por meio da empiria, ajudando-o na interpretação do fenômeno abordado.

Após suscitar algumas estratégias de ensino-aprendizagem para superação das desarmonias retrocitadas, verificamos nas considerações finais o falseamento ou não da hipótese levantada, sugerindo lacunas e possíveis desdobramentos para o presente trabalho.

---

<sup>5</sup> LIMA, Marcelo Pereira. *Op. cit.* pp. 190 e 191.

<sup>6</sup> MACEDO, José Rivair. Repensando o ensino de Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.



**Representações gerais da Idade Média no livro didático *História e Reflexão* (1996)**

Sabemos que muitas vezes o livro didático é praticamente o único material empregado pelo professor nas aulas dos ensinos fundamental e médio. Segundo Marcelo Lima, isso se dá em razão das “especificidades da formação docente e a elevada carga horária dos(as) professores(as) na rede de ensino em muitas regiões brasileiras”.<sup>7</sup>

Com efeito, impende verificarmos como o medieval tem sido apresentado por meio desse suporte cultural, e como sua abundante utilização contribui para a criação de imaginários coletivos sobre esse período da história europeia de cerca de 1 milênio, ainda que suas balizas cronológicas sejam discutíveis, como sinalizado por Hilário Franco Junior.<sup>8</sup> E essa referência ganha amplitude com Marcelo Cândido da Silva<sup>9</sup> quando declara ser a Idade Média:

(...) uma convenção cronológica construída posteriormente ao período medieval (...) que, assim como a antiguidade, a era moderna ou a época contemporânea, serve para classificar, ordenar e, sobretudo, tornar inteligível a história da Europa.

Marcelo Cândido salienta que além de ferramenta metodológica de classificação e de ordenamento do tempo, o medieval é resultado das visões dos seus autores a respeito das sociedades que viveram naquele período. Conforme o medievalista, “entender as diversas noções de Idade Média nos permite conhecer mais as sociedades que as elaboraram que as sociedades sobre as quais essas noções se projetam”.<sup>10</sup>

De acordo com Jérôme Baschet, o conceito de Idade Média padece de positividade semântica, visto que denota uma “idade do meio (...) um longo parêntese entre uma antiguidade prestigiosa e uma época nova, enfim, moderna”.<sup>11</sup> Para o autor, trata-se de uma construção historiográfica que visa valorizar o presente através de uma ruptura com o passado próximo.<sup>12</sup> Nessa esteira, Hilário Franco Junior acrescenta:

---

<sup>7</sup> LIMA, Marcelo Pereira. *Op. cit.* p. 169.

<sup>8</sup> FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média. O Nascimento do Ocidente**. SP: Brasiliense, 2001, p. 14.

<sup>9</sup> SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval**. São Paulo: Contexto, 2019, pp. 142 e 143.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 155.

<sup>11</sup> BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006. p. 25.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

Na célebre formulação de Lucien Febvre, feita em 1942 no seu *Le problème de l'incroyance au XVI siècle. La religion de Rabelais*, 'a História é filha de seu tempo', por isso cada época tem 'sua Grécia, sua Idade Média e seu Renascimento'.<sup>13</sup>

Essa construção historiográfica sobre o medievo acaba pautando o imaginário coletivo a partir do consumo de outros suportes culturais, sobretudo os midiáticos, a exemplo da televisão, gibis, animes, games e cinema. No âmbito deste último, os estudos de Ademir Luiz da Silva<sup>14</sup> e Edlene Oliveira Silva<sup>15</sup> são bastante emblemáticos.

Ao alargar tanto o conceito de documento histórico quanto a concepção de temas e objetos de pesquisa histórica, Ademir Silva analisa o impacto que a saga *Star Wars*, do diretor George Lucas, causou no imaginário coletivo tradicionalmente relacionado à Idade Média. A pesquisa aponta a presença no enredo de duas interpretações tradicionais sobre a Idade Média: uma de caráter pessimista, de influência renascentista, que a enxerga como um período de trevas, fome, ignorância e superstição; e uma segunda de dimensão nostálgica, influência do romantismo do século XIX, que a interpreta como um grande momento da história, repleto de magia e ética cavaleiresca. Para chegar a tal constatação, o autor aciona a categoria de "medievalidade", que, em apertada síntese, será aqui definida como uma prática discursiva histórica, porém descomprometida com a historiografia acadêmica, posto que apresenta leituras e apropriações extemporâneas e difusas sobre a Idade Média. E consoante Silva, "é no âmbito da 'medievalidade', e não no da historicidade medieval, que o cinema alusivo ao Medievo deve ser pensado".<sup>16</sup>

Já Edlene Oliveira Silva discute como a Idade Média representada no filme *O Nome da Rosa*, do diretor Jean-Jacques Annaud, constrói e reforça estereótipos e preconceitos sobre o medievo. É válido ressaltar a presença de duas grandes advertências no trabalho da autora: a de que o cinema, como fonte histórica, estará sempre sujeito às suas condições de produção,<sup>17</sup> e na segunda, de que:

A fronteira que separa o medievo da Idade Moderna é arbitrária e só se justifica por questões metodológicas, pois inúmeros conceitos, representações e instituições considerados modernos são originários

<sup>13</sup> FRANCO JR, Hilário. *Op. cit.* p. 14.

<sup>14</sup> SILVA, Ademir Luiz da. Cavaleiros, monges e sabres de luz: o imaginário medieval na saga Star wars. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 16, n. 28, jan-jun. 2014.

<sup>15</sup> SILVA, Edlene Oliveira. Cinema e ensino de história: a Idade Média em "O Nome da Rosa" de Jean-Jacques Annaud. **O Olho da História**, n. 17, Salvador (BA), dezembro de 2011.

<sup>16</sup> SILVA, Ademir Luiz da. *Op. cit.* p. 200.

<sup>17</sup> SILVA, Edlene Oliveira. *Op. cit.* p. 38.

da tradição medieval. Um exemplo notório é o conceito de universidade surgido e implementado no século XIII.<sup>18</sup>

Outra advertência é assinada por Jérôme Baschet quando menciona que o imaginário coletivo sobre a Idade Média também é influenciado pelas formas como a mídia, tanto escrita quanto digital, apelam aos epítetos “medieval” ou “medievalesco” para se referir a um determinado momento de declínio de valores ou de crise política.<sup>19</sup> O ideal, conforme o historiador francês, “é escapar da caricatura sinistra tanto quanto da idealização (...) a Idade Média não é nem o buraco negro da história ocidental, nem o paraíso perdido”.<sup>20</sup>

De posse dessas considerações iniciais, doravante partiremos para a análise da obra *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim, na qual são destinados quatro capítulos para temas relacionados à Idade Média. O capítulo um busca mapear “A formação da Europa medieval”, no segundo capítulo é tratado “O Sistema Feudal”, o capítulo três visa fazer relações entre “A Igreja e a cultura medieval”, e no quarto capítulo a abordagem é recortada para “A Idade Média oriental: Bizantinos e Árabes”.<sup>21</sup>

No primeiro capítulo, dois fatores são caracterizados como “fundamentais para se entender a **decadência** e a **queda** de Roma: a crise do escravismo e as **invasões bárbaras**”.<sup>22</sup> Embora seja uma afirmação curta, a historicização do seu conteúdo possui um grande potencial explicativo sobre como o imaginário coletivo da Idade Média foi constituído ao longo do tempo.

Cotrim praticamente inicia sua obra abordando a “decadência e queda de Roma” e “invasões bárbaras” - expressões que, segundo José D’Assunção Barros,<sup>23</sup> são de influência de uma concepção historiográfica tradicional francesa que faz uso da metáfora do Império Romano a um grande organismo vivo, e que interpreta sua morte sob o viés do assassinato.<sup>24</sup> Nessa concepção, o fim do Império Romano do Ocidente encontra explicação em fatores externos, por meio de invasões provocadas por populações germânicas, que o autor denomina de acontecimento-ruptura, tese de que

---

<sup>18</sup> SILVA, Edlene Oliveira. *Op. cit.* p. 35.

<sup>19</sup> BASCHET, Jérôme. *Op. cit.* p. 24.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> COTRIM, Gilberto. *Op. cit.*

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 10, grifo do autor.

<sup>23</sup> BARROS, José D’Assunção. Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe. *Revista História/UNESP*. SP, 28,1, 2009.

<sup>24</sup> Essa interpretação é bem representada pela frase do historiador francês André Piganiol: “a civilização romana não morreu de morte natural; foi assassinada”. (*Ibidem*, p. 550).

alguns acontecimentos fundamentais teriam sido os responsáveis tanto pela morte do Império Romano, quanto pela ruptura definitiva entre a Antiguidade e a Idade Média.

De acordo com o citado medievalista, na escolha da relevância desses acontecimentos são privilegiados fatos políticos e determinados eventos bélicos promovidos por povos germânicos, notadamente os 3 saques de Roma: 410 d.C - pelos visigodos; 455 d.C - pelos vândalos; e o de 476 d.C - pelos hérulos. Nesse esteio, os saques visigodo e vândalo funcionariam como 2 facadas iniciais, até que o último dos hérulos teria servido como um golpe final de misericórdia no Império Romano.<sup>25</sup>

Contudo, Barros informa que a historiografia moderna superou essa concepção tradicional ao arguir que, além dela minimizar as interpenetrações entre os mundos romano e medieval (como se o primeiro começasse apenas quando o segundo acabasse), trata-se de uma interpretação com forte ênfase na história política.<sup>26</sup> O mencionado autor assevera que novos modelos analíticos utilizados pela historiografia do século XX, ao apresentarem diferentes leituras e periodizações para o medievo, conseguiram transcender o uso de tais expressões. É o caso, por exemplo, da História Demográfica, que rechaça o uso da categoria “invasões bárbaras” para apodar os mais variados fenômenos migratórios promovidos por povos não latinos no Império Romano. Corroborando com essa posição, Aline Silveira,<sup>27</sup> citando Eduardo Fabbro,<sup>28</sup> esclarece que:

A construção e a escolha dos termos (...) ‘invasões bárbaras’ são politicamente datadas e serviram à legitimação dos Estados Nacionais alemão e francês, dividindo os estudos das instituições europeias entre: germanistas, que defendiam que essas instituições seriam de origem germânica; e os romanistas, que defendiam ser de origem romana.

Nesse contexto, ao buscar distinguir as noções de “invasões” e “migrações bárbaras”,<sup>29</sup> Cotrim parece entrar em consonância com a historiografia contemporânea, a partir da qual “a expressão ‘invasões bárbaras’ caiu em desuso,

<sup>25</sup> Conforme o autor, essa é a posição defendida pelo historiador estadunidense Arther Ferril - para quem o acontecimento de 476 d.C. - ao contribuir pra destruição do poderio militar romano -, foi decisivo pra “queda” do Império Romano. (Ibidem, p. 550).

<sup>26</sup> Ibidem, p. 554.

<sup>27</sup> SILVEIRA, Aline Dias da. Algumas experiências, perspectivas e desafios da Medievalística no Brasil frente às demandas atuais. **Revista Brasileira de História**, v. 36 n. 72, São Paulo May/Aug. 2016 Epub Sep 15, 2016, p. 49.

<sup>28</sup> FABBRO, Eduardo. Poder e História: a nova história política da Idade Média. In: **Tempo de Histórias**, n.8, 2004, p. 3.

<sup>29</sup> COTRIM, Gilberto. *Op. cit.* p. 13.

sendo substituída por 'migrações'<sup>30</sup>, conceito que Barros - no âmbito da ênfase a novos objetos conferidos pelos novos campos historiográficos do século XX -, indica ser mais adequado aos diversos tipos de penetração promovidos pelos visigodos no território romano em um recorte temporal de pouco mais de 2 séculos:

A História Demográfica, (...) a Social e (...) a Cultural (...) do século XX, permitiram examinar estes processos migratórios e estes grandes deslocamentos a partir de novas perspectivas, para além da perspectiva que era antes proporcionada pela História Militar.<sup>31</sup>

No caso específico da História Cultural, Barros assinala que essa refuta o uso da expressão "bárbaros" a partir da análise da interação entre povos latinos e germânicos mais como um encontro e entrelaçamento de culturas do que de exércitos. E aqui mais uma vez Cotrim parece estar sensível a essa discussão quando, no capítulo dois, sinaliza a importância da herança romana bem como do legado germânico nesse "encontro de culturas".

O terceiro capítulo da obra abordada evidencia rupturas com alguns estereótipos que, construídos ao longo dos séculos XIV ao XVIII, nos espectros humanista, renascentista e, especialmente, iluminista, ainda hoje são tradicionalmente relacionados ao período medieval:

Por muito tempo a Idade Média foi considerada a **Idade das Trevas**. Acreditava-se que, durante esse período da história, todas as atividades culturais tivessem sido paralisadas. (...) Hoje sabemos que muitas áreas do saber e das artes alcançaram grande desenvolvimento no período medieval. Na verdade, a Idade Média teve uma produção cultural riquíssima, marcada pelas características próprias da época.<sup>32</sup>

Esse conjunto de preconceitos bem mapeados por autores como Marcelo Cândido e Hilário Franco Junior, possui como um dos marcos mais antigos o termo *tenebrae* (tristeza profunda), cunhado no século XIV pelo poeta e humanista italiano Francesco Petrarca para se reportar a períodos anteriores.<sup>33</sup> Esse preconceito acaba se consolidando por meio do renascentismo, a ponto de, no século XVII, ser comum se referir à Idade Média como tempos de barbárie, ignorância e superstição.<sup>34</sup> Entretanto, é no iluminismo que esse antimedievalismo renascentista ganha contornos mais

---

<sup>30</sup> SILVA, Marcelo Cândido da. *Op. cit.* p. 9.

<sup>31</sup> BARROS, José D'Assunção. *Op. cit.* p. 557.

<sup>32</sup> COTRIM, Gilberto. *Op. cit.* p. 557, grifo do autor.

<sup>33</sup> FRANCO JR, Hilário. *Op. cit.* p. 9.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 10.

sofisticados a partir de um viés religioso<sup>35</sup> e econômico<sup>36</sup> conferido por filósofos iluministas como Rousseau, Diderot,<sup>37</sup> Voltaire<sup>38</sup> e o Marquês de Condorcet,<sup>39</sup> os quais suscitavam que as características negativas da sociedade do século XVIII tinham sido gestadas na Idade Média:

O século XVIII, antiaristocrático e anticlerical, acentuou o menosprezo à Idade Média, vista como momento áureo da nobreza e do clero. A filosofia da época, chamada de iluminista por se guiar pela luz da Razão, censurava sobretudo a forte religiosidade medieval, o pouco apego da Idade Média a um estrito racionalismo e o peso político de que a Igreja então desfrutara.<sup>40</sup>

Esses rótulos pejorativos são consequência da maneira com que o medievo é abordado, afinal, não devemos esquecer que "(...) o olhar que o historiador lança sobre o passado não pode deixar de ser um olhar influenciado pelo seu presente".<sup>41</sup> Nesse sentido, Cotrim se alinha a historiadores como George Duby, Jacques Le Goff e Jérôme Baschet, que evidenciando anacronismos históricos nesses rótulos, propõem estudar o medievo em seus próprios termos, ou seja, a partir da ótica de quem viveu naquele período:

É por isso que o estudo da Idade Média é uma experiência de alteridade, que nos obriga a nos desprendermos de nós mesmos, a abandonar as nossas evidências, e a engajar um paciente trabalho de captar um mundo.<sup>42</sup>

Ainda no capítulo três, o autor acertadamente suscita o papel de articulador da cristandade europeia exercido pela Igreja Católica, "diferente de outros autores, que veem a Igreja Católica como uma instituição onipresente, onisciente e onipotente".<sup>43</sup>

No que tange ao quarto capítulo, destacamos o uso da expressão "decadência" feito por Cotrim para se referir ao fim do Império Romano do Oriente:

---

<sup>35</sup> Voltaire e Rousseau evocam a tirania da Igreja do período feudal para se contrapor à liberdade de consciência (BASCHET, Jérôme. *Op. cit.* p. 25).

<sup>36</sup> Adam Smith evoca a anarquia e estagnação feudal para se contrapor ao progresso prometido pelo liberalismo econômico (Ibidem).

<sup>37</sup> É de Denis Diderot (1713-1784) a frase: "sem religião seríamos um pouco mais felizes". (FRANCO JR, Hilário. *Op. cit.* p. 10).

<sup>38</sup> Para Voltaire, "os papas eram símbolos do fanatismo e do atraso daquela fase histórica". (Ibidem, p. 11).

<sup>39</sup> Segundo o Marquês de Condorcet, "a humanidade sempre marchou em direção ao progresso, com exceção do período no qual predominou o cristianismo, isto é, a Idade Média". (Ibidem, pp 10 e 11).

<sup>40</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>41</sup> Ibidem, pp. 13 e 14.

<sup>42</sup> BASCHET, Jérôme. *Op. cit.* p. 45.

<sup>43</sup> LIMA, Marcelo Pereira. *Op. cit.* p. 182.

Após a morte de Justiniano, em 565, a maioria dos seus sucessores não conseguiu dar continuidade ao período de esplendor do Império Bizantino. (...) o mundo bizantino entrou, então, na longa e gradual ladeira da decadência.<sup>44</sup>

Percebe-se que Cotrim mobiliza outra concepção historiográfica tradicional francesa que metaforiza o Império Romano a um grande organismo vivo, se diferenciando, todavia, da citada anteriormente, quando interpreta sua morte através de um definhamento gradual. No epicentro dessa concepção historiográfica, o acontecimento-ruptura é substituído pelo acontecimento-processo, tese primordial de que alguns processos teriam conduzido o Império Bizantino ao declínio<sup>45</sup> - a exemplo da grande crise do século III e as migrações e incorporações de populações germânicas.<sup>46</sup> Enquanto o primeiro teria originado um Estado interventor, corrupto e burocratizado, substituindo a autoridade do antigo senado, o segundo processo teria dado origem a um novo tipo de organização militar, no qual os povos germanos desempenhariam funções cada vez mais destacadas (por vezes até como mercenários). Nessa senda, Cotrim acaba incorporando o que Gustavo Sartin aponta como uma longa tradição historiográfica para o mundo ocidental, a qual é projetada sobre o Oriente, tradicionalmente visto como um espaço que teria conseguido se manter longe das crises ocidentais.<sup>47</sup>

Não obstante, Barros esclarece que essa concepção historiográfica mobilizada por Cotrim também já foi superada pela historiografia moderna, por meio de novas perspectivas analíticas que criticaram e transcenderam os limites espaciais e historiográficos tradicionais relacionados ao medievo. Para o citado autor, essas novas perspectivas:

(...) aliado à ideia de (...) uma polifonia de temporalidades – tem permitido aos historiadores contemporâneos perceberem cada vez mais claramente que não podem existir periodizações fixas e inflexíveis, já que os diversos problemas a serem examinados é que definem cada qual a sua periodização.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> COTRIM, Gilberto. *Op. cit.* p. 46.

<sup>45</sup> Um dos defensores dessa hipótese do declínio é o historiador Ferdinand Lot, do qual pertence a frase: "o Império Romano morreu de morte natural". (BARROS, José D'Assunção. *Op. cit.* p. 552).

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> SARTIN, Gustavo. O surgimento do conceito de "Antiguidade Tardia" e a encruzilhada da historiografia atual. **Brathair**, 9, 2, 2009, p. 27.

<sup>48</sup> BARROS, José D'Assunção. *Op. cit.* p. 564.



Em outras palavras, tanto o campo que pertence o historiador, quanto o aporte teórico e metodológico utilizados por ele na pesquisa, assim como suas marcas ideológicas e culturais (visão de mundo), afetarão a sua compreensão não apenas sobre a Idade Média, mas sobre qualquer período histórico analisado.

### **Estratégias didático-pedagógicas para a descolonização do ensino escolar da Idade Média**

A existência de alguns descompassos entre o medieval apresentado pelo livro didático de Cotrim e a historiografia especializada reforça o exposto pelo Prof. José Rivair Macedo, no contexto da sua discussão entre a diferença entre os conceitos de Idade Média trabalhados pelos pesquisadores - que utilizam o "feudalismo" ou a "sociedade feudal" como conceitos operatórios de análise para fins metodológicos -, e os contidos nos livros didáticos, em que:

(...) esses conceitos acabam conferindo uma lógica ao desenvolvimento histórico de toda a Europa, como se houvesse um mesmo 'feudalismo' ou uma mesma 'sociedade feudal' nos quatro cantos do continente, ficando a sugestão de que o ingresso na Era Moderna dependeu da superação do 'atraso feudal' (...) A Idade Média ensinada na escola, todavia, não é a Idade Média dos pesquisadores. Nesse caso, a função social da História tem estatuto diferente do conhecimento erudito e acadêmico, continuando a estar ligado à constituição da memória da nação, do Estado moderno e da supremacia ocidental no mundo.<sup>49</sup>

Algumas das razões dessa dissonância são bem caracterizadas por Aline Silveira ao aduzir que muitas das denominações relacionadas à Idade Média são "legitimadas pelo ponto de vista europeu ocidental e pela ideia de um único caminho pro desenvolvimento".<sup>50</sup> Fortalecendo essa afirmação, Macedo indica que o medieval corresponde para os europeus tanto ao período de demarcação "de suas origens (...) dos traços originais das suas nações contemporâneas", quanto ao "de formação de uma identidade supranacional de fundo cristão".<sup>51</sup> Diante de tal assimetria, o referido medievalista propõe então a descolonização do ensino da Idade Média, cujo maior objetivo seria fomentar o pensamento crítico do aluno/leitor, mediante a apresentação de toda a complexidade e historicidade que permeia esse conceito.

---

<sup>49</sup> MACEDO, José Rivair. *Op. cit.* p. 112.

<sup>50</sup> SILVEIRA, Aline Dias da. *Op. cit.* p. 45.

<sup>51</sup> MACEDO, José Rivair. *Op. cit.* p. 113.

Para tal descolonização, a principal estratégia destacada por Rivair Macedo passa por oferecer um ensino escolar da Idade Média pautado no seguinte tripé: 1º. reconhecer identidades normalmente deixadas em segundo plano (a exemplo dos povos eslavos, escandinavos e ibéricos); 2º. repensar e discutir estereótipos normalmente vinculados ao medievo (como trevas, fome, peste e guerra); 3º. e problematizar a estrutura conceitual da Idade Média inserida nos livros didáticos, a qual é apresentada sob quatro bases: a) europeia (restrita à França, Inglaterra, Alemanha e Itália, e excluindo outros países como os ibéricos e os localizados na Europa setentrional); b) nacionalista (ligada à busca pela comprovação dos traços originais das nações contemporâneas, a exemplo da diversidade étnico-cultural, da delimitação de fronteiras, dos vestígios de suas instituições representativas, como cortes, assembleias e parlamentos, dentre outros); c) predominantemente cristã (excluindo a religião muçulmana, em que pese esta tenha dominado parte da Península Ibérica durante os séculos VIII e XI); d) com grupos compactos e claramente definidos (onde os senhores feudais são percebidos como opressores e arrogantes e os camponeses como oprimidos, passivos e inertes).

Outra estratégia asseverada pelo Prof. Macedo capaz de auxiliar na citada descolonização se relaciona ao uso da iconografia no ensino escolar do medievo, na medida em que a utilização de imagens, pinturas, esculturas ou arquitetura permitiria ao professor escapar de um ensino restrito aos fatos políticos. Com efeito, o artefato iconográfico deixaria de ser um “suporte de informação escrita, passando a ser um testemunho direto do mundo medieval”.<sup>52</sup> Isso porque, na Idade Média:

As imagens (...) revestiam-se de caráter educativo, pedagógico. A linguagem adotada procurava colocar em evidência símbolos e signos dotados de mensagens explícitas ou implícitas, traduzindo o sistema ideológico do qual a Igreja se fazia a guardiã.<sup>53</sup>

O uso da iconografia no ensino da Idade Média é apregoado por Edlene Oliveira Silva como equivalente aos documentos escritos para um adequado e eficaz ensino da Idade Média, pois, consoante a autora, nesse período a “linguagem visual (...) revestia-se de caráter didático, objetivando educar as massas, ao mesmo tempo em

---

<sup>52</sup> MACEDO, José Rivair. *Op. cit.* p. p. 121.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 120.

que legitimava a ideologia da Igreja e da monarquia”.<sup>54</sup> Nessa senda, Edlene Silva evoca o pensamento de Honório de Autun, que no século XII disse ter a pintura três grandes objetivos: o de embelezar as igrejas, de rememorar a vida dos santos e o de deleitar os incultos.<sup>55</sup>

Contudo, a forte tradição textual largamente encontrada na formação do historiador acaba inibindo o uso de imagens, pinturas e esculturas no ensino em sala de aula. Ao evidenciar a função do docente em História no campo da arte, Ivan Gaskell informa que “embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com documentos escritos”.<sup>56</sup> Consoante Edlene Oliveira, esse é um desafio a ser superado pelo campo:

(...) este parece ser um recurso que ainda precisa ser mais explorado no ensino de História e, conseqüentemente na formação do professor dessa disciplina, pois os docentes ora aparecem priorizando o documento escrito, ora trabalhando as imagens em sala de aula de maneira inadequada.<sup>57</sup>

Gabriel Torelly e Nilton Mullet Pereira<sup>58</sup> acrescentam outra estratégia para escapar desse ensino escolar que privilegia fatos políticos, a exemplo dos já apontados em Cotrim na seção anterior. Trata-se da educação inatual como uma ferramenta pedagógica capaz de contribuir para a prática de um ensino de história insubmisso à lógica jurídico-institucional. Para os autores:

O olhar sobre um texto, bem como o olhar para o passado, é sempre um **ato de rebeldia** em relação às formas. Não é possível assegurar um sentido ou afixar uma única possibilidade de leitura no encontro entre o sujeito e o objeto, o leitor e o texto, o aluno e o passado.<sup>59</sup>

O ato de rebeldia acima mencionado se mostraria adequado para romper uma memória mecanizada, a qual, segundo Torelly e Pereira, se contrapõe ao uso ontológico da memória. Esta é sustentada pelos autores como um recurso didático necessário para se desviar de um ensino dogmático no qual o fenômeno histórico

<sup>54</sup> SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum** (UFPB), v.22, 2010, p. 176.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas Perspectivas, São Paulo, 1992, p. 237.

<sup>57</sup> SILVA, Edlene Oliveira. *Op. cit.* p. 177.

<sup>58</sup> PEREIRA, Nilton M.; TORELLY, Gabriel. Ensino de História, Memória e fabulação. **Aedus**, v.4, n.4, 2014. Disponível na Internet via < <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedus/article/view/41899>>. Acesso em junho de 2022.

<sup>59</sup> Ibidem, p. 20, grifo nosso.

costuma ser apresentado como um quadro representativo fixo.<sup>60</sup> E conforme já aqui problematizado, esse tipo de representação, aliado à ênfase em fatos políticos, são comumente acionados na obra cuja análise foi objeto desta pesquisa.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou analisar os potenciais do livro didático no ensino escolar da Idade Média a partir das formas como esse período é representado no livro didático *História e Reflexão*, de Gilberto Cotrim. Não custa nada registrar que as estratégias expostas neste trabalho jamais tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de ensino-aprendizagem acerca do medievo, mas apenas uma tímida tentativa de contribuir para superar as dicotomias aqui apontadas.

Nesse esteio, após a invocação do repertório teórico e empírico extraído da bibliografia mobilizada na disciplina *História Medieval I*, da Universidade Federal da Bahia, ministrada pelo Professor Dr. Marcelo Pereira Lima e cursada por este autor no semestre 2022.1, ratificamos a hipótese formulada no início desta pesquisa - de que embora em alguns momentos o livro didático abordado apresente uma Idade Média dissonante daquela apresentada pela historiografia especializada, ele ainda assim seria capaz de viabilizar boas estratégias didático-pedagógicas para o ensino escolar do medievo.

De acordo com Aline Silveira, trata-se de um verdadeiro desafio, visto que exige do docente a desconstrução de interpretações hegemônicas de sociedades, o que passa tanto pela ênfase na assimetria entre seus diversos elementos e referenciais multifacetados, quanto pela ausência de hierarquização nas suas análises.<sup>61</sup>

O grau de complexidade desse desafio é bem representado na citação abaixo, que escrita por um medievalista francês em um contexto de ensino-aprendizagem mexicano, será aqui tomada como epílogo:

É por isso que o estudo da Idade Média é uma experiência de alteridade, que nos obriga a desprender de nós mesmos, a abandonar as nossas evidências, e a engajar um paciente trabalho de captar um mundo do qual mesmo os aspectos mais familiares dizem respeito a uma lógica que se tornou estranha para nós.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> I PEREIRA, Nilton M.; TORELLY, Gabriel. Ensino de História *Op. cit.*, p. 22.

<sup>61</sup> SILVEIRA, Aline Dias da. *Op. cit.* p. 52.

<sup>62</sup> BASCHET, Jérôme. *Op. cit.* p. 45.

## Referências

- BARROS, José D'Assunção. Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe. **Revista História/UNESP**. SP, 28,1, 2009.
- BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.
- COTRIM, Gilberto. **História e Reflexão**, 6ª série. São Paulo: Saraiva, 1996.
- FABBRO, Eduardo. Poder e História: a nova história política da Idade Média. In: **Tempo de Histórias**, n.8, 2004.
- FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média. O Nascimento do Ocidente**. SP: Brasiliense, 2001.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas Perspectivas, São Paulo, 1992.
- LIMA, Marcelo Pereira. Representações da península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia? **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, 2012.
- MACEDO, José Rivair. Repensando o ensino de Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.
- PEREIRA, Nilton M.; TORELLY, Gabriel. Ensino de História, Memória e fabulação. **Aedos**, v.4, n.4, 2014. Disponível na Internet via <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/41899>>. Acesso em junho de 2022.
- SARTIN, Gustavo. O surgimento do conceito de "Antiguidade Tardia" e a encruzilhada da historiografia atual. **Brathair**, 9, 2, 2009.
- SAUERBRONN, F. F.; FARIA, A. A utilização do método histórico em pesquisa acadêmica de marketing. **Estratégia e Negócios**, v.2, n.2, 2009.
- SILVA, Ademir Luiz da. Cavaleiros, monges e sabres de luz: o imaginário medieval na saga Star wars. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 16, n. 28, jan-jun. 2014.
- SILVA, Edlene Oliveira. Cinema e ensino de história: a Idade Média em "O Nome da Rosa" de Jean-Jacques Annaud. **O Olho da História**, n. 17, Salvador (BA), dezembro de 2011.
- SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum** (UFPB), v..22, 2010.
- SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval**. São Paulo: Contexto, 2019.
- SILVEIRA, Aline Dias da. Algumas experiências, perspectivas e desafios da Medievalística no Brasil frente às demandas atuais. **Revista Brasileira de História**, v .36 n. 72, São Paulo May/Aug. 2016 Epub Sep 15, 2016.

Recebido em: 10/08/2022

Aprovado em: 24/12/2022

# METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM HISTÓRIA

**Resenha:** VASCONCELOS, José Antonio; CARDOSO, Maurício. **Metodologia do desenvolvimento de projetos em História.** Curitiba, Intersaberes, 2021, 256p.

**Amanda Reis dos Santos**<sup>1</sup>

Programa de Pós-Graduação em História Comparada  
(PPGHC/UFRJ)

Lançado em 2021, *Metodologia do desenvolvimento de projetos em História* é uma obra essencial e obrigatória a todos aqueles interessados em conhecer o que está para além das duas opções de atuação mais comuns visadas por historiadores profissionais – isto é, a sala de aula, seja no exercício do magistério no Ensino Básico ou Superior; ou o campo de pesquisa vinculado a programas de pós-graduação na condição de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Devido à singular preocupação dos autores em levar ao público informações a respeito das possibilidades de carreira e exercício profissional na área de História, o livro se mostra de grande valia – sobretudo em um momento pós-pandêmico e de sucateamento da Educação e das Ciências Humanas no país<sup>2</sup>.

Por meio, então, de exemplos práticos, José Antonio Vasconcelos – pós-doutor em História pela *University of Virginia* e professor da Universidade de São Paulo (USP) – e Maurício Cardoso – doutor em História pela *Université Paris Nanterre* e pela USP, onde também é professor – estruturam os seis capítulos de *Metodologia do desenvolvimento de projetos em História* da seguinte forma: no primeiro, intitulado

---

<sup>1</sup> Mestre em História Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC/UFRJ). Bolsista CAPES. Contato: ardstoria@gmail.com.

<sup>2</sup> RIBEIRO, Bianca Zanella; NAVARRO, Daniella Lisieux de Oliveira Navarro. O Brasil não precisa das Ciências Humanas e Sociais: uma leitura possível da publicidade governamental sobre o ENEM. *Revista Observatório*, 6, 2, p. 1-26, 2020; BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*. 7, 1, p. 826-849, 2021.

“Muito além da sala de aula”, os autores desmistificam a premissa de que a única possibilidade de atuação do historiador é a carreira docente. Pelo contrário, a pesquisa, a organização e a conservação de acervos, as consultorias, o trabalho com editoração, a produção de materiais didáticos e a curadoria de eventos são apresentados como alternativas viáveis a este profissional. Isto porque, segundo afirmam, “o que diferencia o trabalho do historiador dos demais é o conjunto específico de habilidades que fazem parte de sua formação acadêmica, algo que, de modo geral, podemos chamar de ‘método histórico’” (2021, p. 22). Nesse sentido, fica claro que o historiador tem contato, ao longo de toda sua formação, com aspectos teóricos e práticos no que tange a projetos e planejamentos, e que, via de regra, recebe uma sólida formação para tratar objetos, eventos e problemáticas com um olhar que valoriza o tempo e o rigor metodológico para com as fontes. Por isso, é capacitado para atuar nos mais variados campos que demandam este tipo de conhecimento.

Outro aspecto importante apresentado ainda no primeiro capítulo que não poderia deixar de ser mencionado é a recomendação para que o historiador não se isole: se, logo nas primeiras páginas, fica evidente que este profissional possui diferenciais devido à sua formação, é imprescindível, por outro lado, que exista coesão entre os pares, solidez na divulgação de informações e sintonia com transformações sociais que afetam sua atuação no mercado – o que pode e deve ser buscado por meio das associações, como a ANPUH (Associação Nacional de História), o IGHB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), ou a ABHO (Associação Brasileira de História Oral), por exemplo, de forma mais geral; e a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), dentre outras de caráter mais específico.

No capítulo seguinte, Vasconcelos e Cardoso tratam da preservação da documentação – escrita ou material – e da memória por ela deixada por meio do trabalho em museus e arquivos, sejam públicos ou privados. Nesta função, lembra-se, mais uma vez, da capacitação do historiador para realizar pesquisas no que tange à recuperação, seleção, restauração e disponibilização destas fontes para consulta – enfatizando, ainda, a potencialidade do trabalho transdisciplinar com outras áreas. Nesse escopo, algumas definições importantes são feitas, tais como de *arquivos*, *acervos*, *arquivística*, *preservação*, *conservação*, *restauração*, *patrimônio*, *exibição*,



*reserva*, dentre outras – o que é imprescindível para situar o leitor nesses campos de trabalho. Aliado a isso, são citados alguns exemplos instituições museais e arquivísticas, além dos caminhos para se especializar nestas áreas.

É um capítulo, pois, que reafirma publicamente, em uma linguagem acessível, o que geralmente historiadores de formação aprendem na academia: o caráter perene das perguntas a respeito dos objetos e eventos históricos, que não se restringem meramente ao passado ou pretendem dar conta apenas de dados factuais. Com isso, a narrativa do livro valoriza os locais de preservação de memória e do patrimônio acima mencionados, relacionando-os a preocupações do tempo presente – como expresso pelo Museu da Língua Portuguesa e o Museu da Diversidade Sexual, ambos de São Paulo.

“Divulgação do conhecimento histórico”, o terceiro capítulo do livro, talvez seja um de seus pontos mais altos – ao menos no sentido da relevância para a vida cotidiana do historiador no século XXI: dividido em quatro seções, seu objetivo é apresentar as possibilidades de atuação deste profissional em atividades de consultoria, em trabalhos que lidam com o audiovisual (filmes, séries, documentários, telenovelas, *podcasts*, dentre outros) e publicações de materiais didáticos impressos ou digitais. Iniciando a temática com o incômodo tópico dos desafios do mercado de trabalho, os autores argumentam que se vive em um momento oportuno para que o historiador desenvolva estratégias de comunicação assertivas, que estimulem a valorização de seu conhecimento perante a multiplicidade de outros profissionais que acabam ocupando o papel público de divulgação de conteúdo histórico. Uma vez mais, o capítulo é desenvolvido não apenas com base na apresentação de uma problemática, mas também de alternativas de carreira viáveis para o historiador.

Afastando-se um pouco das recentes demandas do mercado onde este profissional pode se inserir, “Estrutura de um projeto de história” segue o tradicional caminho da pesquisa historiográfica. Nele, o leitor é informado dos principais procedimentos que um projeto de seleção para mestrado e doutorado exige – mas não apenas isso: na segunda parte do capítulo, os autores comentam e instruem também a construir projetos de *prestação de serviços* – de financiamento e de investimento –, que, aliás, seguem um modelo bastante semelhante ao acadêmico (a diferença consiste em quem os encomenda a finalidade de sua preparação). Desse

modo, é possível adquirir sólida base teórica para elaborar tanto um modelo quanto outro.

Seguindo a mesma linha temática do capítulo precedente, “Projetos de história e financiamento público” direciona o leitor ao tema da captação de recursos por meio de editais públicos, diferenciando este tipo de captação do setor privado. Em um primeiro momento, os autores apresentam o que é uma pós-graduação – diferenciando MBA (*Master of Business Administration*) de pós *lato sensu* e *stricto sensu* –, comentam a respeito das formas de ingresso em programas de mestrado e de doutorado e fornecem informações de grande relevância sobre os caminhos que levam (e os que afastam) um candidato à aprovação; posteriormente, é dedicado um espaço às linhas de financiamento público destas pesquisas, em âmbito federal e estadual.

Por fim, o sexto e último capítulo se refere ao mercado e à captação de recursos privados, situando a História como mercadoria e destacando alguns nichos em que a área costuma ser valorizada – como a história institucional das empresas e a História Pública. Com isso, os autores buscam desmistificar a concepção arraigada de que a História não possui fins mercadológicos e, ainda, incentivar que os próprios historiadores enxerguem este potencial. Ideologias à parte, é evidente que a discussão é relevante pois nem sempre o tema é bem acolhido na área e, com isso, perde-se a capacidade de aproveitá-la como objeto de atividades remuneradas. A realidade, aliás, é que já existe uma série de outros profissionais – como jornalistas e sociólogos – ocupando este espaço não acadêmico, o que evidencia que há interesse de *consumo* (de livros, entretenimento e afins) e em divulgação científica da História para além de especialistas e dos muros das universidades e das escolas. Basta que historiadores vislumbrem este potencial e se posicionem de forma mais assertiva no mercado e no nicho da chamada “História Pública”.

Exposto este panorama do livro, vale destacar que a qualidade da obra não finda com o texto de cada capítulo: ao final de cada um, há uma síntese do que foi tratado, acrescida de indicações culturais – de leitura, produções audiovisuais, museus, dentre outras –, atividades de autoavaliação e de aprendizagem, bem como uma proposta de aplicação de uma atividade prática relacionada ao tema do capítulo. Nas últimas páginas, encontram-se, ainda, um glossário, referências de leitura e uma bibliografia

comentada. Esta configuração, pois, não só estimula o aprofundamento *a posteriori* do conteúdo ali presente, como também possibilita uma experiência diferenciada de consumo do livro – sem mencionar que esta é uma escolha bastante didática de redação. Com isso, o leitor mune-se de um rico repertório expositivo acerca das possibilidades de trabalho no campo da História ao longo dos capítulos e ainda tem a possibilidade de testar seu conhecimento ao final da leitura.

José Antônio Vasconcelos e Maurício Cardoso, assim, parecem ter tido o cuidado de não relegar a segundo plano *estratégias* de como pode o historiador atuar para além da sala de aula e da pesquisa institucionalizada: todos os capítulos, com ênfase nos dois últimos, são dedicados a desvelar uma miríade de possibilidades de carreira, valorizando sua formação em um momento histórico de claro descrédito da profissão. Isto sem mencionar as diversas partes do texto em que ensinam métodos e técnicas de estruturação de projetos e onde buscar recursos para desenvolvê-los – afinal, o aspecto econômico é de suma relevância quando se trata do assunto. Tendo, então, toda esta discussão em mente, pode-se afirmar que *Metodologia do desenvolvimento de projetos em História* é um livro que preza pelo pragmatismo, é acessível e altamente relevante para a vida profissional de historiadores.

**Recebido em:** 13/10/2022

**Aprovado em:** 07/12/2022

---

**ISSN 1982-4238**